



Gênero textual cantiga: potencialidades para o letramento no 1º ano do Ensino Fundamental no contexto do Programa Residência Pedagógica

Textual genre 'cantiga': potentialities for the literacy at the 1st year of Elementary School in the context of the Pedagogical Residence Program

Género textual Cantiga: potencialidades para el letramento en el 1er año de la Enseñanza Primaria en el contexto del Programa Residencia Pedagógica

Vivianny Bessão de Assis¹

Professora Doutora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas- MS, Brasil

Marta Claudiane Ferreira²

Mestranda em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande- MS, Brasil

Danielle Abreu Silva³

Mestranda em Educação Matemática da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- MS, Brasil

Recebido em: 24/07/2021

Aceito em: 10/09/2021

Resumo

Analisamos no artigo a experiência de um estudo, no campo da pesquisa-intervenção, com base na metodologia da problematização de Charles Maguerez, em que o objetivo fora implementar e avaliar uma sequência didática com o gênero textual "cantiga". Os dados foram produzidos com base nas atividades desenvolvidas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, na qual foram acompanhadas as possibilidades, concepções e limites de atuação. O trabalho com gêneros textuais justifica-se por tratar de uma proposta que visa contribuir com o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Os resultados demonstram que essa experiência oportunizou aos estudantes diferentes capacidades textuais e uma formação por meio de uma atitude leitora e produtora de textos (MELLO, 2012), permitindo que adentrassem no universo da cultura escrita por meio das práticas sociais observadas em suas famílias e acolhidas pela escola.

Palavras-chave: Pesquisa-intervenção. Residência Pedagógica. Metodologia da problematização. Gêneros textuais.

Abstract

We analyzed the experience of a study, in the field of research-intervention, based on the methodology of problematization by Charles Maguerez in which the objective was to implement and evaluate a didactic sequence with the textual genre "cantiga". The data were produced based on the activities developed in a class of the 1st

¹ vivianny.assis@ufms.br

² martacfale@gmail.com

³ abreu.danni@gmail.com

year of Elementary School, in which the possibilities, perspectives and limits of performance were monitored. The work with textual genres is justified because it deals with a proposal that aims to contribute to the process of literacy. The results demonstrate that this experience provided students with different textual abilities, forming themselves through a reading and text producing attitude (MELLO, 2012), and entering the universe of written culture through the social practices observed in their families and welcomed by the school.

Keywords: Research-intervention. Pedagogical Residence. Methodology of problematization. Textual genres

Resumen

En el artículo analizamos la experiencia de un estudio, en el campo de la investigación-intervención, basado en la metodología de problematización de Charles Maguerez en el que el objetivo fue implementar y evaluar una secuencia didáctica con el género textual “cantiga”. Los datos se elaboraron a partir de las actividades desarrolladas en una clase de 1er año de Educación Primaria, en la que se monitorearon las posibilidades, perspectivas y límites de desempeño. El trabajo con los géneros textuales se justifica porque trata de una propuesta que pretende contribuir al proceso de alfabetización en la perspectiva del letramento. Los resultados demuestran que esta experiencia proporcionó a los estudiantes diferentes habilidades textuales, formándose a través de una actitud de lectura y producción de textos (MELLO, 2012) y entrando en el universo de la cultura escrita a través de las prácticas sociales observadas en sus familias y acogidas por la escuela.

Palabras clave: Investigación-intervención. Residencia Pedagógica. Metodología de problematización. Géneros textuales.

Introdução

A escrita e desenvolvimento deste artigo têm como base processos de uma investigação, vinculada ao curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul– *Campus* de Naviraí (UFMS-CPNV), cujo objetivo consistiu em implementar e avaliar uma sequência didática a partir do gênero textual “cantigas” para o 1º ano do Ensino Fundamental. Essa intervenção foi idealizada mediante uma pesquisa (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009), que teve como referência o Método do Arco, de Charles Maguerez, e que buscou um caminho para a atuação sobre os problemas da realidade, no sentido de perceber como tal proposta poderia contribuir para o letramento dos alunos.

A aproximação com a escola e a turma do 1º ano decorreu da participação ativa do curso de Pedagogia em ações do Programa Residência Pedagógica, coordenado por uma das autoras deste artigo, que trouxeram reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem das crianças e da compreensão sobre o sistema de escrita alfabética.

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integraram a Política Nacional de Formação de Professores, gestadas no governo Dilma Rousseff (jan.2011 – ago.2016) e implementadas pelo governo Michel Temer (ag. 2016 – dez. 2018), com início a partir de agosto de 2018. Esse Programa tem como objetivo induzir ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a integralização do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de

seu curso. Conforme exigido nas disciplinas de estágio, no ensino superior, essa imersão contemplou atividades de regência em sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da Instituição formadora.

A maior diferença entre os estágios já instituídos nos cursos de licenciatura e esse Programa está no total de horas de imersão (320 h) e de regência (100 h) na escola e no fato de os acadêmicos e professores da Educação Básica selecionados por meio de edital receberem o incentivo financeiro de R\$ 400,00 e R\$ 756,00, respectivamente.

Frente às experiências de conexão vivenciadas por duas das autoras deste artigo, elaboramos um projeto de investigação que teve seu direcionamento pautado em uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que articulou, ao longo de três semanas de aulas, uma investigação acerca da cultura popular com o gênero “cantigas” vivenciadas pelas famílias de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

A referida turma compunha-se de 31 alunos, de seis anos de idade, cuja maioria (72%) apresentava uma escrita pré-silábica. A primeira análise de escrita com a turma foi realizada em março de 2019 e, ao verificar o conjunto dos testes, optamos por reclassificar as análises dos alunos pré-silábicos em duas categorias: pré-silábicos *negativos* e pré-silábicos *positivos*. Embora nenhuma criança desse grupo fizesse correspondência entre grafema e fonema e, por isso, foram classificados em pré-silábicos, essa decisão foi considerada, tendo em vista que parte delas possuía um repertório extenso de letras enquanto outras ainda se expressavam (graficamente) por garatujas ou pseudoletras.

Esses resultados trouxeram um misto de curiosidade e ansiedade para a experiência de imersão das autoras em relação a como articular um trabalho que contemplasse o universo da cultura escrita, respeitando a infância de crianças tão pequenas.

Dito isso, o que se quer responder e que, em parte, será apresentado no artigo, é: em que medida o trabalho com gêneros textuais no início do processo de escolarização contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita? E, como o gênero “cantiga” possibilita práticas de letramento no contexto escolar?

O texto se estrutura a partir de quatro seções, além desta introdução, as quais visam: 1) apresentar o referencial teórico que guiou a leitura/escrita nas aulas; 2) pressupostos metodológicos, fundamentados na pesquisa de intervenção, os quais evidenciam a abordagem e destacam os passos da experiência; 3) descrição e análise, especificamente do trabalho com o gênero “cantiga”, e como este contribuiu para uma cultura escolar com base no letramento, e 4) considerações finais, seção dedicada à retomada da questão

de pesquisa e para destaque das potencialidades, limites e agendas futuras de investigação.

Referencial teórico

Estudos e pesquisas desenvolvidos nos últimos anos têm apontado que o processo de aprendizagem da leitura e escrita vem se apresentando, no cotidiano escolar, como um grande desafio, tanto para quem ensina (professores) quanto para quem aprende (estudantes) (MORTATTI, 2000; FERREIRO, 2001; SOARES, 2003; BRITO, 2005). Essa questão merece destaque e reflete problemas decorrentes da formação inicial em cursos de licenciatura, razão pela qual propusemos concentrar os estudos nos aspectos da alfabetização e do letramento desta proposta de intervenção.

Assim, com o objetivo de criar “[...] projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (Portaria CAPES, nº 175, de agosto de 2018), organizamos os estudos com base em Brito (2005) e Bakhtin (2006), a fim de pensar sobre a cultura escrita e as formas de linguagem na educação para a infância; Soares (2003), para discutirmos os conceitos de alfabetização e Letramento: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), para compreendermos a organização de uma sequência didática; e aspectos da coerência e produção textual, a partir de Villaça Koch (2009).

Durante os estudos buscamos compreender a natureza da linguagem como propõe Bakhtin (2006), para o qual a língua é compreendida como uma consciência viva que evolui historicamente nas interações verbais concretas dos falantes em seus contextos. Para esse autor, existe uma série de sistemas de normas sociais que estão relacionadas com a consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas sociais da linguagem. Compreender isso nos permitiu refletir sobre a natureza da linguagem dos alunos e pensar sobre o sentido e a função social da linguagem para eles na realidade em que estão inseridos. Ao selecionar as cantigas que faziam parte do repertório oral das crianças e de suas famílias nos permitiu refletir teoricamente sobre essas interações verbais vivas que se modificam, evoluem ou se cristalizam historicamente.

Outra questão da linguística que o autor nos apresenta é em relação ao instrumento para aquisição da língua decifrada, pois codificar a língua e adaptá-la às necessidades escolares também marcou o pensamento linguístico. Existem três divisões do sistema da língua: a fonética, a gramática e o léxico, que auxiliam na compreensão e codificação da língua. Para Bakhtin (2006), a língua como um sistema de normas não passa de uma abstração mostrada na teoria; com esse sentido restrito, as atividades escolares

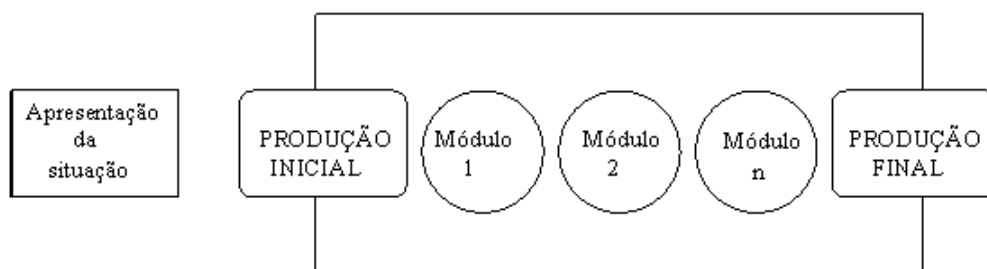
ficam desligadas da compreensão da língua enquanto prática social.

Do seu ponto de vista, a língua é um ato dialógico, por isso, é importante estabelecer um ato interacional desde o início do processo de ensino-aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de interação comunicativa a partir dos princípios da interação verbal (BAKHTIN, 2006).

Corroborando esse sentido da linguagem, os autores Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) orientam sobre como ensinar o aluno a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares, por meio do que chamaram de “sequência didática”. A “sequência didática” para esses autores “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A estrutura da sequência didática baseia-se em: “Apresentação da situação”, “produção inicial”, “módulo I”, “módulo II”, “módulo III”, “produção final” e foi organizada conforme demonstra o esquema do quadro 1 (DOL; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98):

Quadro 1 - Estrutura da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nessa estrutura o professor perceberá os passos que auxiliarão o estudante a conseguir escrever um gênero textual, por meio da escrita e da reescrita do texto. No caso dos discentes do 1º ano, a opção do grupo foi a de realizar esse procedimento de forma oral, com o professor sendo o escriba da turma.

Nessa interface com a prática de sala de aula adotamos uma concepção de leitura com foco na interação, assim, a língua e os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e sujeitos ativos. A leitura, desse ponto de vista, é como uma atividade de sentido. “É o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto [...]” (KOCH, 2009, p. 12).

Conforme mencionado, embora nenhuma criança desse grupo fizesse correspondência entre grafema e fonema, parte delas possuía um repertório extenso de letras, tendo sido consideradas, desde o

início, leitoras ativas do mundo ao seu redor e, por isso, produtoras de texto e de sentido, pois conforme orienta Koch (2009, p. 14): “É preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade”.

Outra finalidade deste artigo é apresentar as contribuições que o trabalho com música, especificamente, cantigas, pode proporcionar na alfabetização de crianças, no 1º ano do Ensino Fundamental. Abordar o papel da música na educação não é apenas ter o foco na experiência lúdica, mas é um direcionamento de sua potência afetiva para se tornar uma grande ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, tornando a escola, a aula, as atividades mais alegres e receptivas e, também, ampliando o conhecimento musical do aluno, já que a música é um bem cultural a que todos devem ter acesso.

Ouve-se falar do quanto a música pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, mas percebe-se que ela é pouco usada para esta finalidade, sendo abordada mais como elemento recreativo, festivo (como quando acompanha danças nas festas e datas comemorativas), e relaxante, do que com finalidade realmente pedagógica. Nesse sentido, é fundamental que se destaque a importância da música como fonte de estímulos, equilíbrio, bem-estar, relaxamento, aprendizagem e felicidade para a criança. A ação musical deve induzir comportamentos motores e gestuais que, direcionados às atividades lúdicas de alfabetização, escrita, leitura, facilitem a compreensão e associação dos códigos e signos linguísticos, gerando uma construção do saber.

O processo de alfabetização é uma das fases mais bonitas do aprendizado, pois, é o primeiro passo para o conhecimento de si e da sociedade em que se vive. Para perceber o real poder da música no processo de ensino-aprendizagem, é importante que se saiba a origem da música e por que ela tem uma ação que reflete tão fortemente sobre todos. Por que ela influencia? Por que nos movimenta? Por que nos proporciona prazer, alegria, relaxamento, saudade, tristeza e aprendizagem? Segundo Brécia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história desde as primeiras civilizações. As primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes. Dessa forma, percebe-se que a música sempre esteve nos momentos importantes da sociedade, seja nos momentos afetivos, como nos sociais, gerando um importante elo afetivo - social imprescindível à psicogênese humana.

Atualmente, existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, podendo ser utilizada para diversos fins, seja para experiências, tratamentos, festas, ou até para relaxar, fazer dormir um adulto, uma criança. Bréscia (2003, p. 25) ainda destaca que a música é uma “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e, com a arte de se exprimir por meio de sons, segue regras variáveis conforme a época, a civilização etc.”. Enquanto recurso para o processo de alfabetização, ela pode ajudar a produzir uma aula com novos estímulos auditivos e facilitar a alfabetização por “ligar” os sons aos seus códigos linguísticos.

Há, também, a questão da Inteligência Musical que Gardner (1995), na teoria das inteligências múltiplas, enfatiza destacando que a música deve ser inserida no currículo escolar, ao indicar que, a música, como um elemento estabelecedor da harmonia pessoal, facilita a integração, a inclusão social e até o equilíbrio psicossomático, se faz necessária às ações direcionadas à construção do ser.

Assim, saber utilizar a música no espaço escolar será de fato um atrativo para as aulas, sem perder a propriedade pedagógica e sem deixar de desenvolver métodos de aulas mais significativos e eficientes. A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica e usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças. Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades em que se relacionem objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita. Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e depois de ouvir a música, promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, promovendo uma interação e comunicação social.

Infelizmente, as famílias têm perdido esse momento de construção lúdica por meio das cantigas, pois, com a vida cotidiana agitada, os filhos perdem a vez para o emprego e cansaço dos pais e, nos poucos momentos livres, as crianças se distraem com programas de televisão (algumas vezes, nada construtivos), celulares, computadores e videogames, que se tornaram as novas “babás eletrônicas”. Assim, ao trabalhar as cantigas de roda em sala de aula, o professor coloca a criança em contato com o saber popular, que muitas vezes, pode ter-se perdido. Portanto, estabelecer um elo entre ler e escrever, cantar e dançar, ou seja, elementos que permeiam o universo desse sujeito favorece uma aprendizagem, em que o mesmo se torna centro do processo de construção da sua escrita e do seu dizer.

Metodologia da investigação

A experiência relatada trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e analítico, que traz como características o cenário do ambiente natural da sala de aula (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ao adentrarmos o espaço de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no contexto das práticas de imersão da Residência Pedagógica realizado por duas das autoras no primeiro semestre do ano letivo de 2019. A abordagem metodológica enquadra-se na pesquisa do tipo intervenção ao se buscar caminhos práticos para a ação-reflexão-ação que envolve tanto o pesquisador quanto os pesquisados, na perspectiva de mudança.

Conforme destaca Fonseca (2002), a pesquisa do tipo intervenção pressupõe uma ação planejada do pesquisador diante da problemática a ser investigada, o que culminou, no caso deste estudo, na elaboração de uma sequência didática no campo do letramento com base na metodologia da problematização.

O arco de Maguerez, apresentado inicialmente por Bordenave e Pereira (1982), possui cinco etapas: 1) “**Observação da realidade**”; 2) definição de um problema chamado de “**Pontos-chave**”; 3) “**Teorização**”, que corresponde aos momentos de estudo; 4) “**Hipóteses de solução**”, entendida como a fase da organização de uma proposta de intervenção e, 5) “**Aplicação à realidade**”. Essa metodologia foi adotada pela natureza ativa que requer de seus participantes, pois:

[o]s alunos é que problematizam a parcela da realidade associada ao foco do estudo, selecionam um dos problemas para estudar e buscam uma resposta ou uma solução para ele. Neste aspecto, cabe ao professor estimular esse novo aprendizado a seus alunos, já que a tradição maior é a de professores apresentarem os problemas para os alunos resolverem (BERBEL, 2011, p. 33).

Na primeira etapa do Arco, **observamos a realidade** concreta para aprender com ela e intervir em busca de soluções para os problemas, com isso identificamos as características e carências dos estudantes que foram registradas em um diário de bordo individual e socializadas nas reuniões com o grupo maior das residentes.

A segunda etapa foi o momento de refletirmos sobre as possíveis causas da existência dos problemas que encontramos, elencando os “**pontos-chave**” (problemas) encontrados nos discentes. Essas discussões guiaram a pesquisa em direção aos

[...] pontos essenciais que dever[iam] ser estudados sobre o problema, para compreendê-lo mais profundamente e encontrar formas de interferir na realidade para solucioná-lo ou desencadear passos nessa direção (BERBEL, 1999, p.143).

A partir do afunilamento dos problemas detectados decidimos nos aprofundar especificamente nos seguintes temas: letra espelhada e problemas de segmentação, por serem os mais recorrentes. Julgamos importante também compreender a relação entre ludicidade e aprendizagem significativa.

A terceira etapa do estudo, chamada de **Teorização**, foi o momento de construir respostas mais elaboradas para os problemas encontrados e mencionados na etapa anterior. Buscamos averiguar informações sobre os problemas, dentro de cada ponto-chave. Ao concluir a terceira etapa, debatemos e consideramos qual o melhor caminho para sanar os problemas identificados. Diante da análise teórica, buscamos agregar alternativas para uma intervenção na qual fosse possível associar o lúdico ao processo de ensino e aprendizagem, neste contexto, a melhor opção foi a música.

Dessa maneira, seguimos para a quarta etapa, chamada de “**Hipótese de Solução**”, quando optamos pelo projeto “Cantar também faz rir e brincar”, e pelo gênero textual “cantigas”, buscando conhecer o repertório cultural das crianças e suas famílias. A justificativa para a escolha desse tema reside no fato de que esta é a etapa “[...] em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas, já que é preciso pensar e agir de modo transformador, para a superação do problema” (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009, p. 613). No Quadro 2 apresentamos as etapas do projeto “Cantar também faz rir e brincar”.

Quadro 2 - Organização do projeto “Cantar também faz rir e brincar” por quantidade de semanas, etapas e descrição das atividades

SEMANAS	ETAPAS DO PROJETO	DESCRIÇÃO
1º	Etapa 1	<ul style="list-style-type: none">● Apresentação da proposta aos estudantes● Levantamento do conhecimento prévio sobre cantigas populares● Atividades de familiarização das crianças com o gênero “Cantigas populares”
2º	Etapa 2	<ul style="list-style-type: none">● Seleção das cantigas que iriam compor o livreto● Produção do livreto
3º	Etapa 3	<ul style="list-style-type: none">● Elaboração do convite para o sarau● Lançamento do livreto

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2019.

Essa etapa de estudo foi importante para refletir e discutir sobre metodologias, estratégias, desafios e possibilidades na prática com os alunos.

A quinta e última etapa denomina-se “**Aplicação à Realidade**”, pois consiste em pôr em prática tudo aquilo que foi estudado e proposto nas etapas anteriores da Metodologia da Problematização, de

modo a executar o projeto de intervenção.

Berbel (1996) afirma que:

[a]s decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas nesse momento em que o componente social e político está mais presente. A prática que corresponde a esta etapa implica num compromisso dos alunos com o seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau (BERBEL, 1996, p.8-9).

Com base nesse caminho metodológico, buscamos a melhor forma de intervir de maneira significativa para solucionar os problemas identificados *a priori*. A seguir, apresentamos uma síntese de como aconteceu o desenvolvimento da quinta etapa.

Cantar faz rir e alfabetizar

A sequência didática a ser apresentada relaciona-se ao trabalho sistemático, de acordo com os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a partir de uma adaptação desta para os objetivos e contexto de nossa investigação. Para isso, subdividimos as atividades em módulos de ensino, como é proposto pelos autores.

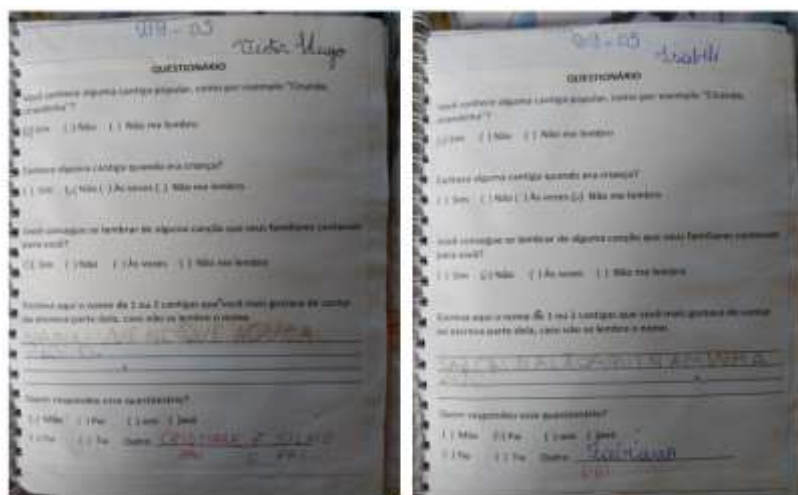
No “Módulo 1” ocorreu a apresentação da proposta do gênero “cantiga”, expondo alguns exemplos de cantigas, além disso, explicamos o objetivo do projeto e respectivamente quais e como seriam as próximas etapas.

No “Módulo 2” realizamos o levantamento das cantigas conhecidas pelas crianças e produzimos em conjunto cartazes de cantigas que elas já conheciam. Em um segundo momento dentro deste módulo, abordamos um novo gênero textual: o questionário. Ao introduzir esse novo gênero ao universo das crianças tínhamos como objetivo realizar uma investigação/sondagem junto aos familiares para conhecer quais cantigas eles conheciam e cantavam durante a infância.

Inicialmente elaboramos perguntas para as crianças de forma que as ajudassem a pensar na organização deste novo gênero textual (questionário), tais como: *O que seria ideal escrever no questionário? Para quem se destina? Quantas linhas devemos deixar para as respostas?* Dentre outras questões. E com elas, elaboramos perguntas para compor esse questionário que seria levado às famílias mais tarde, para exemplificar, levamos um modelo de questionário para a sala de aula.

No “Módulo 3” finalizamos os questionários que foram construídos coletivamente pela turma e pelas pesquisadoras como escribas. Em seguida, eles foram entregues pelas crianças aos familiares. Na Figura 1, apresentamos dois dos questionários produzidos pela turma.

Figura 1 - Questionário desenvolvido no projeto *Cantar também faz rir e brincar*



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

No “Módulo 4” realizamos atividades de familiarização das crianças com o gênero “cantiga”. Essa foi a etapa mais lúdica, pois fizemos a vivência da brincadeira “*a música é?*”, que envolve muita ludicidade desenvolvida em grupo, pois a ação musical promove comportamentos motores e gestuais e, quando direcionados às atividades lúdicas de alfabetização, facilitam a compreensão e associação dos códigos e signos linguísticos, gerando uma construção do saber (SOARES; RUBIO, 2012).

De forma análoga, foram socializadas com as crianças a leitura, a escrita e a separação das sílabas contextualizadas com as letras das canções sugeridas por elas durante a brincadeira. Foi solicitada a escrita espontânea de palavras na lousa, e observamos com as crianças as questões de letra espelhada e hipo e hiper segmentação, essas atividades oportunizaram o pensar sobre o sistema de escrita alfabética e observarmos os avanços da turma nesse sentido. Com isso, esse Módulo demandou um tempo maior de execução.

No “Módulo 4” ocorreu a tabulação do questionário com as crianças (análise dos resultados), para isso, fizemos um *ranking* das cantigas que mais se destacaram, abordando os conteúdos de probabilidade e estatística na disciplina de matemática, ao trabalhar com gráficos e tabelas.

O “Módulo 5” contemplou a produção do **livro de cantigas** da turma e a organização do **Sarau**. Começamos essa etapa com a seleção das canções que iriam compor o livreto de cantigas populares da turma. Cantamos as músicas sugeridas pelas crianças e escrevemos os títulos das letras das músicas na

lousa, fizemos um gráfico e uma votação para decidirmos quais canções comporiam o livro. A partir desse momento, passamos a construir coletivamente o livro, contendo ilustrações e a escrita das cantigas. O livro foi inteiramente escrito e ilustrado pelas crianças, pois uma das principais intenções da sequência didática era que houvesse o registro de todos os estudantes da turma, resultando na autoria de todas as crianças.

**Figura 2 –
Produção escrita das cantigas “Atirei o pau no gato e Ciranda cirandinha”**



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

Figura 3 - Produção escrita das cantigas “Nana neném e Se essa rua fosse minha”

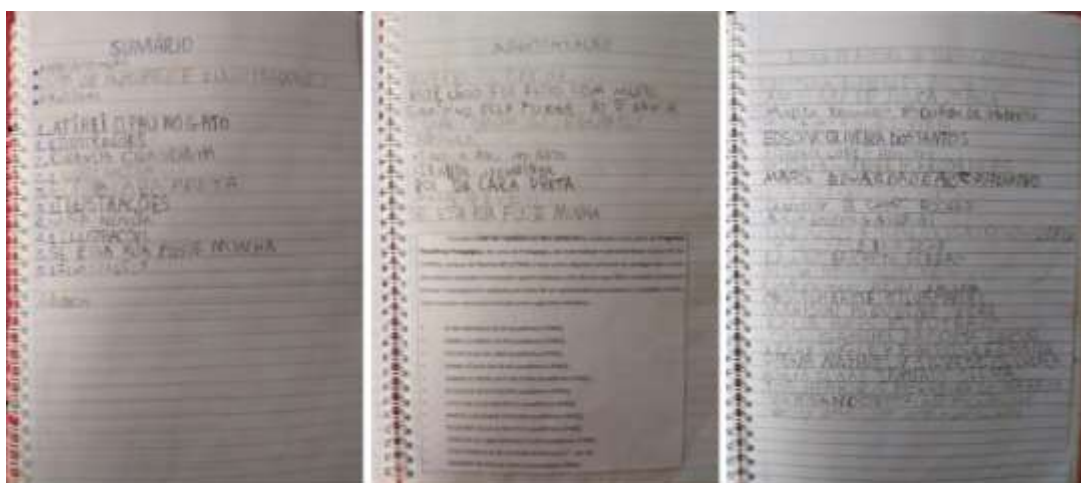


Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

Conversamos com os estudantes sobre as características de um livro, trouxemos vários exemplares para as crianças explorarem manualmente e apresentamos o conceito de capa, contracapa, sumário, dedicatória e autoria. No “Módulo 6” ocorreu a finalização do livro com a escrita do sumário, o texto de

apresentação e a lista de autores e ilustradores.

Figura 4 - Produção do sumário: texto de apresentação e lista de autores e ilustradores



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

No “Módulo 7” finalizamos a sequência didática com a apresentação do Sarau para os pais e a comunidade escolar, bem como a exposição do livro de cantigas e dos materiais produzidos em cada módulo, tais como: cartazes temáticos, ilustrações, brincadeiras, dobraduras e personagens das canções.

Figura 5 - O livro



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

Figura 6 - Sarau e exposição dos trabalhos



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

O Projeto “*Cantar também faz rir e brincar*” proporcionou aos estudantes momentos agradáveis, nos quais puderam ampliar seus conhecimentos e usufruir da ludicidade por meio das cantigas populares. Além disso, tiveram a oportunidade de conhecer músicas que seus pais cantavam durante a infância, perpetuando cantigas que talvez pudessem se perder no tempo.

A interação com as famílias oportunizou aos estudantes compreender a linguagem como propõe Bakhtin (2006), a partir da interação com o contexto íntimo de sua casa juntamente com contexto público da sala de aula. Essa experiência oportunizou uma consciência sobre a natureza viva da língua e da cultura que evolui historicamente, visto que algumas canções eram desconhecidas das crianças enquanto outras já faziam parte do repertório cultural da turma. Essa articulação entre o passado e o presente oportunizou uma espécie de consciência coletiva entre os alunos e suas famílias.

A escola como instituição formal de ensino pode proporcionar ao seu aluno o conhecimento do uso social da leitura e da escrita para que ele entenda o real sentido da linguagem escrita e a utilize como ferramenta para ampliar suas capacidades comunicativas onde estiver inserido. Conforme Marcuschi (2002, 19), toda forma de comunicação, seja ela verbal ou escrita, ocorre por meio de algum gênero textual, por isso, “[...] o estudo dos gêneros é uma área produtiva para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”.

Nas diversas ações da sequência didática como cantar, dançar, ler, escrever, reescrever palavras, separar as palavras em sílaba, desenhar, conversar com a família, votar sobre as canções escolhidas, escrever o nome como autoras e ilustradas do livro, dentre outras, as crianças se envolveram de diferentes maneiras com a linguagem verbal e escrita sem ainda ter o domínio pleno da alfabetização, pois, de acordo com Melo (2012), formar uma atitude leitora e produtora de textos nas crianças é um processo anterior à técnica do ler e escrever

[...] promover atividades por meio das quais as crianças possam perceber a escrita em sua função social antecede o processo técnico do ensino dos procedimentos da escrita, pois, assim, formamos nelas a atitude de buscar a mensagem do texto escrito. Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... Pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo (MELO, 2012, p. 78).

Considerações finais

Considerando o percurso e desenvolvimento do trabalho com o gênero “cantiga”, pode-se dizer que o letramento requer uma articulação entre os conhecimentos da escrita alfabética e do cotidiano da realidade dos educandos para contribuir com seu processo de alfabetização. As ações em sala de aula possibilitaram articular a aprendizagem com as práticas vivenciadas pelos alunos, que passaram a ressignificar vivências cotidianas de leituras e escritas oportunizadas por atividades com este gênero textual.

Em termos pedagógicos, pode-se concluir que quando se trabalha uma unidade de ensino envolvendo os alunos em práticas cotidianas, a aprendizagem acontece de modo menos mecânico e as aulas ficam mais significativas. A aprendizagem da escrita passa por um processo técnico, no entanto, a alfabetização não se resume à cópia e reprodução dessas técnicas no caderno, mas envolve todo um contexto da cultura escolar e social em sala de aula. Para isso é imprescindível um trabalho pautado na perspectiva do letramento.

O acesso à cultura letrada é uma das principais funções da escola e esta não tem sido uma tarefa fácil de ser cumprida. Os esforços para a formação de leitores especialmente por meio da escola mostram que não basta comprar livros e organizar projetos, são necessários esforços reorganizados para o enfrentamento de problemas com a aprendizagem da leitura e da escrita. Trabalhar com o gênero “cantigas” é abordar uma forma de texto menos privilegiada e até desprezada como recurso didático pela escola. Resgatar o passado por meio da infância dos pais nos leva a acreditar e defender a força de um trabalho pautado nas práticas cotidianas dos alunos e suas famílias.

Procurou-se evidenciar por meio deste estudo que a música influencia e cria novas estimulações, relações e atitudes diante do desenvolvimento da criança em fase escolar, no processo de ensino-aprendizagem, além de desenvolver diversas áreas do conhecimento. De acordo com essa perspectiva, é necessário que a música, aqui evidenciada nas cantigas de rodas, seja concebida e trabalhada como um

universo que mescla expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Dessa forma, a música corrobora com uma nova concepção de alfabetização, uma vez que está em tudo, levando em consideração, o referencial trazido pela criança.

Em nosso país, no caso da alfabetização, programas de formação continuada foram e são implementados com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica na perspectiva do letramento. Embora essa palavra seja recorrente no discurso de muitos professores, ainda é necessária a compreensão de seu sentido concreto e prático no fazer docente que otimize o acesso da criança ao mundo da cultura escrita (BRITTO, 2005).

As atividades de leitura e escrita trabalhadas durante esta pesquisa de intervenção contribuíram para que os estudantes desenvolvessem diferentes capacidades da escrita alfabética, se formando por meio de uma atitude leitora e produtora de textos (MELLO, 2012), adentrando no universo da cultura escrita por meio das práticas sociais, observadas em suas famílias e acolhidas pela escola.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 17, n. esp., p. 7-17, 1996.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia ativa e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 23 maio 2020.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 7-16.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelè; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. 104p.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In: VAZ, Alexandre; MOMM, Caroline Machado. Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A utilização da música no processo de alfabetização**. São Roque, 2012.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização: presença pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, 2003. p. 1-21.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009.