

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO CAAMAÑO NATIVIDADE SILVA

AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGENS ESCRITA E MUSICAL NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CORUMBÁ/MS: O RAP NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Corumbá, MS

2025

LEONARDO CAAMAÑO NATIVIDADE SILVA

**AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGENS ESCRITA E MUSICAL NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CORUMBÁ/MS: O RAP NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues
Coorientação: Prof^ª. Dra. Márcia Regina do Nascimento
Sambugari

Corumbá, MS

2025

LEONARDO CAAMAÑO NATIVIDADE SILVA

**AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGENS ESCRITA E MUSICAL NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CORUMBÁ/MS: O RAP NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues e coorientação da Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari. (Coorientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni (Membro Titular Externo)
(Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC- Campinas)

Profa. Dra. Aline de Novais Conceição (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Dulcinéia Beirigo de Souza (Membro Suplente Externo)
(SEMED/Presidente Prudente)

Corumbá, MS, 18 de março de 2025.

Dedico a minha mãe, Catia, que me emprestou sua fé e me deu seu amor incondicional, sendo estes os alicerces fundamentais que sustentam minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por abrir os caminhos que me trouxeram até aqui e por me dar forças para enfrentar este desafio.

À minha mãe, por toda a luta de uma vida cuidando de seus filhos. Só tive a oportunidade de seguir meus sonhos porque ela sempre me sustentou com seu amor e sua fé.

À Educação, por ter acreditado em mim e por eu também acreditar nela.

À Alana, por estar presente nesta aventura e por todo o apoio.

Agradeço ao Hip-Hop, por ter sido minha escola, por me fazer querer ser uma pessoa melhor, mais crítica e com esperança na transformação do mundo.

À minha orientadora e à minha coorientadora, por me acompanharem de perto nesse processo e por serem sempre tão cuidadosas na leitura e na orientação da minha dissertação, além da confiança que sempre depositaram em mim.

À banca examinadora, pela honra de contar com pessoas tão referenciadas e dedicadas, cujas contribuições e cuidados na leitura do meu trabalho foram fundamentais para o seu aprimoramento.

À UFMS, ao PPGE – Campus do Pantanal, e a todos os professores e professoras que contribuíram para minha formação e se constituíram como referências para mim nesta trajetória.

À família Céu do Pantanal e ao Mestre Juramidam, por me ensinarem tanto e por fortalecerem minha fé.

SILVA, Leonardo Caamaño Natividade. **As relações entre linguagens escrita e musical na perspectiva de professoras alfabetizadoras de Corumbá/MS: o rap no processo de alfabetização.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2025.

RESUMO

O presente estudo está vinculado a Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, que tem como área de concentração a Educação Social. Tem como objeto de pesquisa as relações entre a linguagem escrita e a linguagem musical (gênero rap) e como problema a identificação da ausência de práticas educativas com a linguagem musical na escola. Assim, o objetivo geral foi compreender a perspectiva de professoras alfabetizadoras(as) sobre a intersecção entre as referidas linguagens, com destaque para a articulação do gênero musical rap com a linguagem escrita no processo de alfabetização. Teve ainda como objetivos específicos: identificar nas concepções de professoras alfabetizadoras, o papel da música, e em específico o rap, no contexto da alfabetização; reconhecer as bases e recursos que as professoras utilizam para relacionar a linguagem escrita com a musical em suas práticas cotidianas; refletir sobre caminhos e práticas de formação que articulem as linguagens escrita e musical no processo de alfabetização e verificar e discutir as determinações didático-pedagógicas referentes à música e sua relação com a alfabetização nos documentos norteadores da Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Corumbá/MS. O trabalho de pesquisa, com abordagem qualitativa, se desdobrou em duas dimensões interligadas: descritiva e exploratória, tendo como participantes professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá/MS. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto às professoras, bem como examinados os documentos que orientam a educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município. A análise e interpretação dos dados, conduzidas a partir da técnica de Análise do Discurso bakhtiniana, permitiu desvelar as diversas vozes que apontam que, embora a música se faça presente na prática pedagógica das professoras, ela ainda ocupa um lugar secundário na escola. O rap, por sua vez, ainda não é integrado ao processo de alfabetização, embora seja amplamente conhecido pelas crianças e reconhecido pelas professoras pelo seu potencial pedagógico.

Palavras-chave: Práticas de alfabetização-letramento; Formação de Professores(as) alfabetizadoras(as); Rap na alfabetização.

SILVA, Leonardo Caamaño Natividade. **The relationships between written and musical languages from the perspective of literacy teachers from Corumbá/MSms: rap in the literacy process.** 2025. Master Thesis (Education Master's program) - Federal University of Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Corumbá, 2025.

ABSTRACT

The present study is linked to the Research Line: Educational Practices, Teacher Education in School and Non-School Settings of the Master's in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, with a concentration area in Social Education. Its research object is the relationship between written language and musical language (rap genre), with the problem being the identification of the absence of educational practices using musical language in schools. Thus, the general objective was to understand the perspective of literacy teachers regarding the intersection between these languages, specifically the articulation of the rap genre with written language in the literacy process. The specific objectives were: to identify the role of music, and specifically rap, in the literacy context according to the conceptions of literacy teachers; to recognize the bases and resources teachers use to relate written and musical languages in their daily practices; to reflect on pathways and training practices that connect written and musical languages in the literacy process; and to examine and discuss the pedagogical guidelines regarding music and its relation to literacy in the educational documents for the Initial Years of Elementary Education in the municipality of Corumbá/MS. The research, with a qualitative approach, unfolded in two interconnected dimensions: descriptive and exploratory, with literacy teachers from the municipal school network of Corumbá/MS as participants. Data collection included semi-structured interviews with teachers and an examination of documents that guide education in the Early Years of Elementary Education in the municipality. The analysis and interpretation of the data, conducted using the Bakhtinian Discourse Analysis technique, revealed diverse voices pointing out that, although music is present in the teachers' pedagogical practices, it still occupies a secondary place in the school. Rap, in turn, has not yet been integrated into the literacy process, although it is widely known by children and recognized by teachers for its pedagogical potential.

Keywords: Literacy practices; Teacher education for literacy teachers; Rap in literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE AS LINGUAGENS ESCRITA E MUSICAL.....	26
2.1	Linguagem escrita.....	26
2.2	Linguagem musical.....	35
2.3	Diálogo e dialogia entre linguagens.....	42
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO DOS DADOS...	50
3.1	Percurso metodológico.....	50
3.2	A música nos documentos orientadores da educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Corumbá.....	55
4	VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	60
4.1	Professora Sol.....	60
4.2	Professora Lua.....	88
4.3	Professora Estrela.....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICES.....	151
	APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	152
	APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SEMED - CORUMBÁ.....	153

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação está vinculada a Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal(CPAN), que tem como área de concentração a Educação Social. A presente pesquisa tem como tema as práticas pedagógicas de alfabetização, considerando as possibilidades pedagógicas da música como linguagem no processo de aquisição da leitura e da escrita. Dentro desse objeto de estudo, busca-se compreender, em específico, o porquê da ausência do gênero musical rap como alternativa de linguagem que contribua no processo de alfabetização.

Para justificar a escolha do objeto de pesquisa, faz-se necessária uma contextualização sobre minha trajetória pessoal¹. Sendo natural da capital de São Paulo, nasci e morei até os 23 anos no Parque Mandi, um bairro periférico da Zona Norte, localizado entre a Brasilândia e a Vila Nova Cachoeirinha. Utilizando a conhecida metáfora criada pelos Racionais MC's, esses bairros estão situados “da ponte pra cá”. A Ponte da Freguesia do Ó, que cruza o Rio Tietê, separa essa periferia da Zona Norte de bairros mais abastados, como Lapa, Barra Funda e o próprio centro de São Paulo.

Do lado de cá da ponte, desde a infância, os acessos culturais, artísticos e de entretenimento eram escassos. As atividades que nos satisfaziam quando crianças eram realizadas principalmente na rua, como jogar bola, andar de bicicleta, soltar pipa, entre outras brincadeiras, já que, nesse período, praticamente nenhum colega possuía computador em casa.

A televisão era uma das principais fontes de entretenimento e informação. Programas infantis, desenhos animados e programas educativos da TV Cultura eram meus preferidos. Alguns poucos dispunham de videogame. Minha mãe, nessa época, cantava frequentemente em bares com karaokê e sempre me levava junto, e eu também cantava. A base do meu gosto por música provavelmente advém dessas experiências. Além disso, elas influenciaram meu processo de aquisição da escrita, já que o exercício de decorar as músicas para cantar me incentivou a escrevê-las, permitindo-me ensaiar a leitura.

A preferência musical da minha mãe, e conseqüentemente a minha, por muito tempo foi principalmente a música sertaneja. Porém, quando minha mãe iniciou um relacionamento com um homem preto, tivemos acesso a outra cultura musical, em especial o samba e o rap.

¹Nesta dissertação a primeira pessoa do singular será utilizada quando se tratar do percurso do autor da pesquisa.

Minha escolaridade, desde a infância, foi realizada em escola pública, com seus dilemas e experiências socializadoras. Gostava da escola, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Lembro de ter interesse pelos estudos e a vontade de ser um bom aluno. Meu processo de alfabetização foi de muita curiosidade da minha parte. Minha mãe tinha a preocupação de que eu já conhecesse as letras e soubesse escrever meu nome ao ingressar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tenho uma lembrança viva dela me ajudando em tarefas de escrita enquanto trabalhava em casa com costura.

Com o tempo, fui perdendo o gosto pelo estudo. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola passou a ser mais um ambiente de socialização do que de ensino. As interações com amigos e as atividades fora da sala de aula tornaram-se mais atraentes do que os conteúdos das aulas. Muitos professores enfrentavam dificuldades para manter a atenção e o interesse dos alunos, provavelmente pela falta de recursos das escolas públicas e suas tantas fragilidades: salas superlotadas, falta de material didático adequado e ausência de atividades extracurriculares contribuíram para um ambiente menos estimulante.

Com a popularidade da internet, tornaram-se populares também os “Cyber Café” ou “Lan House”, como chamávamos. Esses espaços cobravam por hora o acesso à internet. Muitos utilizavam para jogar jogos de disputa online como “Counter-Strike”, outros para acessarem suas redes sociais como o “Orkut” e o “MSN”. E havia também pessoas como eu, que, quando tinham acesso à internet, gostavam de ver vídeos no “YouTube” (principalmente relacionados a futebol e bateria de torcida organizada), além de baixar músicas (rap americano e funk, sobretudo) em programas como “LimeWire” ou “eMule”. Porém, o fato de o acesso à internet ser pago por minuto (meia hora = R\$ 2,00) impossibilitava que essa novidade fosse o nosso principal entretenimento.

No ano de 2006, foi inaugurado, na frente do cemitério da Vila Nova Cachoeirinha, o CCJ (Centro Cultural Municipal da Juventude Ruth Cardoso), um espaço cultural a mais ou menos 40 minutos andando da minha casa. Inicialmente, não sabíamos do que se tratava aquele projeto, não tínhamos nos apropriado ainda desses espaços culturais. Porém, ao descobrirmos que nesse centro disponibilizavam acesso a computadores com internet de forma gratuita, fomos logo fazer nosso cadastro. O espaço onde ficavam os computadores estava sempre muito cheio de gente, e, ao fazermos a inscrição, agendávamos um horário que nos possibilitava utilizar o computador por meia hora. Tinha dias que voltávamos para casa e depois retornávamos para utilizar o computador três vezes.

Esse relato se faz importante para que se entenda a privação cultural que se impõe sobre bairros periféricos. Apesar da implementação desse Centro Cultural próximo de casa, não me lembro de ter participado de outras atividades culturais que esse espaço oferecia. Apesar de saber que existia uma programação de oficinas, cursos e apresentações, de alguma forma, não nos sentíamos parte, não nos apropriávamos efetivamente daquele espaço público.

Na adolescência, buscava outras alternativas de entretenimento, seja em festas de bairro ou saindo da “quebrada” para ir a eventos em outros bairros. Nesse período, perdi o interesse pelos estudos de vez, e, apesar das notas baixas no Ensino Médio, sempre “passava de ano”. Prezava as interações que a escola proporcionava, principalmente as que remetiam ao ambiente externo à sala de aula, como intervalos, aulas de Educação Física, campeonatos, festas e aqueles eventos que ocorriam fora da instituição escolar, como as excursões. Sem encontrar sentido no ensino escolar, não possuía perspectiva de continuidade dos estudos, talvez também por não dispor de referências próximas que possuíssem Ensino Superior. A expectativa principal era de adentrar no mercado de trabalho, e, ainda nos Anos Finais do Ensino Fundamental, realizei um curso na ESPRO (Ensino Social Profissionalizante), que se trata de uma associação privada, filantrópica, que possui uma sede na periferia da Vila Nova Cachoeirinha. Quando concluí o curso, já no Ensino Médio, comecei a trabalhar com carteira assinada. Já não tinha o mínimo de pretensão de ingressar em uma faculdade, e, quando pensava nessa possibilidade remota, seria, sem dúvida, pagando um curso em uma universidade privada.

Após completar a maioridade, trabalhando como atendente na Associação dos Oficiais da Polícia Militar de São Paulo, continuei tendo como principal meio de lazer as festas e baladas, porém, frequentando cada vez mais espaços no centro da cidade. Foi nesse contexto, contraditoriamente, que comecei a ter mais proximidade com as expressões artísticas da cultura de rua. Passei a frequentar, junto a outros colegas, espaços em que o movimento hip-hop era difundido, em especial um de seus elementos: o rap.

Já tendo tido contato com o rap desde criança, lembro de apreciar esse gênero musical. A partir do relacionamento da minha mãe, foi ampliado o meu acesso à cultura/arte periférica, tanto a partir do rap quanto do samba. Me recordo de gostar muito de ouvir o álbum “*Nada como um dia após o outro dia*”, dos Racionais MC’s, no toca-fitas que minha mãe tinha em seu carro na época.

Voltando à minha adolescência, à medida que se ampliavam os espaços que frequentávamos, mais acesso a diferentes culturas me eram proporcionados. Porém, os “rolês” de rap passavam a ser os mais estimados, seja em espaços culturais, casas de shows ou nas

batalhas de rimas que normalmente ocorriam na parte central da cidade ou em outros bairros afastados da Zona Norte. As letras de rap se comunicam diretamente com a realidade periférica, assim como a postura dos “rappers”, que se fazem como uma afirmação política, engajando uma juventude privada dos meios culturais. A identificação com o movimento nos levou a trazer essas referências e experimentar esse modo de expressão em nossa área, fazendo inicialmente rodas de freestyle descontraídas entre amigos. O empenho cognitivo que as rimas de improviso demandam e a coragem necessária para se expor faziam dessa prática uma atividade desafiadora. Na nossa primeira tentativa de organizar uma batalha de rimas na Praça do Primavera, localizada em nossa região, sofremos censura por parte da polícia militar, que realizou uma abordagem com mais de 3 viaturas, impedindo a continuidade do evento.

Além das rimas improvisadas, nesse período, começamos a escrever versos em cima de instrumentais. Ao compartilharmos as primeiras letras entre os amigos, decidimos que iríamos buscar um estúdio para gravar esses raps. Logo formaríamos um grupo, eu e mais dois amigos. Tínhamos poucas referências de rappers que moravam na nossa “quebrada”, mas sabíamos da existência de grupos de rap “das antigas”. Começamos a gravar e lançar essas músicas já em nome do grupo intitulado “Aloha Crew”. Inicialmente, não tínhamos contato com nenhum estúdio de gravação no nosso bairro, então íamos até a Lapa, em um estúdio onde pagávamos por hora, o que ficava inviável, mesmo dividindo os custos entre os três integrantes.

Nosso lançamento enquanto grupo propiciou que conhecêssemos outros MC’s e produtores, a maioria deles no início da caminhada, assim como nós. Isso nos motivou a buscar independência no sentido de produzirmos nossas próprias músicas e também as de outros MC’s e coletivos. No período de 2013 até 2017, junto ao nosso próprio desenvolvimento, houve também a ascensão do movimento (em especial do rap) na nossa localidade, com diversos grupos e rappers, de modo que criamos também um selo maior que agregaria os artistas e grupos da região. Realizamos apresentações em diversos eventos de rap, tanto na zona norte quanto fora dela.

Durante esse espaço de tempo, pude notar o engajamento de vários jovens junto ao movimento, sendo que o processo de escrever letras de rap, participar de batalhas ou apenas rimar em rodas de freestyle impulsionava uma criticidade e uma ampliação do repertório desses participantes. Além disso, quando fazíamos apresentações em espaços abertos, durante o dia, várias crianças da comunidade participavam, e era possível notar a identificação delas com aquela cultura periférica; tanto no sentido de sua “batida”, por ser um ritmo que convida o ouvinte a mexer o corpo, quanto em relação às letras ácidas e à performance dos rappers. Talvez

pela escassez de eventos culturais nas comunidades e também pela proximidade que as crianças tinham dos artistas que estavam cantando, esses eventos eram verdadeiros espetáculos para elas, sendo perceptível o brilho nos seus olhos.

No ano de 2017, nosso grupo acabou rompendo, por vários motivos que perpassam a falta de responsabilidade que o “*lifestyle*” determinava até as distrações que a vida noturna e o trabalho com festas oferecem. Com o término do grupo, continuei minha carreira de forma individual. Idealizei, neste mesmo ano, a "Batalha do Prima", uma rinha de MC's realizada de forma semanal em uma das praças nas quais frequentávamos. Conseguimos fazer 27 edições da batalha, que reunia um grande público e diversos MC's.

No final de 2017, ainda na efervescência desse movimento local, descobri que havia tirado uma nota razoável na prova do Enem realizada nesse mesmo ano, de forma desprestigiada. O próprio rap havia me engajado e me dado autoestima para me sentir mais inteligente e pensar (mesmo que de forma distante) em retomar os estudos e, quem sabe, ingressar no Ensino Superior. O rap tinha despertado em mim o desejo de adquirir conhecimento, de me desenvolver cognitivamente, e acreditei naquele momento que (re)aprender a estudar seria uma boa forma para alcançar esses objetivos. Porém, não sabia ainda como se ocorria o ingresso em uma universidade pública, inicialmente eu nem sabia que ela era gratuita. Um amigo que também havia realizado a prova do Enem e tirado uma boa nota estava disposto a mudar de cidade para estudar, e, por ser filho de professores, tinha maior conhecimento sobre essas burocracias e os cursos. Então, iniciamos nossa busca para saber como e em qual curso/região tentaríamos uma vaga.

Foi nesse contexto que me deparei com a Pedagogia; até então, nunca havia pensado na possibilidade da docência e não sabia do que se tratava de fato a Pedagogia. Porém, vendo a nota de corte (baixa), optamos por tentar o ingresso nesse curso na cidade de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul). Ao conseguir a vaga, na segunda chamada, em uma Universidade Federal, decidi enfrentar esse desafio. Para tanto, precisei me retirar do movimento hip-hop construído em nossa área, e isso foi bastante doloroso no começo, pois era como desistir de um sonho ou trocar de objetivo.

Esse desconforto me fez pensar, desde o começo do curso, em possibilidades de articulação entre a educação e o rap. Depois de algum tempo procurando referências sobre essa possível combinação, encontrei, a partir de um vídeo do YouTube, o projeto "RAPensando a educação", que se trata de uma proposta idealizada pelo grupo "Além dos Muros", que leva a cultura hip-hop, através do rap, para dentro das salas de aula. Vi nessa experiência a

materialização das minhas ideias, e isso fez com que eu tivesse cada vez mais confiança de que havia escolhido o curso certo. Também se confirmava minha crença na potencialidade do rap como recurso pedagógico.

Ingressando no curso de Pedagogia, e em seguida vivenciando o ambiente escolar, seja a partir do PIBID ou dos estágios obrigatórios, pude perceber que o rap não se fazia presente em sala de aula. Essa ausência me gerou inquietação e me levou a refletir sobre os motivos pelos quais uma forma tão rica de expressão e comunicação ainda não estava inserida no ambiente educacional de forma significativa. Questionei se a resistência vinha de preconceitos culturais, da falta de conhecimento sobre o potencial educativo do rap, ou da estrutura tradicional do sistema de ensino, que não valoriza formas alternativas de aprendizado.

Ao longo da graduação, realizei uma transferência interna, saindo do Câmpus de Ponta Porã para o Câmpus do Pantanal, em Corumbá. Essa mudança, apesar de desafiadora, me trouxe diversas melhorias, pois, na nova cidade, pude me deparar com uma cena de hip-hop local consolidada (algo que não encontrei em Ponta Porã), o que me motivou ainda mais a busca por articular de alguma forma o rap com a educação nesse novo contexto.

Em algumas ocasiões, pude testar essa articulação e foi sempre muito proveitoso, seja em uma oficina de hip-hop realizada para crianças do Ensino Fundamental I no Centro de Apoio Infante Juvenil de Corumbá, ou nas aulas de musicalização infantil que ministrava no Nosso Quintal, um espaço privado que oferecia oficinas. Nesse contexto, pude envolver alguns "raps" produzidos por mim nas experiências de musicalização com as crianças.

Outro aspecto muito significativo desse novo momento foi o convite que recebi para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvendo, com a supervisão da professora Márcia Sambugari, uma pesquisa relacionada ao emprego das mídias e tecnologias no processo de alfabetização. Esse trabalho ampliou a minha percepção sobre os diversos recursos pedagógicos e suas possibilidades no desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita.

Foi uma pesquisa bibliográfica que fez um levantamento dos trabalhos que abordavam a temática citada, permitindo produzir um panorama dos estudos que tratavam essa relação das mídias e tecnologias com a alfabetização. Apesar de encontrarmos diversas investigações nessa linha, apenas uma dessas pesquisas foi realizada em Mato Grosso do Sul, e essa constatação fez parte também de nosso objeto de estudo. Buscamos compreender qual a preocupação dessa região sobre essa temática específica.

Durante o período de realização desse estudo, fomos atravessados pela pandemia de Covid-19, que escancarou ainda mais a necessidade de se pensar práticas inovadoras para a educação em geral. A temática pesquisada se tornou ainda mais significativa, considerando que os recursos tecnológicos desempenharam um papel crucial na continuação do ensino e da aprendizagem. Essa pesquisa foi transformada em artigo e publicada em uma revista (Silva; Sambugari, 2020), além de ter sido apresentada como trabalho de conclusão de curso posteriormente.

Esse projeto foi muito importante na minha trajetória acadêmica, pois, além de me possibilitar o recebimento de bolsa que complementava minha renda, me oportunizou adentrar no mundo da pesquisa científica, e ainda uma aproximação com o campo da alfabetização.

O fato de minha orientadora ter confiado a mim essa investigação e ter afirmado desde o começo que eu teria o “perfil de pesquisador” me motivou muito, de modo a fortalecer minha autoestima dentro da universidade. A partir desse projeto, minhas pretensões acadêmicas se expandiram.

Esse contato maior com o contexto da alfabetização também me propiciou diversas reflexões. Pude ter conhecimento de diferentes estudos e iniciativas que articulam novas abordagens para o ensino da leitura e da escrita, algo que ainda não havia notado na prática, a partir das experiências que tive nas escolas com turmas em período de alfabetização.

Nessas vivências em sala de aula, notei que os métodos/recursos utilizados no processo de alfabetização não se distanciam muito daqueles com os quais fui alfabetizado há mais de 20 anos, ou seja, na forma tradicional (com o método fônico). Da mesma forma que minha aprendizagem da leitura e da escrita foi maçante, percebi também o desinteresse dos alunos com quem tive contato nessas experiências.

Explorar a alfabetização aliada às mídias e tecnologias me fez ampliar minha compreensão sobre as possibilidades pedagógicas para esse processo, de modo que pensasse na música como instrumento pedagógico, em especial no rap, considerando a relevância desse gênero musical na atualidade. A partir de uma perspectiva analítica de alfabetização, essa linguagem poderia se mostrar inovadora e dinâmica, possibilitando que os alunos se envolvessem com a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira criativa e significativa. Até então, pensava na relação entre rap e educação de forma geral, sem ter um objeto específico. Porém, a partir do envolvimento nessa pesquisa, nas disciplinas de alfabetização ofertadas no curso, e principalmente conhecendo e me aproximando das ideias do educador Paulo Freire,

passsei a vislumbrar a articulação entre o rap e a alfabetização, pensando nesse gênero musical inicialmente como um recurso pedagógico que poderia auxiliar no processo de alfabetização.

Considerando que a alfabetização é um direito humano, um fundamento da cidadania e uma ferramenta essencial para a ampliação do acesso às diversas culturas e aos conhecimentos formais, além de desempenhar um papel crucial no âmbito escolar e do trabalho, a privação do acesso à leitura e à escrita caracteriza-se como a negligência de um direito básico e a consequente restrição de oportunidades em múltiplas esferas.

Pensando na escolarização, o domínio da leitura e da escrita se faz como exigências, já que sem essas aptidões, toda aquisição dos conhecimentos formais e científicos está comprometida. No entanto, é contraditório notar que, sendo a escola o espaço por excelência para o desenvolvimento dessas habilidades, as práticas e técnicas tradicionais de alfabetização a partir da decodificação e codificação mecânica criam uma barreira para a compreensão. A forma com que a escola apresenta o mundo da escrita para a criança acaba desconsiderando que a mesma já possui uma bagagem e formula suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita a partir de suas experiências no mundo letrado. A qualidade desse acesso que as crianças possuem à escrita e à leitura também varia consideravelmente conforme as experiências sociais em que estão inseridas, o que predispõe ainda mais atenção por parte da escola, como espaço de ampliação desses saberes, para além do que as crianças já trazem, integrando-os ao ensino de forma a atender os diversos contextos e níveis de aprendizagem.

Nesse sentido, a música, em seus diferentes gêneros, pode contribuir de maneira significativa, uma vez que essa linguagem já está de alguma forma presente no cotidiano das crianças e em nossa sociedade como um artefato cultural. No entanto, cabe à escola o compromisso de ampliar esse repertório, proporcionando novas experiências musicais. Pois não basta que o aluno conheça ou aprecie um gênero; é essencial criar oportunidades para que ele vivencie a música em sua diversidade e como uma forma de linguagem, permitindo que compreenda suas particularidades e se envolva em um diálogo mais profundo e significativo com essa forma de expressão.

Se constituindo como uma linguagem e expressão cultural, a música, ao se basear em palavras contextualizadas e frases com sentido, pode facilitar a associação com situações reais, podendo assim estabelecer um diálogo tanto com a linguagem escrita quanto com a oral, tornando a aprendizagem mais significativa e integrada às vivências das crianças. O gênero rap, como linguagem social, desenvolve ainda mais esses atributos, tendo em vista sua capacidade

de abordar temas do cotidiano, com letras densas em elementos que se aproximam da realidade das crianças pertencentes a bairros periféricos, produzindo significância.

E, se tratando de um gênero musical da atualidade, o rap pode propiciar uma experiência mais envolvente e dinâmica, estimulando um ambiente de criatividade e conexão emocional. Sendo uma linguagem inclusiva, o rap pode atender aos diferentes contextos dos estudantes e às diversas formas de aprendizagem, oferecendo uma ferramenta pedagógica eficaz para tornar a educação mais conectada e significativa.

Pude elaborar, em uma experiência de regência no estágio obrigatório, o meu planejamento e construir materiais que propiciavam a vivência com o rap, tanto na aula da disciplina de Língua Portuguesa, com o rap sobre o uso do CH e do X, quanto de Ciências, numa aula sobre arboviroses, que também utilizava o rap como recurso didático. Foi possível notar sua potência pedagógica, principalmente no que diz respeito à participação entusiasmada das crianças nas atividades propostas. O emprego do rap em sua relação com outros campos do conhecimento, na prática, aumentou ainda mais o meu interesse em continuar estudando essa articulação.

Possuía a intenção de pesquisar sobre essa relação entre rap e educação ainda na graduação, elegendo esse o objeto do meu TCC; porém, tendo como já tinha sido publicado o artigo que produzi na iniciação científica, que discorre sobre a utilização das mídias e tecnologias no processo de alfabetização, decidi apresentá-lo como trabalho de conclusão de curso. Mas permaneceu o desejo de discutir a temática do rap na educação, e, com as influências da pesquisa realizada na iniciação científica, passei a tensionar a relação do rap no processo de alfabetização de crianças.

Durante a graduação, ainda era distante a ideia de realizar uma pós-graduação, mesmo tendo tido sucesso na experiência no Ensino Superior. Mas, ainda antes da minha formatura, com o processo de inscrição para o Mestrado em Educação, ofertado pela UFMS, aberto, decidi tentar o ingresso e escrevi o pré-projeto.

Verificando as linhas de pesquisa do Mestrado, notei uma aproximação com a Linha 2 (Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares) com o objeto que eu já pretendia pesquisar na graduação, então submeti meu pré-projeto, buscando inicialmente discutir as possíveis contribuições do rap no processo de alfabetização de crianças. Com o sucesso na seleção de ingresso no programa, realizei algumas alterações na proposta da pesquisa, de modo que pudesse fundamentar de forma mais consistente a investigação; passei, então, a buscar compreender a concepção de professores(as)

alfabetizadores(as) que já possuem uma prática consolidada no campo da alfabetização, em suas percepções sobre como a música pode contribuir no processo de alfabetização de crianças pertencentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O tema do trabalho se encaixa nessa linha de pesquisa, tratando das práticas pedagógicas de alfabetização, e essa é uma demanda emergente, pensando nas dificuldades que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita ainda enfrentam em nosso país. A formação de professores precisa estar atrelada às exigências da atualidade, não no sentido das imposições do sistema capitalista, mas buscando formas de resistir às desigualdades que essa estrutura gera. A valorização dos saberes construídos pelos sujeitos que sofrem essas restrições se torna um modo de superar tais dinâmicas desiguais, e o rap, sendo um gênero musical marginal, pode ser vivenciado junto a experiências de empoderamento dessas classes populares.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação com essa pesquisa, e tendo como área de concentração a Educação Social, acredito na possibilidade de articulação dessa temática, pensando na alfabetização como direito humano básico (que por muitas vezes não é garantido) e no rap, com a sua natureza social, como gênero discursivo que nasce para reivindicar o cumprimento dos diversos direitos negligenciados de uma população marginalizada.

Ao longo do primeiro ano de mestrado, pude aperfeiçoar minha compreensão sobre o meu objeto de pesquisa, de modo a perceber que estava inicialmente reduzindo a música - e o rap - a um mero recurso, uma ferramenta para outros fins, em vez de reconhecê-la como um fim em si mesma. Compreender a música como linguagem própria e não apenas como ferramenta utilizada para obtenção de um outro fim amplia a discussão sobre a possível relação entre essas duas linguagens, nesse caso, da escrita com a musical. Isso não exclui a dimensão na qual a música é empregada como ferramenta ou método auxiliar no processo de alfabetização; no entanto, ao ser encarada principalmente como uma linguagem própria, seu potencial de contribuição pode ser ainda maior.

Frente às inquietações surgidas em relação à presença e ao papel da linguagem musical na escola, a presente pesquisa se propõe a explorar algumas questões: Como a música é integrada no ambiente escolar: como linguagem ou como recurso? Entre os gêneros musicais que circulam na escola, o rap está presente? Se está, de que forma? E se não está, quais são os motivos dessa ausência? Como os documentos orientadores da educação de Corumbá/MS abordam a integração da música, especialmente do rap, no processo de alfabetização? Qual é a concepção das professoras alfabetizadoras sobre o uso da música, e do rap, na alfabetização?

Quais necessidades de formação as professoras indicam para o trabalho com a linguagem musical articulada com a linguagem escrita?

Diante desses questionamentos, elaborou-se a presente pesquisa. Assim, o objetivo geral foi o de compreender a perspectiva de professoras alfabetizadoras sobre essa intersecção, e em específico sobre a articulação do gênero musical rap com a linguagem escrita no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, buscou-se:

- verificar e discutir as determinações didático-pedagógicas referentes à música e sua relação com a alfabetização nos documentos norteadores da Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Corumbá/MS;
- identificar nas concepções de professoras alfabetizadoras o papel da música, e em específico o rap, no contexto da alfabetização;
- reconhecer as bases e recursos que os(as) professoras utilizam para relacionar a linguagem escrita com a musical em suas práticas cotidianas; e
- refletir sobre caminhos e práticas de formação que articulem as linguagens escrita e musical no processo de alfabetização.

Com os objetivos do estudo estabelecidos, passamos à realização da revisão bibliográfica, com o propósito de levantar investigações já produzidas sobre o tema e compreender as potenciais contribuições de nossa investigação. Para isso, utilizamos a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e buscamos as investigações a partir dos seguintes termos: “Práticas pedagógicas de alfabetização”; “Música”; “Alfabetização”; “Leitura e escrita”; “Canção”; “Letramento”; “Educação Social”; “Educação”; “Gênero rap”; “Gênero musical rap”; “Rap”; “Cantigas”; “Hip-hop”; “Linguagem Musical”; “Linguagem Escrita” e “Não Formal”.

Cabe o destaque de que todos os termos foram utilizados de forma combinada (conforme demonstrado no Quadro 1), na tentativa de encontrarmos o maior número de trabalhos que dialogassem com o nosso objeto de pesquisa, quer seja: a intersecção entre alfabetização e música, especificamente tratando da alfabetização no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No quadro a seguir são apresentados os diferentes termos combinados e a quantidade de trabalhos encontrados com uso de cada um.

Quadro 1 – Pesquisas encontradas na primeira busca

Palavras-chave	Número de Pesquisas encontradas
Práticas pedagógicas de alfabetização e Música	27
Alfabetização e Música	68
Música e Leitura e escrita	52
Canção e Alfabetização	10
Música e Letramento	117
Música e Educação Social e Alfabetização	0
Música e Educação e Alfabetização	50
Práticas Pedagógicas e Música e Alfabetização	15
Alfabetização e Gênero Rap	0
Gênero Musical Rap	7
Alfabetização e Música e Rap	4
Cantigas e Alfabetização	7
Hip-hop e Letramento	13
Linguagem Escrita e Linguagem Musical	2
Alfabetização e Não Formal e Música	5
Alfabetização e Linguagem Musical	3
TOTAL	384

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento realizado na BDTD.

Realizado o levantamento a partir das diferentes combinações de termos, foram encontradas 384 pesquisas. Em seguida, foi feita a leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos, para identificar quais estudos abordavam especificamente nosso objeto de estudo, sendo que vários deles tratam da relação entre alfabetização e música. Contudo, a maioria discute essa temática no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto outros se concentram na EJA; ou seja, não focam os Anos Iniciais, que é o objetivo do nosso estudo, e, portanto, não foram selecionados. Do mesmo modo, pudemos notar várias pesquisas que abordam os diferentes tipos de alfabetização (científica, musical, matemática), sendo essas também excluídas por não se enquadrarem ao nosso interesse de estudo.

Esclarecemos que foi adotado como critério de inclusão, estudos que abordam a relação entre alfabetização e música com ênfase nos primeiros anos do Ensino Fundamental, focando no ciclo de alfabetização, resultando na seleção de apenas nove trabalhos.

No Quadro 2, apresentamos os trabalhos selecionados, indicando o título, autor, ano de defesa e instituição vinculada.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas

Título	Autor(a)	Ano	Instituição
Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização ²	Vivian Annicchini Forner	2018	PUC - Campinas
Música como linguagem na alfabetização	Franklin José Barreto de Araújo	2017	UFBA
Música na educação infantil: saberes e práticas docentes ³	Roberta Alves Tiago	2007	UFU
Alfabetização e música: um encontro na linguagem	Rodrigo Garcez	2015	UFFS
Influências do folclore local, em um programa de alfabetização musical, sobre a alfabetização do idioma	Zeny Oliveira de Moraes	1977	UFRS
Percepção musical, inteligência não-verbal e habilidades cognitivo-linguísticas em crianças em processo de alfabetização	Guilherme Alves Delmolin de Oliveira	2018	UFABC
A música como ferramenta de ensino e aprendizagem: estudo de caso com um estudante com deficiência intelectual	Aline Cristina Totina Felipe	2022	UNESP
Alfabetização e gêneros textuais: um estudo da canção como proposta didática	Poliana Rodrigues Florentino	2018	UTFM
Cantigas populares: um gênero para alfabetizar letrando	Ryta de Kassya Motta de Avelar Sousa	2007	UFPE

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento realizado na BDTD.

Dos nove trabalhos selecionados, quatro se aproximam com o objeto de estudo dessa pesquisa de maneira mais direta, Forner (2018); Garcez (2015); Oliveira (2018); Sousa (2007), enquanto os outros apresentam abordagens relacionadas, mas com focos diferentes.

Forner (2018) investiga a contribuição da música para o desenvolvimento da linguagem escrita, com foco em alunos com defasagem no processo de alfabetização. Embora se concentre em alunos com defasagem, a pesquisa alinha-se diretamente ao objeto de estudo em questão, que também busca compreender como a música, especificamente o rap, pode influenciar o processo de alfabetização, destacando as possibilidades de integrar a música ao ensino da escrita.

²Embora os sujeitos da pesquisa selecionada sejam alunos do 4º ano em atraso, e não os especificamente visados neste estudo, eles ainda fazem parte do ciclo de alfabetização, o que mantém a relevância para a análise proposta.

³Apesar do estudo de Tiago (2007) se concentrar na Educação Infantil, ele foi selecionado devido à presença de práticas relacionadas à alfabetização, comuns nessa fase, onde frequentemente ocorrem antecipações dos processos formais de alfabetização. Essa característica permite reflexões que se conectam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da pesquisa em questão.

Garcez (2015), por sua vez, aborda as possíveis relações entre o processo de alfabetização e a musicalização, sob a ótica da linguagem, destacando como esses dois processos se interligam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na construção de conceitos relacionados à linguagem e ao letramento. Ambas exploram a intersecção entre alfabetização e música, ainda que a abordagem de Garcez seja mais teórica, com foco na psicologia histórico-cultural para compreender as conexões entre musicalização e alfabetização de forma ampla, sem se ater a um gênero musical específico.

O objeto de pesquisa de Oliveira (2018) se aproxima ao investigar a relação entre música e alfabetização, focando na interação entre música e escrita. A diferença está no foco de análise: enquanto Oliveira examina a percepção musical e os riscos de transtornos de aprendizagem, o trabalho em questão investiga a possível intersecção entre linguagem escrita e linguagem musical, especificamente o rap, sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras.

Finalmente, Sousa (2007) analisa o uso das cantigas populares como instrumento didático para o letramento e a alfabetização, investigando a apropriação do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) por meio da música. A interação entre as práticas de leitura, escrita e as cantigas se alinha diretamente com este trabalho, que também examina como a música pode ser incorporada ao processo de alfabetização.

O presente estudo tem como temática as práticas pedagógicas de alfabetização, já que analisa a perspectiva de professoras alfabetizadoras sobre a relação entre linguagem musical e linguagem escrita, com o objetivo de compreender como essas duas linguagens podem se integrar no processo de alfabetização. Sete estudos, dos nove selecionados, também compartilham esse tema, entre eles: Forner (2018), Araújo (2017), Tiago (2007), Moraes (1977), Felipe (2022), Florentino (2018) e Sousa (2007). O estudo de Forner (2018) investiga como a música pode auxiliar na aquisição da linguagem escrita de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental com defasagens no processo de alfabetização. A pesquisa busca promover atividades de alfabetização por meio da música, explorando tanto a língua quanto o aspecto discursivo dela. O trabalho de Araújo (2017) também se enquadra nessa temática ao propor planos de aula que integram música e linguagem verbal para apoiar professores unidocentes na alfabetização. Já Tiago (2007) propõe analisar como professoras unidocentes da Educação Infantil utilizam a música nesse processo, que por conta da recorrente concepção de escolarização na Educação Infantil inclui também o desenvolvimento da linguagem escrita.

Moraes (1977) investiga como um Programa de Alfabetização Musical (P.A.M.) pode influenciar a alfabetização do idioma, utilizando canções e rimas folclóricas com alunos da 1ª

série do Ensino Fundamental. A pesquisa avalia a eficácia de um programa musical, fundamentado em práticas pedagógicas, para aprimorar a habilidade de leitura e escrita em crianças, comparando grupos de alunos do meio rural e urbano. Felipe (2022) investiga como a música pode auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica e da relação fonema-grafema. Seu estudo focou na utilização de vídeos musicais e sequências didáticas para auxiliar um aluno com deficiência intelectual no processo de aprendizagem, com o objetivo de favorecer a alfabetização por meio da música, estimulando habilidades auditivas e visuais. O trabalho de Florentino (2018) investiga o ensino de leitura e escrita a partir da perspectiva dos gêneros textuais, com foco específico na canção como objeto didático, e Sousa (2007) analisa o uso das cantigas populares como instrumento didático para a alfabetização e letramento de crianças. A pesquisa investiga como as cantigas, dentro do contexto escolar, podem contribuir para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Embora este estudo compartilhe o tema das práticas pedagógicas de alfabetização com esses outros trabalhos, ele se distingue por explorar a intersecção entre linguagem escrita e linguagem musical de maneira específica, ao focalizar o gênero rap, investigando como essa relação é percebida e aplicada nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de Corumbá/MS.

No tocante à metodologia adotada nos trabalhos selecionados, é possível observar uma diversidade de abordagens, alinhadas aos objetivos e contextos específicos de cada estudo, mas que compartilham o propósito comum de explorar as intersecções entre música e alfabetização. A maioria dos trabalhos, incluindo Forner (2018), Tiago (2007), Sousa (2007), Felipe (2022) e Florentino (2018), adota metodologias qualitativas. Dos nove trabalhos analisados, sete realizaram a coleta de dados em ambientes escolares. Forner (2018), Tiago (2007), Moraes (1977), Oliveira (2018), Felipe (2022), Florentino (2018) e Sousa (2007) desenvolveram suas pesquisas diretamente em escolas, com diferentes abordagens, como intervenções, observações e aplicação de sequências didáticas.

Tendo em vista que este trabalho tem como dado principal a análise das falas de professoras alfabetizadoras, é pertinente considerar como outros estudos também abordam a escuta docente. A escuta de professoras desempenha um papel relevante em outras pesquisas, embora com enfoques e abordagens metodológicas diferentes.

No presente estudo, as entrevistas têm como objetivo analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre a relação entre a linguagem musical e a linguagem escrita no contexto da alfabetização. Por sua vez, embora também tenha realizado entrevistas com

docentes, Forner (2018) utilizou como principal fonte de dados os encontros de intervenção pedagógica. As entrevistas, tratadas como dados complementares, foram realizadas para compreender o trabalho das professoras em sala de aula, reunir informações sobre os alunos e identificar mudanças no comportamento destes após as intervenções.

Já Tiago (2007) utilizou as entrevistas em conjunto com a observação e a análise documental para investigar os saberes e fazeres musicais de professoras unidocentes da Educação Infantil. O objetivo foi compreender como essas práticas são desenvolvidas no cotidiano escolar, possibilitando reflexões sobre a formação e a atuação pedagógica dessas educadoras e contribuindo para a identificação de demandas relacionadas à formação.

Ao considerarmos a análise dos dados, cada um desses estudos, que também utilizam entrevistas com professoras como uma das fontes de dados, adota uma abordagem específica para interpretar e organizar as informações coletadas.

Forner (2018) realiza a análise dos dados por meio de núcleos temáticos, agrupando material empírico relacionado entre si, com o objetivo de identificar padrões e relações entre os dados. Cada núcleo temático recebe um título específico, que caracteriza o conteúdo analisado, facilitando a organização das informações e permitindo uma compreensão das interações entre as intervenções pedagógicas e os comportamentos dos alunos.

Tiago (2007), por sua vez, organiza a análise em eixos temáticos e sub-eixos, estabelecendo categorias principais de análise e subdivisões mais específicas para detalhar certos aspectos dos dados. Essa estrutura hierárquica visa facilitar a organização das informações e a interpretação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras unidocentes no cotidiano escolar.

No estudo em questão, a análise será conduzida com base na Análise do Discurso bakhtiniana, que enfoca as relações dialógicas entre os sujeitos e a interpretação das falas dentro de contextos históricos e sociais. Esse enfoque permite uma leitura mais dinâmica e interpretativa dos dados, priorizando não apenas a organização em categorias, mas também a análise das tensões e contradições presentes nas falas das professoras, considerando os contextos em que os discursos são produzidos.

Esta dissertação está organizada em quatro partes, incluindo a introdução e considerações finais. Na introdução é apresentado o contexto da pesquisa, seus objetivos e inclui os quadros relacionados à revisão bibliográfica. A segunda seção intitulada "Aproximações Possíveis entre as Linguagens Escrita e Musical" está organizada em três subseções: "Linguagem Escrita"; "Linguagem Musical"; e "Diálogo e Dialogia entre

Linguagens". Nessa parte, exploramos as características de cada linguagem e como elas podem interagir mutuamente. A terceira seção descreve o percurso metodológico, estabelecendo a base para a análise e os procedimentos realizados. Em seguida apresentamos a análise da busca documental que foi realizada com foco no ciclo de alfabetização dos anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a análise dos dados principais obtidos por meio das entrevistas com as professoras alfabetizadoras. Por fim, a dissertação segue com as considerações finais, onde sintetizamos as conclusões da pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE AS LINGUAGENS ESCRITA E MUSICAL

Essa seção se ocupa de apresentar os fundamentos teóricos que utilizaremos na investigação sobre as linguagens escrita e musical, especificamente no processo de alfabetização. Como anunciado, exploraremos dois conceitos essenciais: a escrita e a música (neste último, com destaque para o gênero rap) pois consideramos que a possibilidade da sua articulação atribui originalidade e sentido para as práticas de alfabetização.

2.1 Linguagem escrita

Tendo em vista o objeto do estudo, ou seja, a intersecção da linguagem escrita com a linguagem musical, se faz necessária uma (ou mais) escolhas metodológicas, pensando primeiramente na complexidade das muitas facetas que o processo de aquisição inicial da língua escrita apresenta, e em seguida na pluralidade presente na música como linguagem.

Antes de fazermos a defesa de uma ou outra perspectiva, optamos por uma breve contextualização sobre os conceitos de alfabetização e letramento, considerando a frequentemente confusão, ou até fusão empregada sob estes, portanto “[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]” (Soares, 2004a, p. 97).

Para revelarmos as circunstâncias desse equívoco geralmente cometido referente a imprecisão entre esses dois conceitos, se faz relevante conhecermos um pouco do percurso da alfabetização no Brasil, e para isso se faz pertinente entendermos a questão dos métodos empregados historicamente, já que “[...] em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização [...]” (Mortatti, 2006, p. 1).

Sobre a questão dos métodos de alfabetização do contexto brasileiro, em um primeiro momento, que data o fim do período Imperial, a educação não era sistematizada, poucas escolas funcionando em salas improvisadas com alunos de diversas séries e materiais limitados, eram as denominadas “aulas régias”. O ensino da leitura se dava com a utilização de métodos sintéticos: soletração, fônico e silabação, que partem de unidades menores da língua, como letras, fonemas, sílabas para partes maiores como palavras, frases e textos. Nesse período a escrita se concentrava em caligrafia, ortografia e cópias de frases. Os escassos materiais didáticos, eram inicialmente produzidos apenas na Europa, sendo que em um segundo momento

são desenvolvidas cartilhas brasileiras que também adotavam o método sintético. (Mortatti, 2006).

Um primeiro momento de ruptura realiza-se ainda no final do Império, com a publicação em Portugal da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita por João de Deus, que se transformaria posteriormente no batizado “método João de Deus” considerado como inovador pela proposta de “palavração”, introduzindo uma abordagem diferente para o ensino da leitura, partindo de unidades maiores da língua (palavras) para em seguida decompor em valores fonéticos das letras. O novo método foi difundido também no Brasil, principalmente nas províncias de São Paulo e Espírito Santo. Esse movimento provocou uma disputa entre os defensores do método sintético de um lado e os defensores do “método João de Deus” do outro, o ensino da leitura passou a ser encarado como uma escolha de método, priorizando o modo de ensinar em relação ao que ensinar. (Mortatti, 2006).

Com a Proclamação da República, a educação ganha nova forma e a universalização da escola representa esse ideal de modernização e progresso, nessa conjuntura, a habilidade de leitura se torna prioridade.

A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (Mortatti, 2006, p. 2-3).

Dentro desse cenário, foi implementada a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que serviria de modelo aos demais estados. A base dessa reforma seria a modernização dos métodos de ensino, no qual estaria em destaque o até então inovador método analítico de alfabetização, que determinava que o ensino da leitura deveria partir de unidades maiores da língua (palavras) para em seguida analisar suas unidades menores (letras, sílabas). Nessa primeira década do período republicano, esse método foi difundido por professores paulistas, tornando sua utilização obrigatória nas escolas públicas de São Paulo e expandindo a outros estados, a partir da ocupação de cargos na administração pública e na produção de cartilhas (utilizando os métodos de palavração e sentencição) e artigos em revistas pedagógicas. (Mortatti, 2006).

Esse momento dá início a “[...] uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e

utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. [...]” (Mortatti, 2006, p. 7) de modo que essas “[...] duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, e alternaram-se na prática pedagógica até os anos 1980” (Soares, 2016, p. 17).

Apesar do antagonismo empregado entre as duas orientações metodológicas, em ambas o entendimento do sistema de escrita é visto como essencial e necessário para que a criança desenvolva habilidades de leitura e escrita, ou seja, primeiro se aprende a ler e escrever para depois experimentar essas linguagens. Além disso, tanto no método sintético quanto no método analítico, há a crença de que para a criança adquirir competência no sistema de escrita, é crucial a apresentação de estímulos externos criteriosamente escolhidos ou propositalmente elaborados, com a finalidade específica de facilitar sua compreensão e apropriação do instrumento da escrita. (Soares, 2016).

Essas contradições dos dois métodos abriram espaço para uma terceira ruptura, ainda mais radical, referente aos métodos de alfabetização, ocorre em meados de 1980, com o surgimento do chamado construtivismo, paradigma amparado na epistemologia genética de Piaget que teve divulgação no Brasil principalmente a partir da obra de Emilia Ferreiro. Essa nova perspectiva não é apresentada como método, mas sim como uma nova concepção do processo de aquisição da língua escrita que considera os métodos sintéticos e analíticos como diretivistas, já que “[...] ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e de material escrito - cartilhas ou pré-livros - elaborados intencionalmente para atender ao método”. (Soares, 2016, p. 20).

O enfoque construtivista contrasta ao colocar a ênfase na aprendizagem e não no ensino, de modo que a criança seja protagonista do seu processo de aprendizagem da língua escrita, através da progressiva construção dos princípios e conceitos da alfabetização, ao interagir com materiais reais, que não são meramente ferramentas de alfabetização, mas sim textos variados em diferentes formatos e gêneros. (Soares, 2016).

Nesse sentido, no construtivismo, não há um método a se seguir, e sim “[...] uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido” (Soares, 2016, p. 22).

Tal paradigma fez com que os métodos até então visto como antagônicos fossem classificados como “tradicionais” e que a ideia de método de alfabetização fosse refutada, como se o fracasso da alfabetização fosse consequência dos diferentes métodos empregados, gerando

assim uma "desmetotização", ou seja, a negação da centralidade do método no processo de alfabetização. A concepção construtivista foi dominante do final do século XX até o início do século XXI; no entanto, foi enfraquecendo tendo em vista a continuidade do insucesso da alfabetização, mesmo enquanto predominava o prisma dessa perspectiva. Retornam as discussões sobre os métodos, porém com desconfianças após o movimento de “desmetotização” sugerido pelo construtivismo. (Soares, 2016).

Cada método ou concepção de alfabetização traz consigo um objeto intrínseco, ou seja, aquilo que intenciona destacar no processo de ensino da linguagem escrita. Essa é uma outra causa de divergência no campo da alfabetização, e é nesse sentido, que nos anos de 1980, é incorporada a essa área o conceito de letramento,

[...] que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também, como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. (Soares, 2016, p. 27).

As novas demandas de leitura e de escrita acompanham o desenvolvimento do século XX, tanto no âmbito social quanto profissional; nesse sentido se ampliam também os limites do seu ensino e aprendizagem, de modo a exigir da escola que aderisse uma variedade de gêneros textuais e conseqüentemente uma diversidade no que diz respeito às práticas de leitura e escrita. (Soares, 2016). A ampliação dessas práticas reflete “[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. [...]” (Soares, 2004b, p. 6)

Essa ampliação do processo de aquisição da leitura e da escrita tornou-se essencial não apenas pelo aumento do número de pessoas já alfabetizadas (porém, sem as habilidades necessárias para o uso social da leitura e da escrita), mas também devido ao fato de que a sociedade tem se tornado cada vez mais centrada na escrita. Nesse contexto, não é suficiente apenas aprender a ler e a escrever; é preciso que os indivíduos desenvolvam competências para utilizar essas habilidades de maneira significativa em práticas sociais. A alfabetização, no contexto do letramento, passa a incluir, assim, a capacidade de inserir-se em atividades que envolvem a leitura e a escrita de forma contextualizada, integrando essas ferramentas de leitura e escrita às práticas sociais de seus usos. Afinal, nos métodos tradicionais, apenas a dimensão da alfabetização é considerada. '[...] indiferente, porém, da orientação adotada, o objetivo, tanto em métodos sintéticos quanto em métodos analíticos, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita' (Soares, 2016, p. 19).

A diferença entre cada perspectiva reside nos objetos focalizados no processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Os métodos sintéticos e analíticos concentram-se no sistema alfabético-ortográfico, autonomizando essa dimensão, com ênfase nas competências de codificação e decodificação, considerando principalmente a faceta linguística da escrita. Em contrapartida, o construtivismo dá maior destaque às facetas interativa e sociocultural da língua escrita, enfatizando que as habilidades de compreensão e produção de textos emergem da inserção da criança no mundo da escrita.

Apesar do paradigma construtivista ter contribuído significativamente ao enfatizar a centralidade da criança no processo de apropriação da linguagem escrita e ao defender a necessidade de interação com materiais escritos reais, ele também se aproxima do conceito de letramento ao promover o aprendizado em contextos significativos como parte fundamental do desenvolvimento linguístico, e a valorização da diversidade textual presente no cotidiano das crianças. Nesse sentido, alguns defensores do construtivismo argumentam que a criação do conceito de letramento é desnecessária, pois acreditam que o conceito de alfabetização já engloba essa dimensão.

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (Soares, 2004b, p. 15).

Além disso, o termo "letramento" tornou-se necessário, pois, do ponto de vista linguístico, não seria possível ampliar o termo "alfabetização", já que este é amplamente utilizado em seu sentido restrito, referindo-se apenas à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico. (Soares, 2016).

A disseminação desse novo conceito ocorre simultaneamente em diversos contextos, por volta da década de 1980, mas é importante ressaltar que, no Brasil, o termo "letramento" adquire uma conotação distinta em comparação a países como França e Estados Unidos. Nessas regiões, as práticas sociais de leitura e escrita se tornaram um problema significativo, já que, embora grande parte da população fosse alfabetizada, muitos não dominavam plenamente as habilidades necessárias para uma participação satisfatória nas atividades sociais e profissionais que demandavam o uso da escrita. Nesse sentido a preocupação está relacionada com os níveis de letramento dessa população, havendo assim um reconhecimento claro da especificidade entre as duas dimensões (alfabetização e letramento). Dessa forma, enquanto nesses países a

alfabetização e o letramento mantêm suas especificidades bem delimitadas, sendo a alfabetização focada no aprendizado inicial da leitura e escrita e o letramento relacionado ao domínio dessas habilidades em contextos sociais diversos, no Brasil essas duas noções tendem a se misturarem, e conseqüentemente se confundirem. (Soares, 2004b)

Antes da ascensão da perspectiva construtivista, os métodos tradicionais (analíticos e sintéticos) já pressupunham a autonomização da alfabetização em relação ao letramento, tratando essas dimensões como processos separados. Nesses métodos, acreditava-se que a alfabetização, entendida como o domínio do código alfabético e ortográfico, deveria preceder o letramento, que se relaciona ao uso social da leitura e escrita. A ênfase recaía sobre a instrução direta, explícita e sistemática das correspondências entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico, com certa independência em relação ao desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita. Essa abordagem reforçava a ideia de que o letramento poderia ser até dispensável, priorizando a alfabetização como o processo fundamental e autônomo.

Nas últimas décadas, a perspectiva construtivista dominou o ensino da língua escrita não apenas no Brasil, mas também em diversos outros países. Ao contrário dos métodos até então predominantes, que focavam na instrução direta e sistemática das correspondências entre fonemas e grafemas, essa abordagem entende que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser centrada na construção de sentido. Nessa visão, o aluno utiliza suas experiências e conhecimentos prévios para interagir com textos escritos, e a aquisição do sistema grafofônico é vista como algo que ocorre de maneira natural, sem a necessidade de ensino explícito.

[...] considera-se que essas relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita. [...] (Soares, 2004b, p. 14)

Para que o processo de aprendizagem da língua escrita seja compreendido em sua totalidade, é fundamental respeitar tanto a especificidade de cada uma de suas dimensões quanto sua interdependência. A alfabetização, enquanto aquisição do sistema de escrita, e o letramento, como o desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em contextos sociais, não devem ser vistos como processos isolados. Embora possuam suas especificidades, são também indissociáveis. Defender a indissociabilidade desses dois conceitos é reconhecer que a alfabetização se constrói no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, enquanto o letramento depende do entendimento do sistema alfabético para se desenvolver. Como afirma Soares (2004b, p. 14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Após contextualizar brevemente a história dos processos de alfabetização, é importante apresentar a perspectiva que defendemos. Dado o objeto deste estudo, que é a relação da música como linguagem no processo de aquisição da leitura e da escrita, adotamos uma abordagem que integra diferentes concepções.

Pensando na superação da tendência de autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento (Soares, 2004b) buscamos compreender a indissociabilidade entre essas dimensões, considerando tanto a aprendizagem das relações entre fonema e grafema; quanto o desenvolvimento das habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, compreendendo o sentido e o uso da língua escrita em diferentes contextos.

Nesse sentido, defendemos a prática de alfabetizar letrando e, para além disso, consideramos a importância de reafirmar a dimensão discursiva desse processo, incorporando contribuições teóricas da perspectiva discursiva de alfabetização (Smolka, 2012). Essa abordagem enfatiza que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser compreendida como um processo social e cultural, onde os sujeitos se apropriam da linguagem escrita através de práticas discursivas significativas.

Portanto, defendemos que é essencial considerar a questão da interlocução nesse processo, reconhecendo que a linguagem escrita é uma ferramenta de interação social e expressão cultural, se faz necessário um ambiente dialógico em sala de aula, pois “[e]nquanto internaliza a ‘dialogia’ falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo” (Smolka, 2012, p. 102).

Nessa perspectiva, o discurso ocupa papel central, porém, ao adotarmos esses aspectos, não pretendemos desconsiderar a importância da dimensão técnica da alfabetização; e também da dimensão do letramento. A perspectiva discursiva não vê como necessária a adoção de um novo termo, como "letramento", pois considera que essa dimensão já está integrada na própria

alfabetização. Mas, para evitar equívocos, optamos por destacar o letramento como uma dimensão distinta e essencial dentro do processo de alfabetização. Como já mencionado, o termo "letramento" se tornou necessário porque, do ponto de vista linguístico e usual, o termo "alfabetização" é utilizado de forma restrita, referindo-se apenas ao aprendizado do sistema alfabético-ortográfico. Ao integrar essas perspectivas, pretendemos respeitar tanto a dimensão instrumental da leitura e da escrita, que abrange as habilidades técnicas necessárias para decodificação e produção de texto, quanto a dimensão social, que enfatiza o papel do letramento no contexto cultural e na construção de significados. Além disso, buscamos valorizar a importância do discurso, entendendo a interação como fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos. Compreendemos que o discurso serve como ponto de partida essencial para o processo de alfabetização, pois, como afirma Smolka (2012, p. 138), “[...] quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam ‘matéria-prima’ no processo de alfabetização”.

É fundamental também reconhecer que as crianças já estão imersas no universo social da escrita desde cedo, pois mesmo antes de saberem ler e escrever possuem conhecimentos prévios sobre o mundo da escrita e são aptas a explorar e experimentar esse universo. Considerar essa realidade é crucial para oferecer experiências que permitam às crianças interagir com diversos gêneros textuais e expandir sua compreensão e uso da linguagem desde os primeiros anos.

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (Soares, 2009, p. 24).

Além de oferecer uma variedade de gêneros textuais, é crucial que os alunos tenham a oportunidade de experimentar diferentes formas de linguagem. Isso permite que eles se envolvam com diversos modos de expressão social e interajam com o mundo ao seu redor de maneira mais significativa. A experiência com múltiplas linguagens, que vai além do simples ensino da leitura e escrita, é crucial na perspectiva discursiva. É através das interações discursivas que os alunos constroem e desenvolvem habilidades linguísticas.

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a

linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (Smolka, 2012, p. 60).

Na mediação do professor, a interação deve convidar a interlocução da criança, não apenas com o professor, mas principalmente com as outras crianças, de modo a estimular posteriormente sua escrita com significado, diferente do que é tradicionalmente proposto quando “[...] a escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o ‘fluir do significado’, a estruturação deliberada do discurso interior pela escrita” (Smolka, 2012, p. 94-95). Nesse sentido, a escrita que não possui uma significação “[...] perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever”. (Smolka, 2012, p. 49).

É importante que a criatividade e a autonomia da criança sejam preservadas nesse processo, pois, como Freire (2021b) argumenta, o processo de alfabetização deve ser entendido como um ato de conhecimento e criação, no qual o educando é o sujeito, responsável pela construção de sua própria linguagem escrita. Dessa forma, a vivência da criança constitui um substrato essencial para o trabalho com a linguagem, pois é a partir da sua expressão e do seu discurso sobre as experiências e significados que ela constrói em seu cotidiano, e não de um ensino mecânico, que se deve construir o processo de aprendizagem.

[...] concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola, por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas. (Smolka, 2012, p. 63-64).

Neste contexto, o gênero musical rap, com sua gênese discursiva e sua função de dar voz a sujeitos frequentemente silenciados, pode desempenhar um papel significativo. O rap, por ser um gênero que emerge das camadas populares e frequentemente aborda questões que refletem a realidade dessas comunidades, pode contribuir para a formação de um ambiente dialógico na alfabetização. Faz-se necessário atualizar as práticas pedagógicas para integrar não apenas elementos culturais relevantes, mas também o próprio ambiente discursivo como uma estratégia que enriquece o processo de ensino. Como observa Smolka (2012, p. 110), “[s]ão as marcas da modernidade, que a escola tem medo de assumir, mas não pode impedir que se revelem”.

Ao incorporar o rap no processo de ensino, podemos aproveitar a familiaridade das crianças com gêneros populares para criar espaços de comunicação mais inclusivos e

significativos. Em geral, esses alunos enfrentam um silenciamento, uma falta de oportunidades para se expressarem dentro de sala de aula. Portanto, ao incorporar o gênero rap, que reflete suas próprias experiências e realidades, podemos criar condições mais favoráveis para que eles se envolvam e se expressem, propiciando assim aprendizagens mais significativas para os estudantes menos favorecidos, que frequentemente são os mais afetados e marginalizados já que “[...] o fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural” (Soares, 2020, p. 12).

Assim, as experiências com a linguagem musical, como o rap, não apenas podem ampliar as possibilidades do ambiente educativo, como também revelam uma relação enriquecedora com a linguagem escrita. Ao integrar o rap, com sua estrutura rítmica e poética, à prática de leitura e escrita, conseguimos criar vínculos que ajudam os alunos a explorar e compreender a língua de forma mais significativa e envolvente. No próximo subtítulo, aprofundaremos nossa análise sobre como a linguagem musical pode ser utilizada para potencializar o processo de alfabetização e letramento.

2.2 Linguagem musical

A linguagem musical será compreendida aqui como uma produção humana que se configura tanto como área de conhecimento quanto como forma de expressão artística e cultural. Esse reconhecimento é essencial para que a música seja respeitada enquanto linguagem própria, e não reduzida apenas à sua dimensão instrumental, utilizada como mero suporte para outras áreas. Nesse sentido, Loureiro (2019, p.114) destaca que a música “[...] como qualquer conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nesta estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam”.

Ao refletirem sobre os possíveis caminhos para integrar a arte⁴ no contexto educacional, Strazzacappa, Schroeder e Schroeder (2005) reiteram que compreender as diferentes expressões artísticas como linguagens requer o abandono de posturas espontaneístas, que tratam o fazer artístico como algo dependente de aptidões inatas. Também implica em reconhecer o poder de significação das diversas manifestações artísticas, cuja natureza polissêmica as torna uma das

⁴Nesta discussão, considero a música uma das expressões artísticas, reconhecendo que quando se menciona arte, a música está incluída.

formas mais abrangentes que o ser humano possui para interpretar e representar o mundo. Além disso, quando compreendidas como linguagens, é afirmada a ideia de que a apreensão das artes exige interação social e, conseqüentemente, mediação para sua apropriação, sendo que essa mediação não é neutra já que a relação que o(a) professor(a) estabelece com a arte influencia diretamente a forma como os estudantes se apropriam dessas linguagens. As referências estéticas tornam-se indispensáveis nesse sentido, pois, sem essa conexão, o conhecimento e as práticas artísticas correm o risco de se tornarem esvaziadas.

Pensar na música como uma linguagem também significa reconhecer que ela possui uma estrutura própria, capaz de refletir contextos sociais, gerando significados e interpretações compartilhadas coletivamente. Além disso, a música atua como um meio simbólico de interação, configurando-se como um sistema de comunicação singular. (Forner, 2018).

Nas práticas cotidianas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, frequentemente observa-se que as atividades ligadas às linguagens artísticas não são realmente vivenciadas como tal. A expressão artística acaba ocupando um espaço secundário, ou nem existindo, já que a mesma se transforma em suporte para o desenvolvimento de outras habilidades, sem proporcionar a devida experimentação e vivência artística que são essenciais para o trabalho pleno com as artes. Assim, não podem ser consideradas verdadeiras interações com as linguagens artísticas, mas apenas utilizações instrumentais da arte como pretexto para outras atividades. Por exemplo, a música é muitas vezes empregada como recurso para melhorar a coordenação motora das crianças, por meio de danças e movimentos rítmicos, ou utilizada para facilitar a memorização de conteúdos de outras disciplinas, como canções que ensinam o alfabeto ou as tabuadas. Além disso, frequentemente, serve como ferramenta para disciplinar os alunos, auxiliando-os a permanecerem quietos e concentrados, ou para proporcionar momentos de relaxamento e descanso (Almeida, 2001).

Dessa forma, quando a música não é experienciada em sua plenitude, mas sim reduzida a um mero recurso instrumental; nesse formato perde-se a oportunidade de se aproveitar seu amplo potencial, pois a vivência estética, em sua essência, vai além da exploração de objetivos pedagógicos. Como Vigotski (2003, p. 225) destaca, "[e]mbora alguns valorizem o sentido sério e profundo da vivência estética, quase nunca se fala da educação estética como um fim em si mesmo, mas apenas como um meio para obter resultados pedagógicos, alheios à estética".

A sensibilidade estética desperta no aluno a capacidade de sentir mais e perceber mais, desenvolvendo seus sentidos ele passa a ver e sentir o que antes lhe escapava. Ao trabalhar a música como linguagem, respeitando todas as suas dimensões, proporcionamos o

desenvolvimento de um olhar mais atento, uma escuta mais sensível e uma elaboração mais complexa de sentidos e significados.

No contato com a música, a sensibilidade do aluno pode ser ampliada por meio da exposição com uma variedade de estilos, da experimentação de diferentes sonoridades e do conhecimento dos contextos em que essas músicas foram criadas. Nessa direção, Penna (2010, p. 31) afirma que

[...] o 'ser sensível à música' não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo - muitas vezes não consciente - em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical.

Defendemos que a vivência estética com música seja experienciada em sua plenitude, devidamente valorizada e respeitada, e não reduzida a um papel secundário. Portanto, essa imersão é capaz de provocar mudanças significativas no comportamento dos aprendizes no ambiente de aprendizagem, ampliando sua percepção e compreensão de si mesmas e do mundo, permitindo que atuem de forma mais consciente e significativa em suas vidas. Dessa forma, a vivência estética deve ser respeitada em si mesma, mas seus benefícios também se refletem posteriormente em outros aspectos, contribuindo para o desenvolvimento em diversas dimensões futuras.

Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior. [...] toda vivência poética age como se acumulasse energia para ações futuras, lhes dá uma nova direção e faz com que o mundo seja visto com outros olhos. (Vigotski, 2003, p. 234).

A linguagem musical possui uma dimensão tão importante quanto a de formar a sensibilidade estética, ela nos abre à experiência do mundo, tornando-nos mais sensíveis ao nosso entorno. Mas esses atributos tornam-se evidentes quando a música é vivenciada como expressão artística, sem a preocupação restrita com o desenvolvimento de habilidades específicas. A vivência da dimensão estética nos conduz a uma leitura mais apurada do mundo, pois é a sensibilidade que nos abre para uma compreensão mais profunda da realidade em sua totalidade. Apreciada em sua plenitude, a música contribui naturalmente para o desenvolvimento humano em várias dimensões, promovendo uma leitura mais sensível do mundo sem se limitar a um papel meramente pedagógico.

Valorizando a vivência estética por si, reconhecemos seu valor intrínseco e a importância de experienciá-la plenamente, sem reduzi-la a outros objetivos. Assim, nos

tornamos mais sensíveis, o que amplia nossa compreensão de mundo e favorece naturalmente o desenvolvimento de outras habilidades, incluindo aquelas relacionadas à educação.

A verdadeira valorização da experiência estética não exclui o fato de que ela pode, de forma natural, contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades. Como destaca Vigotski (2003, p. 234), "[...] uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos".

Almeida (2001), fundamentada nas ideias de Eisner (1979), compreende que entre as diversas possibilidades de construção humana que o trabalho com as artes pode propiciar, a prática artística desenvolve autoestima, autonomia, empatia, e a capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos. Além disso, promove um pensamento mais flexível, aprimora o senso estético e as habilidades específicas da área artística, e, no caso das crianças, as torna mais capazes de expressar ideias e sentimentos. Essas vivências também favorecem a compreensão das relações entre partes e todo e mostram que as artes são uma forma distinta de conhecer e interpretar o mundo.

Antes de definirmos a melhor forma de integrar a música no ambiente escolar, é fundamental reconhecer a importância de incluir as artes em geral no currículo escolar, pensando em um planejamento pedagógico que permita o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, que respeite as particularidades de cada uma. Todas as formas de expressão artística refletem a identidade e as tradições de um grupo. Essas manifestações culturais, como a música, são essenciais para compreendermos nossa história e valores compartilhados. Segundo Almeida (2001, p. 15), “[...] elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. [...]”.

Se tratando de um patrimônio cultural da humanidade, as formas de artes clássicas, não podem continuar sendo privilégio de poucos; pois, como afirma Saviani (2011, p. 13) “[o] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial; pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. [...]”. No entanto, é importante que esses critérios sejam expandidos, reconhecendo que não apenas as expressões culturais da elite são patrimônio cultural, mas também as manifestações provenientes de contextos periféricos e populares. Garantir que todas as formas de cultura⁵ tenham seu devido

⁵A cultura representa os elementos que formam a identidade de um grupo e suas manifestações, valorizando o sentido que esses aspectos têm para aqueles que os vivem, como enfatiza Santos (2006), ao discutir a variedade e os significados das culturas no contexto humano.

espaço e valor no processo educativo é indispensável para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e representativo da diversidade.

Apesar das manifestações artísticas da elite serem tradicionalmente limitadas a um pequeno grupo, normalmente o padrão estabelecido sobre o que é arte, inclusive no âmbito escolar, remonta apenas esses tipos de expressão, marginalizando as demais. "Historicamente, a música erudita configurou-se como uma música de elite, de modo que, sendo ela o padrão (educacional) a alcançar ou mesmo a venerar, é, ao mesmo tempo, um ideal tornado inacessível [...]" (Penna, 2010, p. 35).

Essa falta de acesso ocorre principalmente porque a escola básica, em geral, não socializa essas formas de arte de maneira sistemática. A inclusão de artes eruditas no currículo escolar é pouco frequente e, mesmo quando são incluídas, elas costumam ser destituídas de sentido para os alunos, tornando difícil para eles desenvolverem uma apreciação e compreensão dessas manifestações artísticas.

Podemos considerar que a exclusão das formas de arte consideradas clássicas é uma estratégia intencional de dominação e manutenção do poder. Essa abordagem perpetua a ideia de que apenas certas expressões culturais são dignas de apreciação e estudo, sugerindo ainda que apenas um grupo específico possui o conhecimento e os recursos necessários para apreciá-las e produzi-las. Isso reforça barreiras e desigualdades no acesso ao conhecimento artístico, mantendo um sistema que limita o acesso e a valorização de diversas formas de expressão cultural.

Entendemos que um dos fatores para o distanciamento entre a escola e as diversas linguagens artísticas é justamente essa divisão imposta entre as expressões consideradas legítimas e as manifestações que não são reconhecidas como arte, e, portanto, marginalizadas. Essa visão restritiva dificulta a inclusão das artes no ambiente escolar, pois de um lado se acredita que apenas aquelas pessoas com conhecimento prévio ou sensibilidade extraordinária podem apreciar ou produzir as formas artísticas consideradas clássicas, e em contrapartida, não são valorizadas e integradas no ambiente pedagógico as expressões artísticas populares por essas não serem consideradas como manifestações verdadeiramente artísticas.

Nesse sentido, Strazzacappa, Schroeder e Schroeder (2005, p. 81) defendem a arte como uma das muitas produções humanas, buscando descentralizar sua produção e seu discurso, a colocando "[...] no rol das produções a serem cultivadas, estimuladas e, principalmente, compreendidas e transmitidas a todos". Compreendendo a arte como mais uma das diversas produções culturais, nivelamos o seu acesso a nível de outras produções humanas, e assim a

mesma passaria a fazer parte das preocupações escolares, tanto quanto outras áreas do conhecimento como matemática, língua portuguesa, história, entre outras.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar (Almeida, 2001, p. 32).

Dessa forma, a escola pode se apresentar como espaço por excelência de mediação entre os estudantes e as diversas formas de arte, sejam elas populares ou reconhecidas como clássicas. Muitas vezes, essa pode ser a única oportunidade que os alunos terão de acessar e se relacionar com essas linguagens artísticas.

Por outro lado, a ausência de visitas a museus ou teatros e também a outros espaços de expressões artísticas diversas, não faz da criança um ser “sem cultura”, pois a vida cultural popular proporciona o acesso a outras formas de expressão e essas experiências também são parte primordial do universo artístico e devem ter espaço na escola.

É importante que a escola reconheça que existem diversas formas de expressão artística de caráter popular com as quais as crianças já estão familiarizadas. Valorizar e incorporar essas formas de arte ao currículo escolar enriquece o processo educativo e destaca a diversidade cultural. E é a partir desse movimento que os alunos têm a oportunidade de aprender a atribuir sentido aos diversos universos estéticos, a compreender suas regras e transgressões (Strazzacappa; Schroeder; Schroeder, 2005).

Mesmo sabendo que cabe a escola ofertar o acesso às formas de arte mais tradicionais, não se pode limitar a “[...] determinada cultura hegemônica, mas criar oportunidades para que os alunos entrem em contato com as mais variadas formas de música, dança, teatro, artes visuais [...] evitando preconceitos em relação a produções mais populares ou étnicas” (Almeida, 2001, p. 16).

Assim, é pertinente que os diversos gêneros musicais estejam presentes no ambiente escolar, contribuindo para ampliar o universo cultural e as experiências dos alunos. A escola, como espaço propício à novidade e à diversidade, deve apresentar gêneros musicais com identidade própria, como o rap, que dialogam tanto com o contexto social da periferia quanto com as demandas do mundo atual. Isso é especialmente relevante para os alunos de escolas públicas, que frequentemente vivenciam essas realidades. A escola desempenha um papel fundamental ao trazer esses gêneros para a sala de aula, reconhecendo seu valor cultural.

Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós (Penna, 2010, p. 23).

Nesse sentido, defendemos que o gênero musical rap, sendo um gênero popular e atual, que possui uma identidade própria e tem potencial de desenvolver um sentimento de pertencimento, ao ser incorporado como linguagem musical, pode atribuir ainda mais sentido ao processo de apropriação da linguagem escrita. Já que “[o] poder expressivo nas letras de rap faz com que os jovens consigam memorizar e recitar essa poesia que dialoga com o seu mundo, tornando-se importante instrumento para aquisição da linguagem e da expressividade” (Almeida, 2024, p. 18).

Ao considerar os gêneros populares como linguagens musicais legítimas, são diversas as contribuições que surgem “[...] não só em termos linguísticos ou poéticos, mas também em relação às questões de identidade, com produções musicais contemporâneas tidas como não canônicas, como o rap, que contemplam a complexidade da(s) realidade(s) brasileira(s) de modo crítico” (Fonseca, 2015, p. 95).

Portanto, incorporar gêneros musicais populares como o rap no ambiente escolar, não apenas atribui mais significado à prática pedagógica, mas também promove uma educação mais inclusiva para os estudantes de diversas camadas sociais, dialogando com as suas próprias realidades e identidades culturais.

Mesmo defendendo o trabalho escolar considerando a música como uma linguagem própria, reconhecemos as dificuldades enfrentadas para adotar essa postura na prática em sala de aula. Partimos do pressuposto de que essa é uma necessidade, especialmente no que se refere à formação docente, que precisa ser atendida. A preparação adequada dos educadores para compreenderem e vivenciarem a música como linguagem em sala de aula é essencial para a transformação da prática pedagógica e para que a música seja apreciada em sua profundidade e riqueza. No entanto, esse pressuposto acerca das necessidades formativas, ainda será confirmado ou não a partir do contato com o campo, através de entrevistas com professoras alfabetizadoras.

Após essa análise, avançaremos para o próximo subtítulo, no qual abordaremos a importância do possível diálogo entre as linguagens escrita e musical. Vamos explorar como a interação entre essas duas formas de expressão pode fortalecer o processo educativo.

2.3 Diálogo e dialogia entre linguagens

Para dar início à discussão, é relevante explorar os conceitos de diálogo e dialogia a partir da perspectiva teórica proposta por Mikhail Bakhtin. Pensando no conceito de diálogo, o autor, conforme explicitado por Scorsolini-Comin (2014, p. 250), entende-o como “[...] produto histórico, marcado cultural e socialmente [...]”, isto é, um processo dinâmico e contextual, moldado pelas experiências e relações dos envolvidos, diferente de uma abordagem estrutural e fixa, que enxerga o diálogo como um conjunto rígido de regras e formas estabelecidas.

Já sobre a dialogia, Fiorin (2020), esclarece que essa envolve a interação entre enunciados, onde os sentidos e significados são preservados e valorizados, sem sobreposição. Essa compreensão enfatiza que cada enunciado é atravessado pela presença do outro, gerando uma rede de significados que se constroem mutuamente, sem que um elimine ou se sobreponha ao outro. E, ainda, que “[...] todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (Fiorin, 2020, p. 22).

Utilizamos os conceitos de diálogo e dialogia de forma adaptada, inspirados na proposta bakhtiniana, que se referem à interação entre enunciados. No nosso caso, essa relação será admitida entre as linguagens escrita e musical. Ao promovermos esse diálogo, entendemos que a relação entre essas linguagens ocorre de forma dinâmica, respeitando a singularidade e o dinamismo intrínseco de cada uma. Tanto a aquisição da língua escrita quanto a vivência estética da música são processos que se desenrolam em contextos variados, influenciados pelas interações e experiências dos indivíduos. Como destaca Smolka (2012, p. 60), “[...] no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”. Da mesma forma, Soares (2020, p. 52) enfatiza que “[...] a música, assim como as demais linguagens, tem um caráter social e culturalmente mediado, estando em constante movimento”.

A dialogia, por sua vez, é empregada para descrever a forma de interação entre essas duas linguagens, considerando que cada uma possui suas especificidades e merece reconhecimento como uma linguagem própria. Essa interação dialógica pressupõe que os sentidos de cada linguagem sejam preservados e valorizados numa prática cotidiana, evitando qualquer hierarquia ou competição entre elas. Em vez disso, elas devem ser integradas de maneira que, ao se aproximarem, gerem novas possibilidades que, isoladas, não seriam possíveis. Cada linguagem é atravessada pela presença da outra, gerando uma rede de

significados ainda mais rica que se constrói mutuamente, sem que uma anule ou se sobreponha à outra.

Nesse sentido, Snyders (1994, p. 101) destaca o potencial transformador dessa união, ao afirmar:

A música não diz novamente o que o texto diz, não traduz o texto: é tanto pelas suas diferenças, como pelas suas convergências que estes dois modos de significação podem validamente se unir, formar um todo, um todo novo e original e atingir assim o que nenhuma das duas linguagens, tomadas isoladamente, teriam podido evocar. Através dessa união, há um acréscimo de significação e um acréscimo de alegria.

Na prática, trabalhar essa relação entre as linguagens escrita e musical implica reconhecer a experiência estética da música como um meio significativo de construção de sentido e comunicação, capaz de engajar os estudantes no processo de aquisição da leitura e da escrita de forma fluida. A reduzida utilização da música apenas como um recurso didático ou pretexto para outras aprendizagens, pode “[...] mascarar o que ela suscita de específico, de insubstituível, que é o desenvolvimento da consciência propriamente estética do aluno” (Snyders, 1994, p. 134).

Entendemos que a vivência com a linguagem musical, enquanto experiência estética livre de preocupações imediatas, pode ampliar a sensibilidade dos estudantes, aprimorando posteriormente a compreensão dos textos, permitindo a leitura e a escrita mais aprofundada.

Por outro lado, a linguagem escrita, em sua função própria de comunicar e interpretar o mundo, contribui para uma maior compreensão da estrutura e dos significados presentes na música, intensificando a experiência estética com ela. Esse diálogo contínuo entre as duas linguagens fortalece o aprendizado e amplia tanto a experiência musical quanto a compreensão da escrita, onde ambas se enriquecem mutuamente sem que uma se subordine à outra.

A integração entre linguagem escrita e música permite uma troca dinâmica entre essas duas formas de expressão, considerando que, às vezes, as palavras ganham um novo significado quando cantadas, como se a música desse novo formato a elas, e, em outras situações, uma melodia que pode inicialmente parecer sem sentido, mas, ao compreendermos seu conteúdo junto à letra, ela se torna mais significativa. Isso evidencia o poder transformador dessa relação, onde música e escrita se fortalecem, ampliando a experiência de ambas. (Snyders, 1994).

Mais do que nunca, na atualidade, a música se apresenta como um campo repleto de diversidade e inovação, com uma variedade de gêneros que refletem as transformações culturais

e sociais. Essa pluralidade de estilos exige dos educadores uma abordagem renovada e flexível para compreender as diferentes possibilidades da música, como Loureiro (2019, p. 166) aponta:

O momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e dos profissionais da música uma nova maneira de perceber, experienciar e ouvir. Essa mobilidade e diversidade de linguagens musicais não representa obstáculos para a criança ou para o jovem, pois eles recebem com naturalidade todo e qualquer tipo de música, além daquelas que cotidianamente lhes são apresentadas e postas para apreciação.

Entre os estilos da atualidade, o rap se destaca como um exemplo de gênero musical que utiliza a escrita como ferramenta central para a construção de rimas e narrativas, integrando-as ao ritmo e à performance, ganhando relevância tanto como expressão artística quanto como veículo de mensagens sociais. Originado dentro da cultura hip hop, movimento sociocultural que emergiu nas décadas de 1970 e 1980 em comunidades afro-americanas e latinas dos Estados Unidos, o hip hop surge como uma resposta criativa e pacífica à violência, desigualdade social e marginalização enfrentadas por essas populações. Essa cultura, que tem suas raízes na vivência da comunidade negra, busca dar voz às experiências desses grupos, expressando suas realidades de forma artística. O hip hop emerge a partir de diversas formas de expressão que interagem e se complementam, originando seus quatro elementos fundamentais: o DJ (Disc Jockey, responsável por mixar e manipular músicas utilizando toca-discos e equipamentos de áudio, criando batidas e efeitos sonoros); o Breakdance (dança de rua caracterizada por movimentos expressivos); o Graffiti (arte visual urbana que transforma espaços públicos em telas para transmitir mensagens e refletir identidades); e o Rap (do inglês “rhythm and poetry” - Ritmo e Poesia, manifestação verbal que combina poesia, ritmo e performance). Além desses, o Conhecimento, é considerado como um quinto elemento do hip hop, se caracterizando como uma reflexão crítica sobre a cultura e as questões sociais, promovendo a conscientização e valorização da história do movimento. Esse elemento enfatiza a importância de entender a origem do hip-hop e o papel da comunidade negra na sua formação, sendo essencial para a preservação e expansão do movimento.

O rap, nesse sentido, tem o potencial de favorecer a intersecção entre a linguagem escrita e musical, oferecendo um meio promissor para o desenvolvimento dessa troca. Sendo mais do que uma expressão de identidade, ele é uma forma discursiva que integra elementos de linguagem de maneira única, fazendo uso da escrita para construir rimas e mensagens que são, ao mesmo tempo, transmitidas por meio de sua musicalidade. “As características linguísticas do rap são fundamentais para a construção das letras e a forma como a mensagem é transmitida

ao público [...] [com sua] rica linguagem, uso criativo de recursos linguísticos e habilidade de expressar emoções e ideias de maneira vívida”. (Almeida, 2024, p. 38).

Nesse sentido, o rap tem o potencial de evidenciar como a escrita e a música podem se relacionar de maneira a proporcionar aos estudantes uma vivência estética e, ao mesmo tempo, uma experiência concreta de aprendizagem. Ao integrar essas linguagens, o rap se apresenta como uma via para a transformação no processo de alfabetização, estimulando a criatividade e a abertura ao novo, oferecendo aos estudantes formas modernas de expressão que ampliam suas possibilidades de pensamento e comunicação.

Como meio de comunicação, o rap se estabelece ao combinar letra e ritmo para transmitir mensagens sociais, culturais e individuais. Sua forma favorece a reflexão crítica e a construção de sentidos, podendo ser um meio para envolver os estudantes na interação entre escrita e música, ampliando o potencial de ambas as linguagens.

Enquanto um dos elementos centrais do movimento cultural hip-hop, ele oferece uma forma de expressão que dialoga diretamente com as vivências e perspectivas de uma parcela da juventude, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais. Nesse sentido, De Andrade (1999, p. 108) destaca que o hip-hop, enquanto movimento cultural que inclui o rap:

[...] pode servir ao educador como forma de penetrar no imaginário do aluno e descobrir as razões que geram a atual falta de interesse pelo ensino regular, para então desenvolver estratégias que recuperem o papel da escola como palco de uma verdadeira educação pautada pelo diálogo – que pressupõe ação e reação de estudantes e professores.

O potencial dialógico desse gênero musical encontra ressonância no processo de alfabetização, quando esse é entendido como uma prática discursiva emergente. No diálogo constante com suas letras e na interação com o outro, a criança é estimulada a se expressar, ouvir e responder, elaborando sentidos que dialogam com o mundo ao seu redor. É nesse contexto que a escrita ganha vida, não apenas como uma técnica, mas como uma estratégia que favorece a autonomia na apropriação da escrita.

Consideramos que as letras e ritmos do rap podem oferecer um ponto de partida para discussões coletivas, onde os sujeitos compartilham vivências, exploram significados e constroem juntos novos sentidos. Com sua estrutura dialógica, o rap pode mediar a apropriação da escrita pelas crianças, promovendo o diálogo como essência do processo de alfabetização e transformando a experiência de aprender a ler e escrever em uma vivência comunicativa e conectada ao contexto atual. Esse gênero, amplamente presente na atualidade, atende às demandas do letramento, no qual, segundo Smolka (2012, p. 12), “[...] abrange um conjunto

muito diversificado de práticas sociais que envolvem os mais variados usos da forma escrita de linguagem na contemporaneidade [...]”. Ao incluir o rap no processo de alfabetização, os educadores podem criar oportunidades para que os estudantes se envolvam com o conteúdo escrito de maneira mais significativa, seja por ser um gênero atual, com um ritmo contagiante, ou por associar suas experiências e vivências cotidianas ao aprendizado.

A vivência estética com o rap, por meio da imersão em suas letras e práticas, pode propiciar o desenvolvimento natural da percepção, simbolização e representação, habilidades fundamentais para a leitura e interpretação de textos. Ao se envolver com a experiência sonora e poética do rap, os estudantes podem ampliar sua capacidade de perceber e interpretar o mundo ao seu redor, fortalecendo as bases necessárias ao desenvolvimento das competências para a alfabetização. Nesse processo, a vivência estética com o gênero aprimora a sensibilidade dos estudantes, contribuindo para uma leitura mais atenta e crítica do mundo.

Como enfatiza Freire (2021b, p. 50), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, reforçando que, para que a leitura das palavras seja plenamente compreendida, é preciso primeiro uma leitura mais ampla e sensível do mundo. Nesse movimento, o rap, com sua dimensão estética, pode facilitar de maneira significativa essa compreensão, permitindo que, ao ler o mundo, os estudantes possam reinterpretá-lo por meio da palavra, e, assim, ao retornarem ao mundo, possuam uma leitura mais profunda e crítica da realidade ao seu redor.

Para além de sua dimensão técnica, pensar a escrita como criação é compreender também a sua dimensão estética. Como apontam Munhoz e Zanella (2008, p. 291): “[p]ara criar através da escrita é fundamental que se estabeleçam relações estéticas com o ler e o escrever. [...]”. Essa relação estética com a escrita é essencial para que o sujeito não apenas aprenda a técnica de escrever, mas também possa explorar a criatividade e os sentidos que a escrita pode gerar.

Relações estéticas, no caso da linguagem escrita, ocorrem num constante diálogo entre o sujeito e as atividades de ler e escrever, compreendidas em sua totalidade. Desta forma, este ser se reconhece enquanto leitor/escritor e vice-versa, alguém que ao mesmo tempo produz cultura e por esta é produzido. O sujeito torna-se capaz de enxergar muito além de sentenças que compõem um texto; compreende o escrito como uma produção inserida num determinado contexto histórico-cultural, que mobiliza lembranças, produz sensações, afetos que lhe permitem um contato diferenciado com o texto. (Munhoz; Zanella, 2008, p. 293).

Dessa forma, o rap, em sua dimensão estética e sua capacidade de articular afetos e contextos sociais, apresenta potencial para resgatar essa vivência com a escrita. Ao integrar

música, poesia e narrativa, o rap permite que os estudantes vivenciem a escrita não apenas como um exercício técnico, mas como uma forma de expressão, onde a linguagem vai além da técnica e se transforma em um meio de construção de sentidos. No entanto, como destacam Munhoz e Zanella (2008, p. 293), “[...] nota-se no processo de apropriação da linguagem escrita, uma ênfase no ensino da dimensão técnica, ignorando-se, por vezes, os diversos sentidos (re)produzidos nas atividades de ler e escrever”. Essa crítica evidencia a importância de reorientar o ensino da escrita, resgatando sua dimensão estética e criativa, como um processo que permite aos sujeitos não só aprender a técnica, mas também a se apropriar da linguagem como uma forma de transformar e expressar o mundo ao seu redor.

Dessa forma, a intersecção entre as linguagens musical e escrita pode oferecer um grande potencial para o desenvolvimento das competências de letramento. Soares (2020), destaca que o texto deve ser o eixo central no processo de alfabetização, ampliando a compreensão para além da sua dimensão técnica. É essencial considerar a dimensão social da linguagem, levando em conta seu uso nos contextos sociais e culturais por meio do discurso, que se manifesta de diversas formas, incluindo os textos. Assim como a fala, a leitura e a escrita devem ser vivenciadas de maneira prática e significativa, antes que se dê ênfase às regras formais. Dentro desse quadro, a música, como um todo, pode desempenhar um papel igualmente relevante. Como observa Forner (2018, p. 36),

A utilização da música na escola como meio para a alfabetização possibilita ao aluno operar em outro campo – o musical e das práticas sociais –, buscando processos de significação que se relacionam a competências linguísticas. Como exemplo, a letra de canção pode ser considerada um tipo de texto para que se possa promover a interpretação, a reflexão e a argumentação de seu conteúdo, proporcionando um ambiente em que o aluno se expresse.

Nesse contexto, o rap, quando compreendido como um texto (e não apenas como um pretexto), se configura como uma forma de expressão significativa, que reflete e envolve questões sociais, culturais e identitárias, possuindo o potencial de atuar como um elemento central no processo de alfabetização, favorecendo a compreensão da linguagem escrita e o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma contextualizada e envolvente.

Para além de integrar as linguagens escrita e musical, o rap reflete as realidades sociais e culturais, especialmente as vivências de grupos periféricos e marginalizados, e “[...] possibilita que nos reconheçamos como indivíduos inseridos em um grupo; ao mesmo tempo, faz com que nos percebamos como diferentes dos demais grupos, tudo isso em um processo dinâmico” (Soares, 2020, p. 39).

Dessa forma, como afirma Freire (2021a, p. 85), “[a] alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura”. Essa perspectiva reforça a ideia de que o rap, como uma expressão cultural da atualidade, pode abrir caminhos para os alunos vivenciarem o processo de alfabetização de maneira mais integrada e contextualizada.

Enquanto gênero cultural historicamente marginalizado, o rap carrega em suas expressões artísticas uma diversidade de discursos que se relacionam com questões sociais e culturais do cotidiano. Seu discurso pode gerar identificação especialmente entre estudantes que vivenciam a realidade das periferias. No entanto, apesar dessa conexão potencial, muitas crianças e jovens, mesmo sendo moradores de contextos periféricos, ainda não tiveram contato direto com esse gênero musical. Nesse sentido, a escola, como espaço propício à pluralidade e aprendizado, se apresenta como o ambiente ideal para promover esse encontro, incentivando a vivência e o respeito pela diversidade de gêneros culturais.

A defesa da diversidade cultural na escola se alinha à ideia de que o universo cultural dos alunos pode ser um ponto de partida para práticas pedagógicas transformadoras. Como afirma Freire (2021a, p. 149),

[...] esses educadores têm que inventar e criar métodos com os quais utilizem ao máximo o espaço limitado de mudança possível que têm a seu dispor. Precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante.

Por meio de suas letras e práticas, o rap pode atuar como facilitador para a afirmação de identidades, estabelecendo uma conexão direta com o universo cultural de seus ouvintes. Como afirma Almeida (2024, p. 37), “[o] rap é uma maneira poderosa de explorar identidade pessoal e cultural. As letras podem abordar questões de autoestima, tolerância e pertencimento”. No contexto educacional, esse potencial se revela ao permitir que os estudantes reconheçam e valorizem sua própria identidade cultural, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a consciência de classe. O rap não oferece apenas um meio de expressão, mas também um espaço de resistência, onde as histórias e lutas das comunidades historicamente marginalizadas são reconhecidas e celebradas.

Muitas vezes, o rap é usado para explorar identidades pessoais e coletivas, abordando questões raciais, sociais e políticas. [...] Suas letras são frequentemente veículos de expressão artística, reflexão social, crítica política e exploração de experiências pessoais. As letras de rap não apenas entretêm,

mas também provocam pensamento e discussão sobre questões relevantes". (Almeida, 2024, p. 37).

A inovação trazida por novas formas de expressão no contexto educacional é reforçada por Smolka (2012, p. 110), no apontamento de que: “[s]ão as marcas da modernidade, que a escola tem medo de assumir, mas não pode impedir que se revelem”. Nesse sentido é que afirmamos que a educação deve estar preparada para acolher essas novas manifestações culturais. Isto posto, na próxima seção apresentamos os recortes metodológicos e os dados obtidos na etapa documental da investigação.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção consta o caminho percorrido para a realização dessa pesquisa, bem como a discussão dos dados produzidos por meio da escuta das professoras alfabetizadoras que colaboram neste estudo.

3.1 Percurso metodológico

De acordo com a natureza de seu objeto, que busca compreender a relação da linguagem escrita com a linguagem musical, esse estudo se define como uma investigação qualitativa, já que pretende interpretar um fenômeno a partir das concepções de professoras alfabetizadoras, de modo que a coleta dos dados seja realizada a partir da entrevista com esses sujeitos da investigação (Bogdan; Biklen, 1994).

Levando em conta os objetivos do trabalho, trata-se ainda de uma pesquisa com duas dimensões: descritiva, e exploratória. Descritiva, pelo fato de buscar no relato de professoras alfabetizadoras suas percepções sobre uma prática específica, ou seja, seu conteúdo é predominantemente de descrições pessoais sobre um determinado contexto, buscando “[...] analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48). Também exploratória, tendo em vista que a relação entre rap e alfabetização, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi pouco explorada até o momento, considerando que não encontramos trabalhos específicos sobre essa temática em nosso levantamento bibliográfico. Sendo assim, este estudo se propõe a “[...] criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno [...]” (Santos, 2002, p. 26-27).

Corresponde sobretudo a uma pesquisa de campo tendo em vista que a fonte de dados predominante a discussão se concentra na escola, especificamente nas concepções de professoras reconhecidas e consideradas como referências no campo da alfabetização do município, sobre relação entre a linguagem escrita e a linguagem musical no processo de alfabetização. A escolha se dá a partir do entendimento de que se faz necessário o contato direto com os sujeitos do campo de estudo “[...] pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado” (Gil, 2002, p. 53).

Os dados foram obtidos a partir de entrevistas com roteiro semi-estruturado; acreditamos ser essa a técnica de coleta mais adequada ao nosso estudo pois nela “[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com

base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. (Ludke; André, 1986, p. 33-34).

A inclusão das participantes da pesquisa foram definidas a partir de alguns critérios, sendo o primeiro deles a participação no curso de especialização referente a área da alfabetização oferecido pela UFMS/CPAN em 2020; em segundo que atuem no ciclo de alfabetização (1º ou 2º ano) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Corumbá; em terceiro aqueles(as) que possuam prática consolidada como alfabetizadoras, com uma trajetória de no mínimo 10 anos no campo da alfabetização; e por fim aqueles(as) que aceitem participar da pesquisa em questão.

Como critérios de exclusão foram definidos, primeiro, a não atuação na rede municipal de ensino de Corumbá; segundo, não estar em sala de aula no momento do curso de especialização e posteriormente; terceiro, não atuar em turmas de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental.

Para localizarmos as participantes, sistematizamos as informações fornecidas pela coordenação do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento da UFMS/CPAN, bem como da consulta realizada no Diário Oficial de Corumbá (DioCorumbá) para levantamento das cursistas concluintes que não estavam atuando em sala de aula no período do curso ou atualmente. Dessa sistematização, conforme consta no quadro 03, a seguir, localizamos três professoras que atenderam os critérios de inclusão.

Quadro 03 – Situação das concluintes do curso de especialização em alfabetização e letramento CPAN/UFMS para a localização das participantes da pesquisa

Atuação das concluintes do de Especialização em Alfabetização e Letramento	Quantidade
- Atuação em sala de aula em turmas de 1º ao 5º ano na rede de ensino de Ladário.	5
- Atuação em sala de aula nas redes de ensino de Ladário e de Corumbá.	2
- Atuação na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá.	5
- Atuação na coordenação em escolas da rede municipal de ensino de Corumbá.	3
- Atuação em sala de aula em escolas da rede municipal de ensino de Corumbá no início do curso, e nos períodos entre 2022 e 2024 na gestão (coordenação ou Semed).	13
- Atuação em sala de aula na rede de ensino de Corumbá em turma de 4º ano.	1
- Atuação em sala de aula na rede de ensino de Corumbá em turma de 5º ano.	1
- Atuação em sala de aula na rede de ensino de Corumbá em turmas de 1º ou 2º ano no início do curso, permanecendo nas respectivas turmas em 2024, e possuem uma trajetória de no mínimo 10 anos no campo da alfabetização	3
Total	33

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações fornecidas pela coordenação do curso de Especialização em Alfabetização e Letramento UFMS/CPAN e consulta sobre a atuação na gestão ou coordenação das concluintes do curso no Diário Oficial de Corumbá – DioCorumbá.

No Apêndice A, encontra-se o roteiro da entrevista que foi realizada com as três professoras alfabetizadoras selecionadas e que prontamente aceitaram colaborar com o estudo.

No que diz respeito às estratégias para obtenção das informações, houve também uma busca documental que complementa o procedimento de escuta das professoras, buscando elementos que indiquem as determinações didático-pedagógicas sobre a relação da linguagem escrita com a linguagem musical no documento oficial que regula o ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Corumbá. Essa busca documental serviu para aprofundar a análise, articulando-se com outras técnicas de coleta de dados (Ludke; André, 1986).

Para tanto, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá para acesso ao Guia Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano), bem como autorização para a realização de entrevista com professoras alfabetizadoras que atuam na rede municipal de ensino de Corumbá (A autorização é apresentada no Apêndice B). No contato com a técnica responsável na Semed-Corumbá, foi-nos informado que o município não tem um guia curricular específico; dessa maneira, foi tomada para análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seção referente ao ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente os eixos de Língua Portuguesa e suas orientações para a articulação de diferentes linguagens. Foi necessária essa análise, pois os currículos municipais são elaborados a partir dessa referência, tornando essencial compreender como a BNCC orienta a prática docente, especialmente no que se refere à inserção da linguagem musical, com ênfase no rap, no processo de alfabetização. Esse documento serve de matéria-prima para o tratamento analítico das discussões de modo a contribuírem para o desenvolvimento da análise. (Severino, 2013).

Sobre a técnica para interpretação e análise dos dados, nos utilizamos de nuances da Análise de Discurso bakhtiniana, tendo em vista que esse procedimento permite compreender as diversas relações de poder envolvidas na linguagem, no nosso caso, sobre as representações daqueles(as) que mediam o desenrolar da alfabetização, e, portanto, possuem influência direta nesse processo. Considerando que os dados se referem a entrevistas com alfabetizadores(as), suas falas são o eixo da nossa pesquisa, e merecem uma análise minuciosa tendo em vista que

[...] a linguagem não é um simples meio de descrever as ações humanas, mas uma forma de organizar e construir o mundo social em que vivemos e, portanto, um poderoso instrumento não-neutro de dar ordem e de agir sobre a sociedade, servindo para reproduzir a ordem social dominante e/ou para transformá-la, dependendo das condições materiais de existência dos sujeitos-

falantes e do nível de desenvolvimento social-histórico do contexto em que os *discursos* são socialmente construídos. (Rodrigues; Melo, 2020, p. 3).

A análise dialógica do discurso adotada nesta pesquisa foca em compreender as perspectivas das professoras alfabetizadoras sobre o trabalho com a música no processo de alfabetização. A partir de suas falas, busca-se decifrar os sentidos que elas atribuem à presença da música, em especial o rap, no cotidiano escolar. Ao invés de comparar os relatos das professoras entrevistadas, a proposta é entender as singularidades de seus discursos, considerando seus contextos e experiências, e como esses elementos moldam suas práticas pedagógicas. A análise dialógica, fundamentada nos conceitos bakhtinianos, permite uma interpretação que vai além do significado literal das palavras e se aproxima do entendimento das motivações, valores e significados atribuídos pelas professoras ao seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, foi adotado o propósito de compreender, a partir dos olhares das profissionais responsáveis pela alfabetização das crianças, como essas práticas são vivenciadas em diferentes momentos de suas trajetórias, além das perspectivas que elas têm sobre o trabalho com a música na alfabetização, incluindo suas concepções sobre o papel da música no processo de aprendizagem e as possíveis transformações necessárias para integrar essa linguagem de forma mais efetiva na educação. Acredita-se que as características singulares das três professoras entrevistadas, levando em conta a diversidade de suas trajetórias e perspectivas, têm o potencial de revelar o fluxo de permanência ou mudança nos valores e significados atribuídos à presença da música, especialmente do rap, no processo de alfabetização.

A escolha pela análise dialógica do discurso, fundamentada no círculo de Bakhtin, se justifica pela necessidade de entender as falas das entrevistadas de forma minuciosa, considerando que o discurso não é apenas a transmissão de significados preestabelecidos, mas uma produção que envolve o contexto e a interação entre os sujeitos. Como apontam Sobral e Giacomelli (2016, p. 1078),

[...] para a ADD, a língua tem significação, que é o significado das palavras e expressões no sistema da língua, enquanto o discurso cria sentido, ou seja, faz as palavras e expressões da língua irem além dos significados registrados no dicionário e dizer coisas que somente o contexto mostra.

Além disso, a análise se apropriou dos conceitos bakhtinianos, como dialogismo, responsividade e alteridade, com o objetivo de melhor compreender a dinâmica do discurso nas entrevistas. Sobre o dialogismo, Fiorin (2020, p.21-22) explica que, para Bakhtin,

[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma

composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Para a análise das entrevistas, o conceito de dialogismo é essencial, pois permite compreender que os discursos das professoras não são isolados, mas respostas a outros discursos, influenciados por contextos e perspectivas diversas. Cada resposta reflete diferentes vozes, já que “[t]odo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes[...]” (Fiorin, 2020, p. 27). Assim, ao analisar as entrevistas, é possível identificar não só o que as professoras dizem, mas também as influências e respostas aos discursos que as cercam.

Sobre a necessária leitura responsiva para que a análise seja realizada de forma ativa, Bakhtin (1997, p. 290) explica que “[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.”. Essa postura responsiva é fundamental para quem analisa, pois, a interpretação dos discursos não é neutra, se trata de uma resposta moldada pelas próprias leituras e percepções do pesquisador. Quem analisa não apenas compreende o discurso, mas também reage a ele, já que “[o] sujeito que produz um discurso não quer uma compreensão passiva que somente levaria à repetição de seu pensamento, mas almeja respostas que evidenciem adesão, concordância ou, contrariamente, objeção às ideias expostas [...]” (Pires, 2002, p. 42-43).

A alteridade, no contexto bakhtiniano, refere-se ao reconhecimento de que o outro é diferente, e seu discurso é distinto, trazendo perspectivas e experiências que se diferem das do pesquisador. Para Bakhtin, compreender o discurso do outro exige considerar essa diferença, pois a linguagem e o sentido se constroem na interação entre vozes diversas. Como destaca Pires (2002, p. 42), “[o] princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Reconhecer a dialogia é encarar a diferença, uma vez que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior”.

Buscamos compreender a percepção das participantes em relação a questões específicas, como a presença da música no contexto escolar, os conhecimentos considerados essenciais para sua integração no processo de alfabetização, a experiência com o rap na escola, a formação direcionada ao trabalho com a música na educação e o valor atribuído a essa formação. De acordo com a abordagem adotada para a análise, também se objetiva identificar as diversas vozes e tensões presentes nos relatos, que contribuem para a construção de suas concepções, perspectivas e modos de atuação.

Propomos investigar se a música tem sido incorporada nas práticas escolares e, além disso, se o processo de alfabetização tem se apropriado dela como uma ferramenta pedagógica. Como isso ocorre? Quais gêneros musicais são utilizados? Há percepção de maior envolvimento das crianças quando a música está presente? Os depoimentos serão apresentados de forma não rígida ou linear, com a seleção de trechos que melhor representem as experiências, crenças e valores dos participantes em relação aos aspectos investigados.

Antes de realizar as entrevistas com as professoras alfabetizadoras de Corumbá/MS, foram conduzidas duas entrevistas piloto com professoras com o mesmo perfil, mas pertencentes a rede municipal de Ladário/MS, cidade vizinha. Esse processo de teste se mostrou fundamental para aprimorar a abordagem da pesquisa, pois permitiu perceber, de maneira prática, como algumas perguntas estavam conduzindo respostas, mesmo sem a intenção. A partir dessa experiência, foi possível ajustar o roteiro, garantindo que as entrevistas seguintes fossem mais abertas e proporcionassem respostas mais espontâneas das participantes.

3.2 A música nos documentos orientadores da educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Corumbá

Como forma complementar dos dados principais obtidos por meio de entrevistas com as professoras, levantamos os documentos orientadores da Educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Corumbá com a finalidade de identificar a presença da música nas diretrizes oficiais que orientam o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Corumbá, com foco no 1º e 2º ano. A análise busca identificar como a relação entre a linguagem escrita e a linguagem musical é estabelecida nos documentos que regulam o ciclo de alfabetização no município de Corumbá, e especificamente, se o gênero rap é contemplado.

O foco da análise está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, para verificar de que maneira a música é

contemplada nas orientações para a alfabetização e letramento. A escolha da Base Nacional Comum Curricular como documento de análise se deu pelo fato de que os currículos estaduais e municipais de Mato Grosso do Sul são elaborados a partir desse documento orientador e a rede municipal de ensino de Corumbá não possui um guia curricular específico.

Logo no início das orientações para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC afirma que, “[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. [...]” (Brasil, 2018, p. 57). Essa afirmação evidencia a busca por uma continuidade no processo educativo, garantindo que as práticas lúdicas da Educação Infantil sejam mantidas e progressivamente sistematizadas no Ensino Fundamental. Embora a música não seja explicitamente mencionada, ela pode ser interpretada como parte desse universo lúdico.

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (Brasil, 2018, p. 63).

Nesse trecho notamos que, embora a música, e em específico o rap, não sejam explicitamente mencionados, eles podem ser compreendidos como parte das práticas de linguagem diversificadas propostas.

A BNCC, ao tratar do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destaca que os componentes curriculares abordam diversas práticas, com ênfase nas culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nos dois primeiros anos desse segmento, o foco principal da ação pedagógica deve ser o processo de alfabetização. A BNCC aponta que aprender a ler e escrever oferece aos estudantes novas experiências, ampliando suas possibilidades de construir conhecimentos em diferentes áreas, além de permitir uma participação mais autônoma por meio da inserção na cultura letrada.

É destacada nessa etapa a centralidade do texto como unidade de trabalho, “[...] considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem [...]” (Brasil, 2018, p. 67), relacionando-o sempre ao seu contexto de produção e ao desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem, por meio de atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses. Embora se baseie em conceitos amplamente disseminados, como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos, também considera as práticas

contemporâneas de linguagem, reconhecendo que, sem elas, a participação nas esferas pública, de trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual (Brasil, 2018).

O documento faz uma ampliação do conceito de leitura, considerando-a de forma mais abrangente. Leitura, no contexto da BNCC, não se refere apenas ao texto escrito, “[...] mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 72). Assim, a música nesse trecho, é explicitamente reconhecida como uma forma de linguagem que contribui para a compreensão e interpretação dos textos, ampliando as possibilidades de leitura e expressão.

Mesmo não sendo amplamente destacada, a música se faz presente de forma implícita ao longo do documento, inserida nas práticas de linguagem e na diversidade de gêneros textuais. Sua presença é explicitamente reconhecida na articulação entre o verbal e outras linguagens, incluindo arquivos sonoros, e ganha ainda mais evidência no Eixo da Oralidade, que menciona diretamente atividades como “[...] apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas [...]” (Brasil, 2018, p. 77-78). Além disso, no contexto dos textos multissemióticos, a análise proposta pela BNCC considera as formas de composição e estilo de cada linguagem envolvida, incluindo na música elementos como “[...] ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento [...]” (Brasil, 2018, p. 81)

A música aparece também, nos diferentes campos de atuação sugeridos pela BNCC. No campo da vida cotidiana, as cantigas de roda são mencionadas como gêneros textuais familiares às crianças, evidenciando a presença da oralidade musical no processo de aprendizagem. Já no campo artístico-literário, a canção é citada entre os gêneros que compõem esse campo, ao lado de poemas, cordéis e outras formas de expressão artística e literária, ressaltando seu papel na fruição estética e na diversidade cultural e linguística (Brasil, 2018).

Nas habilidades previstas pela BNCC para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a música aparece de forma mais evidente, especialmente nos eixos de oralidade, leitura/escuta e apreciação estética. No campo da oralidade, a habilidade (EF01LP18) propõe que os alunos registrem, com o auxílio do professor, cantigas, quadrinhas, parlendas e trava-línguas, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. De forma complementar, a habilidade (EF01LP19) prevê a recitação desses gêneros com entonação adequada e atenção às rimas. Para o 2º ano, a habilidade (EF02LP15) determina que os alunos cantem cantigas e canções, respeitando o ritmo e a melodia. No eixo de leitura e escuta, a habilidade (EF12LP07) orienta a identificação e reprodução de rimas, aliterações e assonâncias em cantigas,

quadrinhas, parlendas e canções, estabelecendo a relação entre o ritmo da fala e a melodia das músicas, e seus efeitos de sentido. Já no campo artístico-literário, as habilidades (EF12LP18) e (EF12LP19) enfatizam a apreciação de poemas e textos versificados, com atenção às rimas, sonoridades e jogos de palavras, reconhecendo sua função estética e imaginativa (Brasil, 2018).

Essas referências evidenciam que a musicalidade está presente no processo de alfabetização e letramento, sendo trabalhada tanto na oralidade quanto na leitura e análise de textos poéticos e musicais; no entanto, não há menção ao rap, apesar de suas características rítmicas e poéticas se alinharem às práticas previstas.

Tendo em vista a complexificação progressiva das atividades de leitura, o documento prevê a articulação de algumas práticas que também dialogam com o rap, como quando destaca a importância da diversidade cultural e a inclusão de múltiplas formas de expressão,

[...] imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Brasil, 2018, p. 70).

Com base na análise da parte específica da BNCC para o ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que, embora a música seja mencionada de forma contida ao longo das orientações, ela está presente no processo de alfabetização e letramento, tanto como linguagem, quanto como gênero textual, especialmente nas práticas de oralidade, leitura e apreciação estética. O uso de cantigas, canções, rimas e outros gêneros textuais que envolvem a musicalidade é destacado como parte do desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

As características dessa faixa etária demandam que o trabalho escolar se organize em torno dos interesses e vivências das crianças, permitindo que elas ampliem progressivamente sua compreensão do mundo e se expressem sobre ele. Nesse contexto, o rap, embora não mencionado especificamente, compartilha características rítmicas e poéticas que se alinham a essas práticas, principalmente no que diz respeito ao ritmo, à melodia, às rimas e aos jogos de palavras. Além disso, as diretrizes que abordam a diversidade cultural e as múltiplas formas de expressão artística podem ser um ponto de conexão para incluir o rap nas práticas pedagógicas, considerando seu potencial de ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos. Dessa forma, a BNCC reconhece a importância da musicalidade e oferece um contexto que permite a

integração de gêneros como o rap, ampliando as possibilidades de letramento e expressão cultural no ambiente escolar.

4 VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As entrevistas foram realizadas a partir de critérios de inclusão definidos previamente, com as professoras sendo convidadas a participar da pesquisa por meio do *WhatsApp*, e as três aceitaram a participação. As entrevistas ocorreram presencialmente na cidade de Corumbá/MS, sendo duas delas realizadas nas próprias escolas onde as professoras atuam, em momentos em que não estavam em horário de aula e a outra realizada em um espaço educativo privado, que também recebe crianças.

A experiência no campo de pesquisa proporcionou diversas aprendizagens, através do diálogo com as experientes professoras alfabetizadoras, que compartilharam suas percepções sobre como se dá a relação entre a música, e em específico do rap, e o processo de alfabetização de crianças. Pude vivenciar momentos no interior da escola e ver que em um momento a música se fez presente no pátio da escola, onde as crianças ensaiavam uma coreografia. As professoras foram extremamente receptivas e me permitiram uma visão mais próxima de suas práticas e experiências.

Para registrar as respostas, foi utilizado um gravador, e o áudio gravado com autorização das entrevistadas, sendo transcrito em seguida e enviado para as professoras antes da análise ser realizada. As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas que buscou ser flexível, permitindo que as participantes compartilhassem suas experiências de maneira livre. Cada uma das professoras participantes recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com as normas éticas da pesquisa com seres humanos⁶.

Para garantir o anonimato das três professoras alfabetizadoras entrevistadas neste estudo, foram atribuídos a elas nomes fictícios, sendo identificadas como Sol, Lua e Estrela. Essa escolha visa preservar suas identidades e assegurar a confidencialidade das informações compartilhadas, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa. Além disso, para facilitar a distinção das falas das entrevistadas ao longo do texto, os trechos com citações diretas das entrevistas serão apresentados em *itálico*.

4.1 Professora Sol

A primeira professora entrevistada, a quem chamamos Sol, é uma pedagoga com 30 anos de experiência na área da educação, e também como alfabetizadora, com especializações

⁶Esta dissertação está vinculada ao Projeto de Pesquisa “Formação e práticas educativas de leitura, escrita e alfabetização em diferentes contextos: interface com a Educação Social”, aprovado pelo Comitê de Ética por meio do registro CAAE nº. 77295023.1.0000.0021.

em práticas pedagógicas na educação básica, gestão escolar e alfabetização e letramento.

Ao ser questionada sobre sua formação, e se alguma delas está relacionada a música ou a alfabetização, *Sol* não apenas descreve suas especializações, mas já antecipa aspectos de sua abordagem pedagógica, destacando a relevância da música na alfabetização e letramento das crianças.

A primeira é de práticas pedagógicas, que eu sempre trabalhei com a música nas práticas pedagógicas, nas séries iniciais e na alfabetização e letramento, que acho fundamental para a alfabetização e letramento das crianças, o trabalho com música, com musicalização. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

A fala de Sol, ao antecipar o papel da música na alfabetização e letramento, revela um movimento dialógico em seu discurso. Ela não se limita a descrever sua formação, conforme foi perguntada, mas já se posiciona de maneira ativa, estabelecendo uma relação imediata com a temática central da pesquisa em questão. Ao fazer isso, não apenas compartilha sua experiência, mas também responde a um campo de expectativas que pode ser percebido, mesmo que implicitamente, no contexto da entrevista. Essa antecipação não é apenas um expressar sobre seu percurso formativo, mas uma interlocução com o que ela acredita ser o foco da pesquisa, demonstrando como o discurso é moldado e influenciado por múltiplas vozes e expectativas. Isso reflete a ideia de que “[...] todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica, a outros enunciados, sejam enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1088).

Na fala da entrevistada, é possível identificar algumas vozes em diálogo. A voz da prática é predominante, evidenciada pela ênfase em sua experiência concreta, ao afirmar que sempre trabalhou com música nas séries iniciais e na alfabetização, considerando essa prática fundamental. Sua expressão pessoal, como *"acho fundamental"*, reflete os saberes construídos em seu cotidiano como alfabetizadora; no entanto, a voz da academia também está presente, especialmente devido às suas formações, como as especializações em práticas pedagógicas (que incluíram formação para o trabalho com a música) e alfabetização e letramento, que influenciam sua perspectiva e fundamentam suas escolhas pedagógicas. Ao trazer os termos “alfabetização e letramento” de forma conjunta, estabelece-se uma conexão com discussões teóricas que defendem a indissociabilidade desses dois processos, como é proposto por Soares (2004a), tanto na teoria quanto na prática pedagógica. Dessa forma, as vozes da prática e da teoria se entrelaçam no discurso, evidenciando a relação dinâmica entre experiência e formação.

Sua atuação tem sido voltada, em sua maior parte, para o ciclo de alfabetização, especialmente no Ensino Fundamental, onde desenvolve atividades com crianças de 6 a 7 anos

do primeiro ano. Iniciou sua carreira como alfabetizadora em uma escola particular em Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul, em um contexto educacional onde a alfabetização era exigida já na Educação Infantil.

[...] Mas eu... desde que eu iniciei minha carreira, foi ainda na/com a alfabetização, que era na educação infantil. Na época, a gente começava a alfabetizar na pré-escola, as crianças tinham que ir lendo para a primeira série. Isso na escola particular, então já tinham que estar alfabetizadas na pré-escola, que era o pré escolar não era a educação infantil. Então sempre trabalhei com alfabetização. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Esse trecho revela uma experiência de prática pedagógica, que pode ser compreendida como centrada na alfabetização precoce, ainda na educação infantil, em um contexto em que as crianças precisavam estar alfabetizadas antes de ingressar no Ensino Fundamental. Como destaca Prudêncio (2012, p. 21),

A prática pedagógica que visa à precoce escolarização ainda na pré-escola pode deixar de contribuir para a aquisição de conhecimentos globais e importantes para a criança e, ainda, fragilizar o desenvolvimento infantil. O enfoque escolarizante ou de promoção para o ensino fundamental nesse período acaba por deixar de lado aspectos fundamentais no atendimento às crianças durante a infância: cuidado e educação.

Atualmente, Sol leciona em uma escola da Rede Municipal de Corumbá, localizada no centro da cidade, com um foco claro na alfabetização de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse foco fica evidente quando faz a afirmação: *“[...] Eu tenho 20 crianças, a maioria já... mais de 50%... de 20 eu tenho 4 que ainda não estão alfabetizados, estão no nível lá bem... no pré-silábico ainda”*.

Ao fazer essa afirmação, a professora Sol expõe a realidade de um grupo heterogêneo, no qual a maioria das crianças já avançou no processo de alfabetização, enquanto algumas ainda estão em estágios iniciais, demonstrando a diversidade de níveis de aprendizagem presentes em sua sala de aula. A partir de sua experiência, observa e compreende as diferentes fases da alfabetização. Sua expressão sobre os “níveis” e os alfabetizandos que estão “no pré-silábico ainda” pode indicar que Sol reconhece as diferentes fases do processo de alfabetização, alinhando-se com conceitos da psicogênese da língua escrita, uma vez que, segundo essa abordagem o estudante vai “[...] formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.” (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 38). Embora não seja possível afirmar que ela se apoie explicitamente nessa concepção teórica, sua prática dialoga com esses princípios ao reconhecer a progressão do desenvolvimento da escrita. Essa terminologia sugere que Sol está

atenta ao estágio de desenvolvimento da escrita de suas crianças, o que pode influenciar sua prática pedagógica, levando-a a adotar estratégias diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada aluno em diferentes níveis de aprendizagem.

Além disso, ela responde à realidade das demandas institucionais que exigem que todos os alunos sejam alfabetizados, mas também se distancia dessa uniformidade ao reconhecer que, na prática, as crianças não alcançam esse objetivo no mesmo ritmo. Essa fala também pode ser vista como uma resposta à expectativa da sociedade e da escola de que todas as crianças atinjam o mesmo nível de alfabetização de forma simultânea, evidenciando a complexidade e as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem.

Quando perguntada se acredita serem necessárias práticas pedagógicas diferenciadas para alfabetizar as crianças, a entrevistada demonstra compromisso com abordagens que valorizam a singularidade de cada criança no processo de alfabetização. Ela afirma:

Com certeza, principalmente porque as crianças, elas não são todas iguais, né? Então a gente tem que estar sempre buscando práticas diferenciadas para atender determinadas situações, determinadas crianças. Fazer um planejamento diferenciado... é fundamental. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Esse posicionamento pode ser interpretado como um movimento dialógico em que sua experiência como alfabetizadora responde não apenas às demandas institucionais, que frequentemente buscam a uniformidade ao impor um modelo de ensino padronizado, partindo do pressuposto de que todas as crianças aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo, mas também em respeito à singularidade dos educandos, adaptando suas práticas para reconhecer e atender às particularidades de cada um. Nesse sentido, “[...] a uniformidade do currículo pode conduzir o aluno ao insucesso escolar, pois as práticas educativas vivenciadas dentro deste contexto acentuam ainda mais as diferenças existentes com relação ao ritmo de aprendizagem e motivação”. (Mendonça, 2009 *apud* Barbosa, 2021, p. 834).

Nessa compreensão de Sol, múltiplas vozes se entrelaçam; a das crianças, cujas especificidades e necessidades individuais são evidenciadas, refletindo as diferentes formas de aprender. A voz da formação acadêmica também se faz presente, desempenhando um papel fundamental ao contribuir para seu entendimento sobre a importância de reconhecer essas diferenças e, com base nesse conhecimento, adaptar sua prática de forma a atender às necessidades de cada aluno. Além disso, essa formação a orienta a valorizar o planejamento como uma etapa essencial que organiza e direciona suas ações em sala de aula. A referência a “*determinadas situações*” ecoa também a experiência acumulada ao longo de sua trajetória

profissional, permitindo-lhe, com seu vasto repertório pedagógico, identificar a necessidade de estratégias diversificadas que atendam às particularidades de cada contexto.

Ao compartilhar as práticas pedagógicas diferenciadas que integram suas aulas, Sol demonstra uma variedade de abordagens integrando diferentes linguagens artísticas ao processo de alfabetização de modo a torná-lo mais lúdico, visando atender as diferentes necessidades e formas de aprender dos alunos.

Eu trabalho com musicalização, com yoga com histórias, com teatro, com arte... No teatro entra também a música, a dança, né? a expressão corporal. São essas atividades extras aí que eu coloco dentro da disciplina. É bem lúdica. Inclusive, às vezes, eu sou até rotulada que 'A professora [Sol] só brinca'. Às vezes isso me deixa um pouco triste, mas acho que as crianças ficam felizes e, para mim, isso é a prioridade, né? (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Sol inicia destacando a musicalização, que tem relação direta ao objeto desta pesquisa. A menção inicial à musicalização sugere sua relevância no repertório pedagógico da professora, refletindo a importância que ela atribui à integração da música em sala de aula. Sob uma perspectiva dialógica, a voz da musicalização parece responder tanto às necessidades das crianças quanto às lacunas deixadas por práticas mais tradicionais, destacando um compromisso em diversificar o processo de alfabetização.

Além disso, a forma como Sol articula diferentes linguagens em suas práticas, como yoga combinada com histórias ou teatro integrado à música e a dança, revela uma abordagem que enxerga essa relação entre linguagens como caminho para enriquecer a aprendizagem. Da mesma forma, Salge e Almeida (2011), afirmam que as linguagens artísticas podem ser expressões auxiliares essenciais para o desenvolvimento da leitura e escrita, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Essas práticas evidenciam o diálogo entre diferentes expressões artísticas, promovendo um processo de alfabetização que vai além do simples domínio da escrita, expandindo as possibilidades de aprendizagem e expressão.

O termo "*atividades extras*", empregado por Sol, oferece algumas interpretações. Por um lado, pode sugerir que essas práticas são consideradas complementares ou até mesmo periféricas ao currículo principal, possivelmente refletindo as vozes do sistema escolar tradicional que prioriza métodos mais formais e acadêmicos, já que "[...] no campo educacional, a arte ainda é concebida como uma atividade de menor importância quando comparada às outras áreas de conhecimento do currículo formal, como a matemática e a língua portuguesa." (Canda; Batista, 2009, p. 108-109). Por outro lado, o termo também pode indicar que, mesmo sendo marginalizadas pelo modelo convencional, essas atividades são valorizadas pela professora. A

expressão "*coloco dentro da disciplina*" sinaliza um esforço consciente da professora em integrar essas práticas em seu planejamento pedagógico, desafiando o lugar secundário que muitas vezes é atribuído a abordagens lúdicas e criativas no ambiente escolar.

A rotulação de que "*A professora só brinca*" também traz à tona as tensões entre diferentes concepções de ensino. Essa crítica, um estigma, que a professora reconhece como uma fonte de tristeza, evidencia a voz das normas institucionais e sociais que frequentemente desvalorizam o lúdico no Ensino Fundamental, associando-o a uma prática pedagógica menos séria ou eficaz. Entretanto, como apontam Pereira e Bonfin (2009, p. 297),

Considerar que a brincadeira faz parte da vida da criança, além de propiciar prazer e diversão, pode representar um desafio e estimular o seu pensamento reflexivo. Dessa forma, essa vivência não deveria ser restrita à Educação Infantil, mas incentivada também ao longo do Ensino Fundamental.

Em contraste, a resposta de Sol, "*as crianças ficam felizes e, para mim, isso é a prioridade*", afirma sua posição de resistência às vozes das normas institucionais, destacando um compromisso ético e afetivo com o bem-estar das crianças. Essa perspectiva se alinha à afirmação de Félix, Santana e Junior (2014, p. 19), ao ressaltarem que "[...] a decisão de trabalhar com a música requer, antes de tudo, alegria, motivação e objetividade. O educador precisa abraçar a alma artística e motivar os seus educandos a compreenderem a importância, a utilidade e a magia do que está sendo trazido para eles [...]".

Aqui, a voz das crianças também emerge, reforçando a centralidade de suas necessidades e experiências lúdicas na prática pedagógica de Sol. Esse olhar se torna ainda mais relevante ao considerar que a professora atua com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, para as quais o brincar é uma experiência fundamental no desenvolvimento.

Levar a ludicidade para essas crianças de seis anos significa estimular a autonomia, a criatividade e a liberdade de brincar, e isso supõe olhar de outro modo para o lúdico na escola: como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançar os objetivos didáticos, como possibilidade de envolvimento e de alegria. (Pereira; Bonfin, 2009, p. 298).

Essas múltiplas vozes se entrelaçam para construir seu discurso, no qual a professora Sol responde às exigências e expectativas institucionais ao mesmo tempo que reafirma a ludicidade presente em sua prática e o respeito às singularidades das crianças. A tensão entre as vozes que desvalorizam suas estratégias lúdicas e as que ressaltam a importância de um ensino relacionado a outras linguagens e aos interesses das crianças revela a complexidade do discurso de Sol, evidenciando como ela constrói sua identidade docente em interação com diferentes vozes sociais e institucionais. Como apontam Figueroa-Céspedes e Zamora (2023,

p. 7), “[l]a mirada dialógica de la identidad la entiende como discontinua y múltiple, coconstruida en interacción con los otros y el mundo, a partir de un proceso de elaboración de significados [...]”.

A professora Sol ressalta a importância das práticas pedagógicas lúdicas, especialmente na educação infantil, como base para o desenvolvimento integral das crianças. Ela enfatiza a relevância de experiências sensoriais e motoras nessa etapa, sugerindo que essas vivências são mais significativas do que a antecipação de práticas escolares formais, como o uso excessivo de folhas e exercícios escritos.

É, por mim não tinha nem papel. Acho que a educação infantil, principalmente, não tinha que ter folha, não tinha que ter, né? Porque às vezes sinto que as crianças vão para a primeirinha, dependendo da professora da educação infantil, se ela não for trabalhada muito a coordenação motora fina, o sensorial — o amassar, o cortar, o rasgar papel, essas coisas de pegar em areia, pegar em texturas — se ela não for... ela já vai ter dificuldade de segurar num lápis, de escrever, de fazer até a letra de forma, né? [...] Então, às vezes, eu tenho que trabalhar isso também na primeira série, porque elas vêm cruas para mim. Ou não foi trabalhado... Eu peguei, por exemplo, uma turminha um ano retrasado que foi, foram alunos de pandemia, então eu tive muita dificuldade também. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Essa resposta parece dialogar diretamente com a ideia de que o aprendizado inicial das crianças precisa se dar por meio de experiências mais concretas, nas quais o corpo e a interação com o ambiente desempenham um papel fundamental. Quando Sol fala sobre a importância do “[...] amassar, cortar, rasgar papel, pegar em areia, pegar em texturas [...]”, ela denuncia um ensino mais rígido e formal, que talvez esteja presente em algumas instituições de educação infantil, defendendo, em contraponto, a necessidade de uma pedagogia que favoreça a exploração sensorial e o desenvolvimento motor da criança. Essa abordagem não apenas potencializa a aprendizagem, mas também evita desafios futuros relacionados ao desenvolvimento da leitura e escrita, já que, como apontam os estudos sobre psicomotricidade, pois o aluno “[...] que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras. [...]” (Rossi, 2012, p. 2).

A ideia de que “[...] se ela não for trabalhada muito a coordenação motora fina, o sensorial [...] ela já vai ter dificuldade de segurar num lápis [...]” sugere uma crítica implícita a uma educação que desconsidera esses aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, priorizando o ensino formal, como a escrita, sem garantir as condições necessárias para isso.

Nesse sentido, o discurso da professora se posiciona como uma defesa as práticas lúdicas e sensoriais como parte integrante para o posterior processo de alfabetização e do desenvolvimento geral da criança. Apesar de não atuar na educação infantil, e mesmo que o foco da entrevista seja os primeiros anos do Ensino Fundamental, a professora reconhece essa etapa como essencial para que o processo de alfabetização se desenvolva plenamente, evitando a necessidade de antecipar práticas escolares formais que não considerem o estágio de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, Castellanos (2022, p. 32) alerta que,

[...] nesta lógica de alfabetização e escolarização precoce, as crianças estão tão ocupadas realizando um conjunto de atividades, que quase não sobra tempo para brincar ou apreciar experiências e descobertas. Como não apresenta um ‘produto’, ou seja, não gera resultados palpáveis, a brincadeira acaba sendo secundarizada e vista como menos ‘pedagógica’, muitas vezes até divide-se a hora de brincar e a hora de aprender, como se ambas não pudessem ocorrer concomitantemente.

Essa questão se torna ainda mais relevante quando Sol menciona que, na primeira série, frequentemente precisa retomar esses aspectos sensoriais e motores, pois as crianças “*vêm cruas*”. Isso indica que a ausência dessas experiências fundamentais na Educação Infantil prejudica o desenvolvimento necessário para o processo de alfabetização, evidenciando que essas crianças não possuem as bases necessárias para tal. Além disso, o impacto da pandemia parece amplificar essa lacuna, já que as crianças que não puderam vivenciar o período da educação infantil de maneira integral, devido ao ensino remoto ou à suspensão das aulas presenciais, chegaram ao Ensino Fundamental com defasagens significativas.

Nesse sentido, a fala da professora sugere que, para superar essas dificuldades, seria necessário resgatar atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento sensorial e motor, essenciais para que as crianças consigam avançar no processo de alfabetização. A música, nesse contexto, pode contribuir significativamente para esse desenvolvimento. No entanto, sua presença na escola é frequentemente marginalizada. Como aponta Loureiro (2019, p. 163),

Entretanto, assegurar um lugar para a música no contexto escolar público (e no particular também) não tem sido tarefa fácil. Se ela existe, é principalmente na escola de ensino infantil (embora com caráter lúdico e recreativo) e, com a progressão dos anos, perde sua força, até desaparecer por completo (o que é lamentável).

A reflexão de Sol coloca em questão se as vozes da formação docente e da instituição estão realmente preparadas para lidar com essa demanda de ludicidade, especialmente após um período de interrupções tão marcantes como a pandemia. Sol sugere que os discursos pedagógicos e as práticas curriculares atuais precisam reconhecer a importância de não separar

de forma abrupta as atividades lúdicas da educação infantil dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua fala destaca que a transição entre essas etapas não pode desconsiderar a continuidade das experiências sensoriais e motoras, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de alfabetização.

Na sequência são introduzidas questões referentes ao trabalho especialmente com a música no processo de alfabetização, a professora já havia mencionado que entre suas práticas pedagógicas diferenciadas, a música se fazia presente. Quando questionada especificamente sobre essa relação, ela reafirma essa possibilidade, apresentando um exemplo de música que integra nas aulas. A canção "A E I O U" (Grupo Triii) é utilizada de maneira lúdica, envolvendo as crianças com o aprendizado das vogais e algumas consoantes, além de palavras no todo.

Com certeza, é possível. Inclusive, uma das primeiras músicas que eu introduzo para as crianças... Fora assim, são várias, mas uma que eu gosto muito de usar é aquela: 'Procurando bem, eu sei que tem, no início do amor, eu o A...' Conhece? [...] Então, a criança já aprende a música, já tem o contato com a música, já tem o contato com as letrinhas e já tem o contato com as palavras, né? No início do 'amor', o A; no pé do 'café', a letra E; (que tem no final do café) o I... nas 'ondas' do mar, o O; e no meio da lua, da palavrinha 'lua', o U. Então, cantando essa música, ela já vai identificando as vogais, algumas consoantes e a palavra num todo, né, e de uma forma lúdica. E outras musiquinhas também. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

A expressão "gosto muito de usar a música" pode, à primeira vista, sugerir uma abordagem utilitarista, em que a música é vista apenas como um recurso para ensinar letras, palavras e vogais. No entanto essa interpretação pode não considerar completamente o contexto e os desafios enfrentados pela professora, que podem limitar a vivência estética com a linguagem musical e também, é possível que a escolha da palavra "usar" tenha sido apenas uma forma espontânea de se expressar, sem a intenção de reduzir a música a um mero instrumento pedagógico. Apesar de utilizar a expressão "usar", a fala da professora Sol revela uma preocupação em proporcionar às crianças a vivência com a música, incluindo ouvir, cantar e interagir com ela, ao invés de limitar-se apenas a explorar o texto da música de forma isolada. Além disso, sua abordagem reflete aspectos do método analítico de alfabetização, que parte de unidades maiores e significativas, como a música, para depois trabalhar com palavras e letras (Carvalho, 2014).

Transformar a aprendizagem das letras e palavras em uma atividade lúdica e musical também demonstra um esforço por criar um ambiente prazeroso e dinâmico. Nesse contexto, a repetição das palavras e a associação com sons tornam o processo mais intuitivo, envolvente e alinhado aos princípios da ludicidade e da significação.

O uso do diminutivo, ao se referir a “musiquinhas”, pode, por um lado, sugerir proximidade e afeto, ao adaptar a música ao universo infantil. No entanto, também carrega ecos de discursos que tradicionalmente inferiorizam e desvalorizam práticas lúdicas ou artísticas quando inseridas em outras disciplinas, limitando seu potencial educativo.

Essa visão sobre as “musiquinhas” no contexto escolar não é recente. Como apontado por Constantino (2017), que retoma Fuks (1991) e Dallabrida *et al.* (2014), o uso de diminutivos para referir-se às práticas musicais na educação “[...] oferece uma medida do tratamento desinteressado ou superficial dispensado às práticas pedagógicas nas escolas públicas na década de 1980: ‘musiquinhas’ de comando, para acalmar as crianças, acompanhadas de ‘gestinhos’, para assinalar a hora da ‘merendinha’. [...]” (Constantino, 2017, p. 61).

Esse tensionamento, presente na fala de Sol, pode evidenciar como o discurso individual da professora é atravessado por vozes sociais que, historicamente, relegaram tanto a música quanto o brincar a um papel secundário no ambiente escolar. Nesse sentido, o uso de “musiquinhas” pode ser compreendido como uma negociação entre essas vozes, de um lado, a posição adotada pela professora, que busca validar a música como parte do processo pedagógico; e de outro, a influência de discursos que subestimam sua relevância no espaço educacional.

Primeiro eu canto pra eles a musiquinha, né? A gente repete, depois eu coloco o som, né? Tenho um sonzinho portátil, aí coloco para acompanhar, né? Quando não tem internet, que é via bluetooth, aí tem que ser só no gogó mesmo. Mas aí depois eu passo, por exemplo, essa que eu falei da primeira, né? 'Procurando bem, eu sei que tem, no início do amor...' [professora canta trecho da música]. Depois que a gente já cantou a música, aí eu escrevo as palavras no quadro: 'amor', 'café', 'Piauí'... no final da palavra 'Piauí' tem o 'i', nas 'ondas do mar' ou 'nas pontas do ovo' – que às vezes eu mudo –, no início tem o 'o'. É... na ponta da palavra 'ovo' eu também tenho o 'ó', no meio da palavra 'lua' eu tenho o 'u'. Aí eu já trabalho as vogais com as crianças, né? Aí eu passo as palavrinhas no quadro, a letra ou na lousa ou no papel craft, né? (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Ao iniciar cantando a música para os alunos e incentivando que eles também cantem, Sol permite que as crianças entrem em contato com a musicalidade de maneira significativa, antes de direcioná-la para conteúdos específicos da disciplina.

A fala da professora também expõe a limitação de recursos disponíveis, como no caso da falta de internet para reproduzir a música no aparelho de som. A expressão “só no gogó” indica que, quando necessário, a professora canta sem o auxílio de aparelhos sonoros, adaptando-se para superar a falta de recursos, garantindo que a prática com a música aconteça, mesmo diante das dificuldades, evidenciando compromisso com a integração dessa linguagem

no processo pedagógico, mesmo com os desafios estruturais. No entanto, essa limitação empobrece a vivência musical das crianças, ao restringir a riqueza sonora e a diversidade que o acompanhamento musical gravado poderia oferecer.

Tem uma que eles gostam... que eu canto também, é... 'Uma folha em branco vai se transformar', aí eu já vou trabalhar a criatividade da criança, né? 'Em tudo que você...' [bate na folhinha] 'Quiser acreditar... Quem sabe uma luneta...' Aí faço com a folha a luneta, 'Ou o barulho de um trovão'. [Demonstra com a folha na mão o barulho do trovão a balançando.] [...] Que aí a gente já vai trocando, né? Trocando as palavras. Aí cada criança depois vai inventando, aí eu coloco as palavras no quadro, aí fica mais fácil também para a memorização. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Ao compartilhar sua experiência, Sol demonstra uma prática pedagógica marcada pela criatividade e imaginação, mesmo em contextos de poucos recursos materiais, como o uso de uma simples folha de papel em branco para criar sons e formas, transformando-a em um recurso lúdico para o aprendizado. A música, também lúdica, serve como ponto de partida para as atividades, explorando o todo antes de se concentrar em palavras isoladas ou sons específicos. A escolha de não ensinar o alfabeto de forma decorada ou sequencial, nem trabalhar com sílabas isoladas, reforça um enfoque na descoberta e na aprendizagem significativa. No entanto, quando interroga: *"Porque o que eu tenho que passar para as crianças? O alfabeto?"*, o discurso de Sol reflete a coexistência de diferentes vozes que atravessam sua prática. De um lado, há a voz oficial da escola e das exigências curriculares, que coloca a memorização linear do alfabeto como um marco fundamental do processo de alfabetização. De outro, sua própria experiência pedagógica, que se aproxima da concepção de letramento, que vai além da simples decodificação de letras, abrangendo o uso social da linguagem e a construção de sentido nas práticas cotidianas.

A perspectiva de letramento emerge também no uso dos nomes próprios, como *"M de Maria"* e *"D de Daniel"*, já que “[o] nome próprio é uma palavra que apresenta um forte conteúdo significativo e emocional para todos, é o primeiro sinal de identidade e reconhecimento” (Beluzo; Farago, 2016, p. 101). Da mesma forma, o trabalho com a música contribui para essa abordagem, aproximando o ensino da realidade das crianças ao valorizar elementos culturais presentes na sociedade. Como produção cultural, a música não apenas envolve os alunos, mas também cria um espaço de interação e diálogo entre as vozes da professora, das crianças e das músicas escolhidas. Nesse sentido, “[...] é fundamental discutir qual a importância das práticas pedagógicas nas séries iniciais que auxiliam a criança a

desenvolver a leitura e escrita de uma maneira menos metódica e mecânica, é onde entra o letramento” (Costa, 2023, p. 4).

As palavras surgem no contexto da interação, como na música da “*velha*”, onde as crianças participam ativamente da construção do conhecimento, reconhecendo sons e letras de maneira prática. A afirmação “*eles vão descobrindo junto comigo*” demonstra um processo dialógico em que as contribuições das crianças não apenas são aceitas, mas se tornam parte integrante do movimento de ensino. A professora atua como mediadora, mas também como participante do aprendizado, compondo um discurso que incorpora tanto as vozes das crianças quanto às exigências do contexto escolar. Nesse processo, é possível observar uma aproximação com os fundamentos de uma abordagem discursiva de alfabetização:

Procurando trabalhar com as crianças o processo inicial de leitura e escrita na interdiscursividade (num jogo de negociações discursivas e troca de saberes), começamos a criar, nas salas de aula, situações de intensa interação verbal, abrindo espaço para a elaboração do diálogo, na narrativa, entre as crianças e os adultos presentes (Smolka, 2012, p. 104).

A prática de Sol, ao permitir que as crianças cantem junto ou repitam parlendas, rompe com a lógica de imobilização e silêncio frequentemente associada ao espaço escolar, valorizando a expressão das crianças. “*Cantam junto. Ontem eu trabalhei com eles... Parlenda, né? 'Hoje é domingo...' tinha uma parlenda diferente, que não era 'hoje é domingo pé de cachimbo, o cachimbo é de ouro...' é parecida, mas era com uma outra rima.*”

Nesse sentido, a prática da professora contrasta com a realidade encontrada em muitas escolas onde:

[...] a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma ‘opção’ a que o professor recorre para poder sobreviver, contidamente, disciplinadamente, com quarenta crianças, onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimentos. (Smolka, 2012, p. 18).

Além disso, o trabalho com ritmo e rimas reflete um diálogo entre tradições culturais e finalidades pedagógicas, onde a musicalidade e a oralidade são exploradas de forma significativa.

Ao ser perguntada sobre os desafios do trabalho com música, Sol destaca que, em sua trajetória, não enfrentou grandes dificuldades, ela afirma: “[...] *nunca tive problema de trabalhar com a música, porque é uma coisa que eu gosto, e eu sei que as crianças gostam também, né? [...]*” No entanto, relata que recentemente enfrentou um novo desafio em sua prática ao trabalhar com crianças autistas, cuja sensibilidade ao barulho tem exigido adaptações.

Eu tive esse ano... foi um desafio, que está sendo em toda a minha história de educadora, eu nunca dei aula para crianças autistas, então esse ano para mim foi um desafio, está sendo um desafio, porque as crianças, elas não gostam de barulho... esse ano está sendo um desafio. [...] Estou com dificuldade, não assim, porque são autistas, mas porque elas têm as limitações delas também, né? Principalmente com barulho, então às vezes eu vou cantar uma musiquinha e tal, eu já vejo que uma das crianças já coloca assim a mãozinha... [gesto de mãos tapando os ouvidos] e música, a gente canta alegre, alto, bate palma, bate pé, né? [...] Eu estou tentando equilibrar porque eu também tenho que atender todos, né? Eu não posso excluir as crianças com autismo, mas também não posso deixar as outras sem essa vivência da musicalização, né? (Professora Sol. Entrevista, 2024).

O relato revela os desafios de equilibrar a inclusão de crianças com TEA marcadas pela sensibilidade ao barulho e a garantia da vivência musical para os demais alunos. Ao mencionar que nunca havia trabalhado com esse público, Sol reflete sobre a necessidade de adaptar atividades que tradicionalmente envolvem sons altos. Sua fala articula a voz de sua experiência consolidada como docente, que se apoia em vivências musicais espontâneas, pois segundo ela “[...] música, a gente canta alegre, alto, bate palma, bate pé, né? [...]”.

A voz do novo desafio representado pela inclusão tensiona essa prática, exigindo adaptações para respeitar as particularidades das crianças com TEA. Implícita também está a voz institucional, que promove expectativas de inclusão, mas oferece pouco suporte prático para enfrentá-las. Embora Sol conte com o apoio de uma estagiária em sala, essa profissional não possui formação especializada, o que reforça a sensação de insuficiência de recursos e preparação diante das necessidades de um contexto educacional mais inclusivo. Esse cenário leva a professora a buscar, por conta própria, formas de se capacitar, como ela mesma relata: “[...] Eu me matriculei agora numa pós-graduação de neuropsicopedagogia para ver se eu entendo porque eu não sei nada de TEA [...]”. A falta de investimento em formação continuada para os educadores evidencia uma lacuna no sistema que dificulta a efetividade das práticas inclusivas.

Além disso, apenas no decorrer da entrevista, Sol revela estar realizando um curso de musicalização: “*Tô fazendo um curso agora [...] [c]om a Patrícia Silviano.*” Apesar de já reconhecer a importância da ludicidade na vida das crianças e integrar práticas musicais em suas aulas, ela destaca a necessidade de buscar conhecimentos mais específicos para aprimorar suas práticas: “[...] Eu tenho a pedagogia, eu tenho as práticas pedagógicas, a gente sabe que a ludicidade é importante na vida da criança, mas eu busco, né?” Essa busca individual reflete não apenas um esforço para preencher lacunas de sua formação inicial, mas também para atender às demandas de um contexto educacional em constante transformação.

A responsabilização docente, por sua vez, se materializa na espera que os professores assumam em boa parte a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e pela qualidade de sua atuação. Soares (2021, p. 10), em consonância com Oliveira (2012), aponta que essa perspectiva “[...] ocorre quando questões relacionadas ao desempenho, à excelência e/ou à eficiência da atuação dos professores são tomadas subjetivamente, como se coubesse a cada profissional a responsabilidade para se alcançar uma atuação de qualidade. [...]”.

Quando questionada sobre os gêneros musicais que costuma incorporar em suas aulas, Sol reflete sobre as escolhas que guiam sua prática pedagógica e como elas se relacionam com o universo infantil. Seu discurso revela uma seleção de músicas que dialogam diretamente com a vivência das crianças, privilegiando gêneros como o MPB infantil, cantigas de roda, parlendas e produções de grupos voltados para o público infantil, como Tiquequê, Palavra Cantada e Barbatuques.

Embora priorize músicas adaptadas ao público infantil, Sol ocasionalmente apresenta obras de artistas como Toquinho, Vinícius de Moraes, Caetano Veloso e Alceu Valença em suas versões originais, sugerindo uma preocupação em ampliar o repertório cultural das crianças sem perder de vista suas particularidades. Em sua prática, a professora evidencia cuidado ao selecionar essas músicas, destacando, especialmente, a preferência das crianças por algumas canções. Ao ser perguntada se as crianças gostam dessas músicas, ela responde: “[...] *Gostam! Principalmente daquela, 'Tu vem chegando pra brincar no meu quintal...'*.” Isso evidencia o impacto positivo das escolhas musicais na interação das crianças com as músicas e sua receptividade a elas.

A seleção dos gêneros musicais por parte da professora, portanto, resulta de múltiplas vozes em constante diálogo. Há a voz pessoal, marcada pelo gosto particular por artistas e grupos que traduzem sua bagagem cultural e imprimem identidade às suas escolhas. Há, também, a voz do universo infantil, que exige canções próximas ao modo de ser das crianças, sejam elas tradicionalmente produzidas para esse público ou não. E, ainda, podemos pensar nas vozes de resistência às demandas pedagógicas e institucionais, que muitas vezes se restringem a músicas voltadas a datas comemorativas ou marcadores de tempo, influenciando, mesmo que de forma implícita, a formação de um repertório que atenda essas expectativas do contexto escolar.

No entanto, ao ampliar essas possibilidades, a professora torna a música uma mediadora em sala de aula, e no processo de alfabetização, sem se limitar apenas a canções que tratem

exclusivamente das letras, como no exemplo mencionado pela própria professora, “A E I O U” (*Grupo Triii*).

Ainda sobre os gêneros musicais, ao ser questionada sobre seu conhecimento do gênero rap, a professora reconhece ter familiaridade com o gênero, mas destaca a falta de experiência prática com ele no contexto educacional. Ao afirmar: “*Eu conheço o rap. [...] e [...] tem crianças que fazem as rimas lá, mas, na verdade, assim, eu nunca trabalhei o rap mas gostaria de trabalhar o rap [...] eu trabalho com a rima, né?*”, ela indica que, embora o rap esteja presente nas interações informais das crianças em sala de aula, ele ainda não foi integrado de maneira sistemática ou planejada em suas práticas pedagógicas. Sua observação sobre já trabalhar com rimas revela que ela reconhece as rimas como um componente importante, tanto do rap, quanto de sua abordagem pedagógica, sugerindo uma compreensão de como esse elemento pode ser útil no processo de alfabetização, mesmo que o rap em si ainda não tenha sido incorporado de forma mais ampla em suas práticas.

Esse trecho destaca um ponto relevante, o rap, mesmo sem ser intencionalmente trabalhado em sala de aula, já emerge como uma forma de expressão trazida pelas próprias crianças. Esse movimento espontâneo revela a força do rap como uma linguagem que faz parte do repertório cultural dos alunos, o que reforça seu potencial pedagógico. E isso evidencia a importância de os educadores utilizarem o universo cultural dos alunos como ponto de partida.

Quando questionada sobre de onde conhece o rap, ela afirma: “*Ah, eu ouvi falar no rap já na minha adolescência, né? [...] Nas músicas de rap. Mas o MPB sempre me chamou mais atenção do que o rap, né? Mas eu ouvia na minha adolescência, nas festas, mas na escola não.*”

Essa resposta reflete que a professora já conhece o gênero rap há bastante tempo, desde sua juventude, mas também evidencia que, embora tenha tido contato com o gênero, esse conhecimento não se estendeu para sua experiência escolar. A voz dessa experiência, de não ter tido contato com o rap no contexto escolar enquanto estudante, pode estar influenciando sua prática atual, resultando na ausência do gênero em suas atividades pedagógicas. Da mesma forma, a preferência de Sol pela MPB, evidenciada em sua fala, pode ser vista como um reflexo da “voz da experiência prática”, moldada ao longo de sua juventude, que impacta suas escolhas pedagógicas. Essa afinidade com a MPB, com base em suas vivências pessoais, talvez direcione as músicas que ela seleciona para o ambiente escolar.

Embora a MPB não seja a única escolha musical de Sol, essa preferência cultural parece orientar suas práticas, o que pode restringir a introdução de outros gêneros, como o rap, no contexto educacional. Além disso, a voz das crianças, que trazem o rap como parte do seu

repertório cultural, também se apresenta como um fator importante que ainda não encontra ressonância nas escolhas musicais de Sol, refletindo um possível descompasso entre as práticas pedagógicas e as vivências dos alunos. Nesse sentido,

[...] a utilização bem-sucedida do universo cultural dos alunos exige respeito e legitimação do discurso deles, ou seja, de seus próprios códigos linguísticos, que são diferentes mas nunca inferiores. Os educadores devem também respeitar e compreender os sonhos e expectativas dos alunos [...]. (Freire, 2021a, p. 149).

Porém, apesar de ainda não contar com o rap em sua prática pedagógica, a professora Sol reflete um reconhecimento das múltiplas possibilidades do gênero, especialmente no contexto das séries iniciais. Ela afirma:

Sim, muitas possibilidades. Porque o rap, como eu falei pra você, ele [...] vai trabalhar as palavras, [...] e ele repete um pouco, né? [...] E as rimas. As rimas, né? A memorização, a oralidade, o ritmo. Eu acho que é interessante. Muito, principalmente nas séries iniciais. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Essa afirmação revela o reconhecimento de Sol sobre o potencial do rap para trabalhar aspectos essenciais da linguagem, refletindo sobre como esses elementos podem ser explorados no processo de alfabetização. Ela associa o rap à repetição, às rimas, à memorização, à oralidade e ao ritmo, sugerindo que esses aspectos são importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral. Para Sol, essas características do rap são fundamentais no contexto educacional, principalmente nas séries iniciais, pois facilitam a aprendizagem da escrita de forma lúdica e envolvente. Como apontam Fernandes, Martins e Oliveira (2016),

[...] o ritmo, a métrica, a rima, as repetições, as aliterações, as assonâncias garantem a escuta atenta e a recordação do que é ouvido, do que é narrado, de modo que a mensagem possa ser estabilizada numa expressão capaz de ser fixada [...] (p. 191).

No contexto educacional, especialmente nas séries iniciais, essas características do rap podem tornar a aprendizagem da escrita mais acessível, lúdica e envolvente e a fala de Sol indica uma abertura para a inclusão do rap em suas práticas pedagógicas: "[...] gostaria de trabalhar o rap, [...] eu acho bem interessante", demonstrando interesse em explorar seu potencial, embora ainda não tenha encontrado a forma ideal de integrá-lo ao seu planejamento. Esse desafio está relacionado não apenas à falta de experiência prática, mas também à falta de formação sobre o gênero em sua atuação pedagógica, o que fica claro quando ela diz:

[...] falta um pouquinho mais de conhecimento, assim, até da minha parte, né, do rap. É interessante levar. Eu conheço o rap, assim, de cantores, né, mas o infantil, para você trabalhar, eu nunca trabalhei. Esse gênero eu nunca trabalhei, mas gostaria. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Na constatação da professora, a ausência de orientação e apoio pedagógico para sistematizar o uso do rap na prática limita sua exploração. Quando ela menciona que “*falta um pouquinho mais de conhecimento*” de sua parte, apesar de atribuir a si própria a culpa, evidencia a falta de formação específica sobre o gênero. Ao fazer referência à ausência de rap “*infantil*”, demonstra um desconhecimento de sua existência, tendo em vista que já existem adaptações para o público infantil, além de reforçar a visão de que o rap só poderia ser integrado caso fosse adaptado ao universo infantil. Essa perspectiva contrasta com sua abordagem da MPB, que utiliza de forma ampla, sem necessariamente traduzi-la para o contexto infantil, evidenciando uma visão restrita sobre o potencial do rap no ambiente escolar. No entanto, a questão não parece ser uma rejeição ao rap em si, mas a falta de suporte pedagógico para que ele seja integrado de forma mais efetiva ao contexto escolar.

Ainda que não tenha introduzido o rap de maneira estruturada, a professora demonstra abertura para sua inserção, o que a diferencia de posturas mais resistentes. Como aponta Constantino (2012, p. 38),

[...] muitas tentativas de introduzir os gêneros musicais, a despeito do anseio dos alunos em estabelecer contato com novos materiais, podem esbarrar na resistência de professores que não desejam explorar outros campos possíveis para a escuta, atendo-se aos gêneros musicais que consideram 'superiores' aos demais.

Podemos notar, nesse discurso, que diferentes vozes influenciam a não exploração do rap como gênero musical nas aulas da professora. A voz institucional, ao não oferecer orientação e recursos pedagógicos adequados para o uso do rap, contribui para a marginalização de práticas culturais que não recebem o devido reconhecimento na escola. Por sua vez, a voz da professora, que reconhece suas limitações, reflete essa mesma lacuna, já que a falta de conhecimento resulta de uma formação que desconsidera práticas culturais fora dos moldes tradicionalmente escolares. Simultaneamente, há a voz das crianças, que, por meio de suas produções espontâneas, evidenciam o potencial do rap como uma linguagem já presente em seus repertórios culturais. “A música que o estudante escuta fora do ambiente educacional torna-se um grande atrativo para a aula ser apresentada de forma mais cativante para os(as) alunos(as) [...]”. (De Melo, 2018, s/p).

Ao ser questionada sobre a presença do rap na escola, de forma geral, a professora relata que o gênero já foi trabalhado em atividades com turmas de outras séries. Ela menciona a realização de um evento no qual ocorreu um concurso de rap envolvendo professores e alunos do 3º ao 5º ano. Nesse evento, as crianças criaram os raps, e o vencedor seria apresentado para

toda a escola. Essa experiência evidencia a participação ativa dos alunos, especialmente os alfabetizados, com idades entre 9 e 10 anos, que, segundo a professora, tem afinidade com o gênero: “[...] *Eles gostam de rap*”.

O relato evidencia que, embora o trabalho pedagógico com o rap ainda seja pontual e direcionado para eventos específicos, ele desperta interesse e engajamento por parte dos alunos. A iniciativa do concurso, com a criação de músicas pelos estudantes, sugere que o rap é percebido como uma linguagem próxima da vivência das crianças, especialmente das mais velhas, que já dominam habilidades de escrita e leitura. “Palavras, rimas, versos, repetição, improviso, tudo isso encanta e estimula o protagonismo das crianças” (Fernandes, 2021).

No entanto, para além das crianças maiores, conforme é demonstrado no exemplo da matéria “Hip hop na escola: o rap na Educação Infantil”, publicada no site MultiRio, sua presença na Educação Infantil também se mostra significativa, onde o rap é integrado nas práticas com as crianças.

Sempre trabalho numa perspectiva voltada ao que é a raiz do hip hop: informação e conhecimento. Isso é fundamental para que a criança ou o jovem se sinta capaz de disseminar valores como o respeito, o amor, a paz, a união. E busquem na arte uma maneira de colocar para fora tudo o que estão sentindo ou talvez venham a sentir. (Fernandes, 2021).

A realização desse evento com turmas de crianças maiores, e o envolvimento entre professores e alunos, junto a posterior apresentação da música vencedora para toda a escola, indicam que houve um incentivo institucional para promover o rap. No entanto, o fato de essa atividade ter sido pontual sugere que, apesar do potencial do gênero, ele ainda não está integrado de forma contínua ao currículo, que modo que “[...] a escola, no entanto, ainda tem se mostrado, em muitos aspectos, como um espaço de resistência ao que é novo, ao que é diferente, ao que não é hegemônico”. (Da Fonseca, 2011, p. 27).

Sobre a presença da música de forma geral na escola, a professora menciona que a música se faz presente, portanto, ao demonstrar em quais momentos, ela recorda principalmente da atuação de uma professora de artes.

[...] [N]ós temos uma professora de artes que ela é bem... também, ela é bem lúdica, ela também trabalha, ela gosta de instrumentos, ela confecciona os instrumentos com as outras crianças, ela tem filhos músicos, então isso ajudou muito, né? (Professora Sol. Entrevista, 2024).

A professora Sol destaca a colaboração da professora de artes, que auxilia no trabalho musical com as crianças, afirmando: “[...] *quando eu trabalhava música com as crianças na sala, ela fazia os instrumentos, ela sabe, trabalha bem a [...] interdisciplinaridade*”. Essa

colaboração interdisciplinar evidencia o potencial da música na relação com diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo a prática pedagógica. No entanto, possivelmente, o apoio solicitado à professora de artes, vista como especialista na área, reflita uma limitação na capacitação dos outros professores para incorporar a música de maneira efetiva em suas práticas. A necessidade de contar com essa colaboração especializada pode, em parte, restringir a plena integração da música na escola, como indicado quando Sol menciona:

Então a gente tem... agora ela aposentou, que pena, mas ela aposentou. Mas ela tá sempre com a gente lá na escola, como voluntária... porque ela não consegue... consegue largar. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Essa fala sugere uma certa dependência da professora de artes, que, mesmo aposentada, continua a contribuir, reforçando o papel central que ela desempenha na implementação de atividades musicais, enquanto outros professores, como Sol, talvez não tenham a mesma formação ou não se sintam seguros o suficiente para ofertar essa prática de forma independente. Essa dependência decorre, em parte, da formação polivalente, que, como aponta de Figueiredo (2017), oferece ao pedagogo apenas experiências artísticas limitadas, com carga horária reduzida e um formato em que o professor de arte é responsável por diversas linguagens. Segundo o autor, essa abordagem contribui para que o pedagogo não se sinta totalmente preparado para atuar de forma independente nas práticas artísticas.

Quando questionada sobre a presença da música fora da sala de aula, em outros espaços da escola, a professora menciona a acolhida, que é o momento inicial em que os alunos são recebidos e preparados para o início das atividades, normalmente com o uso de músicas e fora da sala de aula, porém, relata que:

Esse ano não teve muito, mas tem nas acolhidas, sempre nas acolhidas... a gente vai muito da gestão, do tempo, da estrutura da escola, às vezes não tem lugar pra gente fazer uma acolhida, então a gente já vai, faz a acolhida, cada professor faz dentro da sua sala [...]. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Essa resposta reflete aspectos que podem limitar a qualidade das atividades musicais nas acolhidas, pois, ao ocorrerem dentro da sala de aula, as crianças podem perder a oportunidade de interagir em um espaço mais amplo, o que pode limitar o movimento e a dinâmica das atividades musicais, prejudicando a socialização e o engajamento. Embora trate de educação infantil, é importante destacar que, como afirma Scalco (2016, p. 18), "[...] os espaços externos proporcionam aprendizagens muito significativas para as crianças, tanto quanto as atividades desenvolvidas em salas de aula".

Ao falar sobre as músicas presentes na acolhida, Sol compartilha alguns exemplos, como "Boa tarde, coleguinha, como vai?" e, em seguida, menciona outra, contextualizando:

Eu canto essa... eu canto uma que era da minha infância, é, 'Se és feliz quero te ver bater as mãos, se és feliz quero te ver bater os pés, se és feliz pra eu poder acreditar...'. Você vê como que a música é tão presente na minha vida que as músicas que eu ouvia, eu fui alfabetizada com o método Montessori... então as músicas que eu ouvia na época que eu fui alfabetizada, eu sempre cantava e eu canto para as minhas crianças até hoje. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Além dessa canção que recupera sua experiência pessoal, a professora ainda retoma outra memória de seu período escolar, ilustrando novamente como suas vivências passadas comparecem ao discurso:

'Mão na cabeça, mão no ombro, mão na cintura, mão na perna, mão no joelho...' Tem outras músicas, mas essa é uma música antiga da minha época, quando fui alfabetizada [...] a gente fazia um círculo e, seguindo o método Montessori, ela batia palmas para marcar o ritmo. A gente colocava os pés dentro do círculo e andava. Com isso, ela conseguia trazer a nossa concentração para a música. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Nesse trecho, emergem a "voz da experiência" e da "tradição", refletindo sua conexão com as músicas de sua infância, com as quais carrega uma memória afetiva e pedagógica. Essa tradição musical se mantém viva em sua prática, criando uma continuidade entre as experiências de ensino que ela vivenciou e as que oferece aos alunos, fortalecendo a conexão entre gerações. No entanto, esse discurso pode reforçar uma prática educativa baseada em sua experiência pessoal e no conhecimento tradicional adquirido, limitando-se ao não considerar as novas demandas e interesses das crianças de hoje. Nessa direção, Sapucaia (2021, p. 26) destaca que:

Ainda nos deparamos com essa realidade do modelo tradicional de ensino serem repetidos, seria de muita importância na construção de conhecimentos e pensamento crítico, se os professores explorassem mais as temáticas atuais, destacando a autonomia das crianças, a diversidade, a valorização da sua identidade. As crianças na escola estão em contato com a descoberta, com o novo, no inovar, no criar dentre outras possibilidades que a escola oferece. E através das canções as crianças podem estar explorando suas emoções e sentimentos. O professor tem um papel muito importante na construção de conhecimentos dos alunos, pois ele é o mediador e traz para os educandos conhecimentos que servirão na formação enquanto cidadão.

A "voz da tradição", presente na prática da professora, pode entrar em tensão com as vozes dos alunos, que estão expostos a diferentes influências culturais e musicais, mas que não são exploradas na escola. As músicas tradicionais, repetidas ao longo dos anos por diversos educadores, seja nas acolhidas, em datas comemorativas ou em sala de aula, muitas vezes são mantidas mais pela tradição e pelo costume do que por um objetivo didático ou pedagógico

específico. A persistência dessas mesmas canções pode limitar a introdução de novas formas musicais, restringindo a diversidade do repertório oferecido aos alunos.

Ao abordar outros momentos em que a música se faz presente na escola, Sol menciona situações como o horário do lanche, o recreio e a oração, além das datas comemorativas, evidenciando uma perspectiva em que a música atua como um marcador temporal e como recurso. Ela cita, por exemplo, que existe a “música de concentração” ou a música para que fique “todo mundo em silêncio”, Hummes (2004), ao comentar sobre o trabalho Fuks (1991), ressalta que “[a] música, nesses casos específicos, funciona como recurso para acalmar ou doutrinar as crianças, colocando em segundo plano o trabalho específico com os elementos musicais”. (Hummes, 2004, p. 22).

É revelada uma apropriação funcionalista da música, também quando a mesma é vista como meio para “*dar um conteúdo*” ou “*fazer uma sequência didática*”, o que sugere, mais uma vez, a tensão entre o reconhecimento da música como linguagem autônoma e seu papel pedagógico no cotidiano da sala de aula.

A apropriação funcionalista da música pode ser vista, em alguns casos, como uma maneira de integrar a música ao cotidiano escolar de forma pragmática, ajudando a conectar diferentes áreas do conhecimento. No exemplo do trabalho com a canção relacionada ao Dia dos Povos Indígenas, “*Pindorama, Pindorama, é Brasil, antes de Cabral...*”, na qual a professora atribui valoração pedagógica ao afirmar: “[...] *you conta toda... you trabalha geografia, história, português [...]*”. Nesse sentido, a fala de Sol reforça a ideia de uma interdisciplinaridade em que a música serve para conectar diferentes áreas do conhecimento e responder às demandas institucionais de ensino, evidenciando o movimento dialógico entre o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a própria intenção da professora ao organizar suas sequências didáticas. Como destaca Correia (2010, p. 139):

[...] Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino, assim como é usada para alimentar o ímpeto patriótico, ilustrando as tradições e datas comemorativas, bem como apresentando-se através das diversas manifestações artístico-culturais.

Perguntada se a música possui um momento privilegiado na escola, a professora afirma que sim, destacando que a música ocupa um espaço próprio em sua prática pedagógica: “[...] *eu sempre começo a minha aula com uma música*”, especialmente no início do ano letivo, com músicas de apresentação que ajudam a criar um ambiente acolhedor e engajante para os alunos. Sobre a presença da música na escola de maneira mais ampla, sua primeira lembrança recai

novamente sobre a professora de Artes: *"Esse ano, a professora de Arte trabalhava com a música. Tem alguns professores que trabalham, na escola. [...]".* Contudo, ela também se recorda de uma experiência pontual envolvendo um professor substituto, que, ao lecionar no Ensino Fundamental, demonstrou como a música poderia ser integrada ao ensino de forma significativa:

[...] As aulas dele foram maravilhosas. Usando a música no Ensino Fundamental, a segunda etapa do Ensino Fundamental. [...] E ele ficou no lugar do professor de português. Ele conseguiu trabalhar assim. Foi fantástico. E ele melhorou bem o desenvolvimento das crianças. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

No relato, a referência inicial à professora de Artes pode evidenciar a voz da especialização, indicando que a música ainda é percebida como parte do campo específico dessa área, o que a posiciona como uma referência imediata quando se trata dessa temática. Em contraste, a experiência pontual do professor substituto traz à tona a voz da tensão entre o reconhecimento do potencial transformador da música no desenvolvimento das crianças e sua presença limitada a práticas individuais. Essa dificuldade em lembrar de outras experiências envolvendo professores que trabalham com a música sugere tanto a baixa integração da música nas práticas pedagógicas quanto a falta de interação e diálogo coletivo entre os professores, refletindo um contexto em que a música, apesar de reconhecida como relevante, permanece restrita a iniciativas isoladas, sem alcançar uma integração coletiva ou institucional.

Sol reconhece que ainda há um caminho a ser percorrido. Para ela, a música precisa ser valorizada como parte integrante do processo de alfabetização e do desenvolvimento dos estudantes, não apenas nas séries iniciais, mas ao longo de toda a educação básica.

Eu acho que ainda falta mais, assim... como que eu vou falar? Não é conscientização. Acho que os professores, nós dentro da escola, precisamos entender que a música não é brincadeira, que ela faz parte do processo de alfabetização, de construção. Ela faz parte da primeira etapa, das fases iniciais, até lá no oitavo ano. Você consegue no oitavo, no nono ano. Se você for trabalhar com a música com os adolescentes, acho que não é só criança. É essencial. [...] Acho que você pode fazer da música, da aula, uma aula mais prazerosa, você usando a música. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Sobre a incorporação da música na escola, a professora acredita que ainda há muito a avançar. *"Eu acho que falta. Falta assim a gente sair do comodismo, né? Porque dá trabalho. [...]".* Questionada sobre o que faltaria especificamente para os professores, ela aponta: *"Falta vontade, planejamento, né? Sair da acomodação. Motivação, também, né?".* Essa fala reflete a voz da culpabilização, atribuindo aos professores a responsabilidade pela ausência de práticas mais consistentes com a música, ao destacar aspectos como desmotivação e falta de iniciativa.

No entanto, essa culpabilização também carrega uma tensão, pois, em seguida, a professora apresenta uma perspectiva que considera os fatores estruturais e contextuais que impactam essas práticas:

[...] Porque às vezes a gente... Eu falo a gente porque eu também sou professora, às vezes a gente não tem recursos. A gente vai querer um som, o som é pesado. A gente tem que ir lá pegar o som... então não consigo levar lá pra minha sala. Então eu só tenho o meu sonzinho portátil, mas aí depende da internet, né? [...]. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Ao relatar como utiliza recursos próprios para garantir a presença da música em suas aulas, a professora expõe as limitações materiais enfrentadas pelos docentes, como a falta de estrutura e recursos, o que consequentemente gera a dependência de improvisos. Essa fala evidencia uma tensão entre a responsabilização individual, que reflete outras vozes, como a da sociedade, das instituições escolares e das políticas públicas, que delegam sempre ao professor a responsabilidade de suprir lacunas estruturais, e a realidade das limitações institucionais. Essa tensão revela que a ausência de práticas mais recorrentes com a música não decorre apenas da falta de iniciativa dos professores, mas também da insuficiência de apoio institucional e de recursos materiais.

Questionada se a vivência com a música influencia no engajamento e na aprendizagem das crianças, a professora responde com convicção: “*Com certeza.*” Para ela, vivenciar a música é mais do que ouvir ou cantar; é um ato de sentir. “[...] *É sentir a música, eles sentem a música quando a gente... você vê que eles gostam quando a gente canta. E pra mim, a melhor coisa que tem é sentir. [...] Fazer bem, você vê que isso faz bem pra eles. É o sentir. [...]*”. Essa compreensão da vivência musical, segundo a professora, está profundamente ligada à sua prática pedagógica e à sua experiência como professora de yoga. Ela relata que convida os alunos a fecharem os olhos, enquanto direciona a prática: “[...] ‘*Vamos sentir o som da música*’, *eles gostam de sentir a paz. ‘Vamos sentir o som do coração.’ Nosso coração é uma música. ‘Vamos sentir o som dos pássaros’. O som dos pássaros é uma música. [...] A natureza é uma música, não é?*”. Nesse relato, nota-se que a professora compreende a música como uma experiência sensorial e emocional, ampliando sua compreensão para além de um instrumento pedagógico, percebendo-a como elemento essencial do desenvolvimento humano e da relação com o mundo.

Sua fala revela a voz da experiência pessoal e profissional, evidenciando como suas vivências como educadora e praticante de yoga influenciam sua prática pedagógica, na qual a música é concebida como algo a ser sentido profundamente. No discurso da professora, a

música não é vista como uma linguagem isolada, mas conectada a outras formas de expressão, como os sons da natureza e do corpo humano, evidenciando uma interação entre linguagens que amplia as possibilidades de significação e vivência dos alunos.

Sobre a diferença entre o uso da música em sala de aula e sua vivência em momentos mais livres, como no recreio, a professora acredita que, mesmo em sala de aula, a música pode ser experienciada de forma sensível, permitindo que as crianças “*sintam*” a música. Ela também ressalta que, em momentos menos direcionados, a música pode ter um efeito calmante:

[...] *Porque quando você coloca uma música, elas ficam menos agitadas, porque quando você não tem música, ficam correndo de lá pra cá. E dependendo também da música que você for colocar. Se você for colocar um funk, meu Deus do céu. [professora faz barulho de bagunça] [...] O negócio é você colocar uma música mais tranquila, um Márcio de Camilo assim... né? As crianças vão ouvir aquilo, elas vão diminuindo o ritmo, vão desacelerando um pouco.* (Professora Sol. Entrevista, 2024).

No discurso da professora, percebe-se a coexistência de diferentes vozes que revelam tensões em sua apropriação da música no ambiente escolar. Ao afirmar que “*mesmo em sala de aula, a música pode ser experienciada de forma sensível, permitindo que as crianças ‘sintam’ a música*”, emerge a voz da música como linguagem sensorial, na qual ela prioriza a experiência das crianças com o som, destacando seu impacto emocional e subjetivo. Essa perspectiva reflete a valorização da música como um elemento que vai além de sua função pedagógica, sendo vista como um meio de conexão sensível e essencial para o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, a professora também apresenta a música como um recurso utilitário em momentos menos direcionados, como no recreio, enfatizando seu efeito controlador e sua capacidade de organizar o comportamento das crianças. Aqui, surge a voz da música como instrumento de controle, direcionada para atender às necessidades práticas do ambiente escolar. Nesse sentido, Hummes (2004, p. 32) alerta que a escola “[...] funciona como repressora e disciplinadora dos corpos dos sujeitos [...]”, e que, para que a música possa ser contemplada de maneira mais ampla e significativa, é preciso “[...] ultrapassar essa concepção instrumentalizadora do movimento da qual resulta condicionamento ou imobilismo dos alunos, que, muitas vezes, reagem com indisciplina” (Hummes, 2004, p. 32).

Emergem diferentes vozes que refletem as dimensões culturais e institucionais do uso da música no ambiente escolar. Ao mencionar que o gênero funk seria um motivador da “*bagunça*” preferindo assim, músicas “*mais tranquilas*”, se faz presente a voz do estigma cultural, que marginaliza gêneros associados a contextos periféricos, muitas vezes vistos como incompatíveis com as normas de disciplina da escola. Por outro lado, surge a voz das crianças,

para quem o funk representa uma expressão da atualidade e próxima de suas vivências. Também está implícita a voz institucional, que a partir do currículo, valoriza músicas consideradas adequadas ao ambiente escolar e tende a desestimular gêneros que possam ser interpretados como inapropriados para o ambiente educacional. Como aponta Uriarte (2004, p. 153)

[...] na escola, considerou-se o currículo como instrumento de controle social, cabendo-lhe inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados, sendo necessário organizá-lo, conferindo-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência, ou seja, o currículo associando-se às categorias de controle e eficiência social.

Essa tensão reflete as pressões que atravessam sua prática, indicando que, embora valorize a música em seu aspecto mais sensível, as condições institucionais e as necessidades do cotidiano escolar frequentemente moldam seu uso de maneira funcional. Além disso, emergem as vozes institucionais e culturais que priorizam a organização e a imobilidade das crianças, alinhadas às expectativas de controle e disciplina no ambiente escolar.

Em relação às normativas legais sobre a integração da música no processo de alfabetização, ao ser questionada se os documentos orientadores da educação do município de Corumbá mencionam o trabalho com a música, a professora confirma: *“Tem! Temas transversais que é? Tem música, na BNCC, no Currículo tem.”* No entanto, sua dificuldade em articular como os documentos abordam o tema ou orientam sua aplicação prática revela uma lacuna entre o que é previsto oficialmente e sua apropriação no cotidiano escolar. A professora destaca a autonomia do professor para adaptar as diretrizes ao seu planejamento: *“Tem lá tudo que... as diretrizes, né? Aí o professor faz o seu planejamento dentro do currículo, do referencial teórico do município.”*

A voz da normativa, referenciada nos documentos oficiais como a BNCC e o currículo local, é reconhecida pela professora de modo geral, ao afirmar que “[...] *tem música, na BNCC, no Currículo tem*”, no entanto, sua dificuldade em detalhar como essas diretrizes são tratadas ou aplicadas evidencia uma desconexão entre o conteúdo das normativas e sua compreensão prática. Essa lacuna reflete um distanciamento que pode limitar a concretização do trabalho com música no cotidiano escolar.

A voz da autonomia docente surge como uma tentativa de lidar com essa desconexão. Essa autonomia, embora valorizada como espaço de adaptação às realidades locais, também transfere ao professor a responsabilidade de interpretar e aplicar as diretrizes, revelando uma sobrecarga que nem sempre é acompanhada de amparo adequado.

Isso fica evidente quando a professora Sol responde sobre a formação para o trabalho com a música. No discurso dela, emergem vozes que dialogam entre as lacunas na formação docente e os esforços individuais para suprir essas necessidades. Quando questionada sobre formação específica para o trabalho com a linguagem musical, ela afirma: *“Eu estou fazendo agora. Eu tive práticas pedagógicas na educação básica, né? Mas foi muito... E assim, lives... Eu tive formação online. [...] Tudo é por conta própria.”* Suas aprendizagens referentes ao trabalho com a música foram, em grande parte, adquiridas por iniciativa própria, o que revela a voz da autonomia imposta, em que os professores precisam buscar, individualmente, recursos e conhecimentos que poderiam ser fornecidos institucionalmente.

Nessa concepção, falar em competências é falar em qualificações necessárias para atuar e adaptar-se a essa sociedade. Sendo as competências atributos – inatos ou adquiridos – dos sujeitos, cabe a este mobilizá-las diante de novas exigências de uma sociedade em constante transformação. Desta forma, se por um lado o discurso da formação por competências culpabiliza o sujeito pelo que é entendido como seu fracasso na busca da empregabilidade, por outro, serve para eximir o governo e a sociedade de responsabilidade diante da ausência de projetos coletivos que visem possibilitar condições de emprego e de renda ao cidadão (Moretti; De Moura; 2010, p. 352).

A oferta limitada de uma formação estruturada por parte da escola ou do governo reflete também a voz da negligência institucional, que, ao não proporcionar suporte teórico e prático consistente, dificulta a integração da música nas práticas pedagógicas diárias.

A professora menciona iniciativas como o projeto "MS Alfabetiza", em que a música é abordada de forma ampla, dentro de práticas lúdicas, mas sem um foco aprofundado ou direcionado. *“A escola tem agora o MS Alfabetiza, então eles abordam, as técnicas abordam de uma forma ampla assim, não... como trabalhar de uma forma mais no geral, o lúdico, e a música entra no lúdico. Elas fazem isso... as técnicas. [...]”* Essa abordagem reflete certa superficialidade, onde a música é integrada como parte de um conjunto maior de práticas pedagógicas, mas não recebe a atenção necessária enquanto linguagem autônoma com sua potencialidade.

Em contraste, ao narrar a experiência realizada e promovida pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Fundação Vale e o Instituto Tear, ainda durante a pandemia, a professora traz a voz do entusiasmo e da valorização, destacando a qualidade do curso e sua relevância:

Nós tivemos o ano, foi o ano da pandemia ainda, foi um projeto com a prefeitura e Vale, que a Vale contratou o Instituto Tear, que foram rotas e redes literárias. E entrou muita música dentro do... ciranda, as cantigas de

roda. Então foi um dos melhores cursos que eu já fiz dentro da prefeitura.
(Professora Sol. Entrevista, 2024).

Essa memória positiva evidencia, a partir do discurso da professora, como a experiência de um curso, mesmo que realizado de forma remota durante a pandemia, conseguiu gerar impacto significativo na formação docente. No entanto, também emerge a possível voz da iniciativa privada nesse relato, que faz refletir sobre como formações dessa qualidade parecem depender de parcerias público-privadas para acontecerem. Ao destacar que a *Fundação Vale* contratou o *Instituto Tear*, surge uma tensão implícita entre a presença dessas iniciativas e a falta de investimento público exclusivo em formações continuadas, o que pode reforçar a percepção de que avanços na formação docente só se tornam viáveis mediante a participação do setor privado.

Nesta lógica, verificamos que o segmento público, ‘por ser ineficiente’, não dispõe dos instrumentos e das condições para a concretização deste propósito, nada melhor que buscar respostas no setor privado, ‘sinônimo de eficiência’. Pelo que fica evidenciado até aqui exposto, constata-se que a defesa do papel do Estado, enquanto responsável pela oferta de educação pública oferecida no segmento público, contrasta com os interesses do setor privado. (Nercolini, 2021, p. 39).

A professora destaca a falta de teoria como uma lacuna importante ao refletir sobre o que é necessário aprender para integrar a música nas práticas diárias: *“Acho que falta teoria. Um pouco mais de teoria para a gente. Porque as práticas de um professor, que é professor, você consegue pegar uma música e trabalhar essa música. Mas eu acho que se a gente tivesse um pouco da teoria [...]”*. Ela aponta que compreender as etapas da musicalização, saber o que trabalhar com cada criança, como abordar em diferentes contextos, sobre quando inserir instrumentos musicais seriam aspectos essenciais para qualificar a prática pedagógica.

Nesse discurso, emergem duas vozes principais, a primeira é a voz da prática, construída a partir da experiência do professor no cotidiano escolar, que mesmo sem a devida teoria, “[...] consegue pegar uma música e trabalhar essa música [...]”, porém, de forma limitada pela ausência de embasamento teórico. A segunda é a voz da especialização, que demanda fundamentação sobre como planejar e integrar a música de forma planejada e contextualizada. Essa tensão reflete a necessidade de formações que relacionem prática e teoria, oferecendo aos professores meios para que possam integrar a música de maneira mais significativa e diversificada no processo educativo.

Ao ser indagada sobre o tipo de formação necessária para relacionar a alfabetização e, especificamente, o rap em sala de aula, a professora destaca novamente a necessidade de uma

fundamentação teórica, aliada a recursos práticos para explorar o gênero musical no contexto escolar:

[...] Eu acho que rap também, como a gente usa todos os outros gêneros, não seria tão difícil você colocar o rap, né? Ainda mais que as crianças adoram trabalhar com rima. Mas eu acho um pouco mais da teoria, do que usar, o que a gente pode usar para trabalhar o rap. Se tem algum recurso que a gente pode usar para trabalhar o rap. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Essa percepção sugere uma abertura ao diálogo entre a prática existente e novos caminhos pedagógicos, integrando o rap como um gênero que se relaciona com o interesse dos alunos por rimas, Soares (2016, p. 183) destaca que:

[As] crianças são capazes de identificar semelhanças entre segmentos sonoros das palavras, orientando-se por aspectos fonológicos, independentemente do significado. Segundo a autora, essa habilidade pode estar relacionada à convivência, desde a primeira infância, com textos do folclore infantil que exploram rimas e aliterações, como cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda e trava-línguas.

Perguntada sobre como compreende essa diferença entre a música ser vivenciada como linguagem ou utilizada como recurso na prática pedagógica, a professora reflete sobre as possibilidades e sugere que a música pode ser ambas. Em sua fala, ela reconhece a vivência e a experiência que a música proporciona às crianças: *“Ela é vivenciada, experienciada pelas crianças, entendeu?”*. No entanto, ao mesmo tempo, descreve a música como um recurso que possui grande potencial de engajamento:

É um recurso que... às vezes, você utiliza e as crianças não gostam muito, não tem muita... você não prende muito a atenção. A música, por outro lado, é um recurso que prende muita atenção das crianças. Elas gostam de cantar, de dançar, não é? Crianças são movimento; elas gostam de coisas que envolvem coreografia [...]. (Professora Sol. Entrevista, 2024).

Em seu discurso, emergem vozes que revelam a compreensão multifacetada da música na prática pedagógica. De um lado, a música é apresentada como vivência, destacando seu papel em envolver as crianças de forma significativa, ressoando com seus interesses e experiências. Por outro lado, ela é descrita como recurso, com foco em seu potencial para captar a atenção e engajar os alunos. Essa tensão entre vivência e pragmatismo evidencia um diálogo interno na fala da professora, que, ao mesmo tempo em que valoriza a dimensão cultural e experiencial da música, reconhece sua funcionalidade como estratégia pedagógica.

Por fim, ao considerar a possibilidade de uma formação voltada especificamente para o rap, a professora demonstra otimismo quanto à aceitação pelos educadores: *“Eu acredito que sim, eu aceitaria”*. Sua resposta revela uma postura receptiva e sugere que, com a formação

adequada, o rap pode ser integrado ao espaço educativo como mais um gênero com potencial para ampliar as práticas pedagógicas e dialogar com o universo dos estudantes.

4.2 Professora Lua

A professora Lua possui uma trajetória sólida e diversificada na área da educação. Graduada em Pedagogia, com mestrado em Educação, ela conta ainda com especializações em Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Psicopedagogia. Sua experiência profissional abrange 20 anos, com atuação destacada na docência, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na etapa da alfabetização. Além disso, Lua acumula vivências em diferentes níveis e contextos educativos, incluindo a Educação Infantil, os anos finais do Ensino Fundamental, escolas do campo e a coordenação escolar. Atualmente, atua no primeiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede municipal de Corumbá, ambas localizadas na parte alta da cidade, afastadas do centro, reforçando seu compromisso com a formação inicial das crianças. Essas experiências diversificadas ampliam sua compreensão sobre os desafios e possibilidades da educação em diferentes contextos.

Quando questionada se alguma de suas formações envolvia a música, Lua destacou que a especialização em Alfabetização e Letramento também abrangia conteúdos relacionados à musicalização, reforçando a importância das atividades musicais, mesmo em ambientes virtuais.

Indagada se considera necessária a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas no processo de alfabetização, Lua afirma: *"Essencial, né? Não tem como você trabalhar com criança se você não tiver uma prática diferenciada. Você tem que estar sempre repensando."* Esse posicionamento reflete sua visão de que o processo de ensino deve ser constantemente adaptado para atender às especificidades dos alunos, particularmente em contextos desafiadores.

Lua ilustra essa necessidade ao relatar sua experiência com um aluno com paralisia cerebral, que apresenta limitações motoras. Para atender às suas demandas, ela recorreu a práticas pedagógicas diferenciadas, adaptando materiais e atividades, desenvolvendo recursos com movimento de encaixe, utilizando papelão como base, demonstrando sensibilidade ao ajustar o ensino às necessidades específicas do aluno. Quando a professora afirma: *"Você tem que estar sempre repensando."*, ela expressa a centralidade do processo contínuo de planejar e replanejar. Essa postura reflete sua disposição para rever e ajustar as práticas, reconhecendo que, no processo educativo, *"[...] às vezes tem atividade que não dá certo, você tem que*

repensar como atingir [...].” Essa flexibilidade demonstra o compromisso em encontrar caminhos que respeitem as singularidades dos alunos e possibilitem sua inclusão efetiva no processo de aprendizagem. Como destacam Tacca e Rey (2008, p. 145), “[s]er compreendido na sua singularidade possivelmente livraria muitos desses alunos de rótulos estereotipados procedentes da desconsideração da forma diversa que eles têm de compreender e de se posicionar frente ao conhecimento”.

Além disso, Lua apresenta outro desafio: “[...] *esse ano eu tive cinco alunos fora da faixa etária, e esses cinco que estão lendo. Então, era só uma questão de tempo [...], eu tive que estar sempre retomando, assim, as minhas estratégias [...]*”. Essa fala destaca seu esforço constante em adaptar métodos e práticas pedagógicas, evidenciando que o processo de alfabetização não pode ser tratado de forma uniforme. Como aponta Sousa (2018, p. 15), “[...] é impossível existir turma homogênea, posto que os indivíduos são diferentes e desenvolvem-se em tempo distinto. Neste sentido, o ensino precisa ser ajustado à especificidade do aluno”.

Ainda relatando experiências de sua prática que considera diferenciadas, a professora compartilha o projeto desenvolvido em sala de aula, “O pódio da leitura”, uma prática pedagógica que reflete o diálogo constante entre as necessidades dos alunos e as estratégias de ensino. Para reforçar o engajamento das crianças, Lua introduziu um pódio de madeira, com posições destinadas ao segundo e ao primeiro lugar, representando as medalhas de prata e ouro. Ela opta por não incluir o terceiro lugar, explicando que o considera o ponto de partida, o potencial que todos já possuem, direcionando o foco das crianças para o esforço e a conquista de novas metas. Lua explica:

[...] O ano passado eu comecei com pequenos textos de parlendas, trava-línguas, é... algumas partes de música que eles conhecem, que fica mais fácil pra memorizar. Só que não funcionou com essa turma aqui da manhã. Aí eu tive que ir pra grupo de palavras. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Esse trecho evidencia que a sua preferência inicial seria trabalhar com textos, como parlendas e trava-línguas, promovendo uma abordagem do maior para o menor, que estimula a compreensão em contextos mais significativos. No entanto, ao perceber que essa estratégia não atendia às necessidades específicas da turma da manhã, Lua demonstra flexibilidade e adapta sua prática, priorizando grupos de palavras, o que possibilita uma familiarização gradual com o sistema de escrita. Essa escolha reflete sua habilidade de ouvir as demandas dos alunos e sua disposição para reorganizar as atividades, adaptando-as às particularidades do contexto e buscando estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem.

Diante disso, Soares (2016) ressalta que o professor, no processo de alfabetização, não deve se restringir à adoção ou crítica de métodos específicos, mas sim envolver uma compreensão aprofundada de como se aprende a língua escrita. A autora enfatiza que mais relevante do que seguir um método único é alfabetizar com método, ou seja, com clareza sobre o processo de aprendizagem e conhecimento do objeto de ensino, permitindo ao professor articular diferentes abordagens conforme as necessidades dos alunos.

A professora destaca ainda, como esse projeto envolve também os pais, ao apresentar a proposta no início do ano e solicitar um caderno para registrar o progresso dos alunos: *“Então, eu sempre, quando eu reúno os pais no início do ano e falo da proposta. Peço um caderno pequeno pra leitura, que ali nós vamos controlando e eu vou anotando.”* Esse momento reflete a interação entre as expectativas dos pais e o acompanhamento atento da professora.

Ainda envolvida na pergunta sobre as práticas pedagógicas diferenciadas, a professora menciona outro projeto: *“Conhecer para Preservar”*, que abordou questões sobre animais, desde os domésticos até os do Pantanal. Inserido no contexto local, o projeto utilizou fichas informativas e perguntas abertas para estimular a curiosidade, partindo das observações e do interesse das crianças. A partir dessa e de outras práticas, Lua reflete sobre o que considera ser um trabalho pedagógico diferenciado:

Então, quando você fez a pergunta de trabalho diferenciado, é isso sabe, você ir sempre a mais. Nunca ficar... Como eu falo, eu tenho professoras de apoio, porque, às vezes, eu converso. ‘Ah, eu estou com uma aluna de apoio que tem mentalidade de três anos.’ Aí, eu falei... Você está, tipo, no quinto ano né? Eu falei pra ela assim. ‘Tá, criança de três anos, fala até duas línguas.’ Não é verdade? Criança de três anos aprende um monte de coisa. Se ela está no quinto ano, vamos supor que ela fez pré-um, pré-dois, então, ela tem sete anos de escola. Se em sete anos ela não conseguiu aprender de forma tradicional, você que tem que descobrir como que ela aprende. Quer dizer que o método que a escola ofereceu pra ela nesses sete anos não funcionou com ela. Então, como que ela aprende? A gente vai ter que descobrir. Como que a gente descobre? Observando muito a criança. Oferecendo os estímulos. Porque, se você não oferece, você não sabe qual vai ser a reação e não adianta você ficar com família silábica bá-bé-bi-bó-bú... a vida toda, ela está sete anos na escola e não aprendeu desse jeito. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Esse trecho reflete tensões e diálogos presentes na fala da professora, articulando diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Ao sugerir que “[...] *criança de três anos, fala até duas línguas* [...]”, ela projeta uma expectativa positiva sobre as possibilidades de aprendizagem, mesmo em casos de defasagem. Essa visão reflete uma crença no potencial das crianças e desafia a percepção, implícita no outro lado da tensão, de que uma criança na quinta série em defasagem estaria destinada a não superar tais barreiras. Lua, porém, sustenta

uma postura de confiança na capacidade de aprendizagem, desde que a criança seja acompanhada e incentivada a partir de suas necessidades. “O professor é o mediador que propicia condições favoráveis para que a criança tenha acesso a estímulos e condições materiais necessários para que novos níveis de desenvolvimento sejam alcançados”. (Pereira; Bonfin, 2009, p. 301).

O questionamento feito pela professora ao ensino tradicional é evidente quando ela afirma que, se em sete anos de escolaridade a criança não avançou, o problema está no método. Essa reflexão coloca em evidência a inadequação, por parte da professora, de práticas rígidas e padronizadas que não consideram as especificidades dos alunos. Lua destaca assim, a necessidade de práticas diferenciadas, enfatizando que a resposta para superar essas dificuldades está em observar atentamente as crianças e oferecer estímulos variados. A professora reforça essa ideia ao destacar que, também na alfabetização, é essencial adotar práticas diversificadas que vão além dos métodos tradicionais. Ela enfatiza que estratégias repetitivas, como o uso exclusivo da “família silábica”, não são suficientes para atender às necessidades de todos os alunos: “[...] *Porque, se você não oferece, você não sabe qual vai ser a reação e não adianta você ficar com família silábica bá-bé-bi-bó-bú... a vida toda, ela está sete anos na escola e não aprendeu desse jeito*”.

Sua fala revela a tensão entre a estrutura escolar, que perpetua práticas estritas, e a responsabilidade do professor em criar alternativas que estimulem o aprendizado. Esse discurso evidencia que a alfabetização, para ser significativa, precisa ir além de métodos rígidos e considerar a implementação de práticas pedagógicas diversificadas, capazes de acolher a singularidade e o contexto de cada aluno, ajustando-se constantemente às demandas da sala de aula. Essa perspectiva converge com a reflexão de Freire (2021), que enfatiza que a alfabetização não pode se limitar a um processo mecânico de memorização de sílabas e letras, pois isso reduziria o papel do alfabetizando a um mero receptor passivo de conhecimento. Pelo contrário, o autor destaca que a alfabetização deve ser compreendida como um ato de conhecimento e criação, no qual o aprendiz é o sujeito de sua própria aprendizagem.

Lua, ainda reforçando essa ideia, afirma que, se a criança não está aprendendo, o problema pode estar na falta de estímulos adequados: “[...] *Tem alguma coisa errada com o estímulo. É isso que as pessoas, assim, têm essa dificuldade de entender. Ah, ele não aprende. Eu até tenho um livro que fala dificuldade de ‘ensinagem’*”. Nesse ponto, ela desloca a responsabilidade pela falta de aprendizagem do aluno para as práticas pedagógicas,

questionando abordagens tradicionais que, muitas vezes, atribuem exclusivamente ao estudante as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem.

Perguntada se compreende a música como prática pedagógica diferenciada, e se considera possível a relação entre música e alfabetização, Lua responde:

Super! Super relaciono. Não tem como. A musicalidade, ela trabalha a criatividade, né? E ela tem os comandos, né? E ela conta uma história. Ela... Quando é época, assim, de... A gente trabalha muito datas comemorativas na escola. E eu gosto de trabalhar músicas que contam histórias. A gente está na semana, no mês da consciência negra, então, eu sempre trago alguma música que fala sobre a história do negro, explico para as crianças antes... aí a gente faz a coreografia, então, você trabalha... além de você trabalhar o conceito do que é a música, a música te passa uma mensagem, né? E ela também faz com que você... fica mais sensível, que a criança perceba, do que você passar um texto e o texto vazio, tipo: 'Ah, 15 de novembro, não sei o que...' perdeu-se. Agora, quando você envolve a criança, né? Dentro do contexto da música, nossa, faz sentido para o resto da vida. Nunca mais ele esquece. Eu sempre tenho o hábito de falar quem cantou... Que eu tenho essa coisa, assim, de... quando eu ouço uma música que eu gosto muito, eu quero saber como foi construída. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

A fala de Lua evidencia como a música contribui com o processo de alfabetização, desenvolvendo diferentes dimensões do aprendizado, como a criatividade e a sensibilidade, além de narrar histórias e transmitir mensagens. Ao destacar seu potencial de engajar emocionalmente as crianças, ela ressalta que a música torna o aprendizado mais significativo. Essa ideia se reforça quando a professora compara o impacto da música ao de um texto “vazio”, sugerindo que, ao inserir os alunos em um contexto musical, a conexão emocional é intensificada e o aprendizado se torna inesquecível.

Enquanto a leitura sem contexto pode não despertar o interesse dos alunos, a musicalização permite que eles se conectem ao conteúdo de maneira mais significativa. Como afirma Penna (2010, p. 33),

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

A professora exemplifica seu trabalho com a música no processo de alfabetização, lembrando inicialmente das datas comemorativas, ocasiões em que a música contribui para a apresentação de conteúdos históricos de maneira envolvente e significativa. Ao citar o mês da Consciência Negra, Lua recorda o trabalho com uma música de Chico César:

[...] No ano passado eu trabalhei com uma música do Chico César na época da Consciência Negra. É uma música que você para pra pensar sobre ela. O nível da letra é além deles, mas eles entenderam, porque aí você vai contando a história, vai apresentando nos vídeos e eles conseguiram entender né? (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Essa lembrança imediata reflete como a música, na prática escolar, é frequentemente associada a eventos marcados por datas comemorativas, evidenciando uma visão presente na fala da professora, que reforça a tendência da escola em restringir seu uso a essas ocasiões específicas. Essa visão evidencia como a música muitas vezes assume um papel secundário na escola, sendo limitada a eventos pontuais. Como destaca Uriarte (2004, p. 249):

Excluída como disciplina do currículo escolar, o que restou, em alguns casos, foram atividades esporádicas de canto, que geralmente se resumem em preparação para repertório (para datas cívicas e/ou comemorativas do calendário escolar) e se confundem como prática de Educação Musical.

Contudo, Lua demonstra uma abordagem que vai além dessa perspectiva, integrando a música como uma forma de expressão que sensibiliza os alunos, promove reflexões e contextualiza questões culturais e sociais. Dessa forma, ela amplia o papel da música na prática educacional, incorporando-a de maneira significativa ao aprendizado e contribuindo para um ensino que valoriza tanto a sensibilidade quanto a construção crítica de conhecimento.

Quando questionada se a música já esteve presente em suas aulas, a professora demonstra que, além das datas comemorativas, a música ocupa um espaço constante e privilegiado em sua prática. Ela afirma: “100%. Todos os dias eu tenho... A minha acolhida é com música [...]”, indicando que a música é parte integrante de sua rotina pedagógica, especialmente no momento de acolhida, que ocorre diariamente e de maneira diferenciada. Essa presença constante da música tensiona a prática tradicional escolar, que muitas vezes restringe a música a eventos específicos ou a funções utilitárias, como marcadores de tempo.

Lua explica que o momento da acolhida envolve coreografias e uma vivência significativa com a música. “Sempre é na primeira aula que eu faço coreografia com eles. Todos eles sabem. Toda coreografia eles ouvem, já sabem. Primeiro eu apresento quem fez, apresento o vídeo da coreografia, a gente vai conversando sobre [...]”. Ao contextualizar as músicas, apresentando seus autores e discutindo seus significados, Lua rompe com a abordagem convencional, ampliando a vivência musical para além da simples execução ou repetição, permitindo que os alunos se apropriem das músicas de forma mais significativa.

A professora também destaca que suas escolhas musicais são variadas e fogem ao padrão tradicional de músicas escolares de acolhida. Ela afirma:

[...] As minhas acolhidas são diferentes. [...] Não é a mesma coisinha: ‘Bom dia, coleguinha como...’ Essas musiquinhas, que eles já estão... que eles ouvem todos os dias. Não. Eu sempre procuro algo que eles nunca ouviram. E eles acabam tendo propriedade dessas músicas, que é o mais interessante. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Ao se referir às músicas tradicionais como “musiquinhas”, Lua imprime uma visão crítica em relação ao uso padronizado e repetitivo dessas canções, sugerindo que elas não despertam mais o interesse dos alunos, não mobilizando a curiosidade e a participação das crianças. Esse comentário evidencia uma tensão com a voz tradicional da escola, que mantém práticas musicais que muitas vezes não dialogam com as vivências ou os interesses dos alunos.

Ao apresentar músicas que as crianças ainda não conhecem, Lua busca promover a curiosidade, ampliando o repertório dos alunos e rompendo com a previsibilidade das práticas convencionais, dando espaço a diferentes expressões musicais. Como destaca: *"[...] Então aí você oferece uma, não deu certo, você vai outra... você tem que ter um repertório ali, né? Pra ver qual é que vai. Com coreografia e tal [...].*

Essa preocupação em ampliar os horizontes musicais das crianças pressupõe pesquisa e uma atitude investigativa por parte da professora, que precisa explorar novas possibilidades para engajar os alunos. Nesse sentido, Freire (2022, p. 30-31) enfatiza a relação indissociável entre ensino e pesquisa:

Não há docência sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dessa forma, a escolha e a experimentação com diferentes repertórios musicais não são apenas estratégias pedagógicas, mas também um processo contínuo de aprendizado e descoberta por parte da própria docente.

Esse compromisso também esteve presente durante sua atuação como coordenadora, quando incentivava práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade cultural.

[...] uma das coisas que eu sempre pedia, eu falava assim: ‘Gente, não vamos... Tem festa da cultura, olha o nome, cultura, não que as músicas que eles estão ouvindo não sejam cultura, mas a gente precisa aumentar esse repertório’ [...]. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Essa fala evidencia o compromisso de Lua com a formação cultural dos alunos, enquanto revela uma tensão entre a valorização das músicas populares, amplamente consumidas pelos estudantes e frequentemente incorporadas pelas professoras, e a necessidade de ampliar

o repertório para incluir outras referências culturais. Essa preocupação vai ao encontro com a reflexão de Uriarte (2004, p. 52), que aponta uma lacuna na seleção de conteúdos musicais nas escolas: “[...] com relação às produções musicais, não se observam na escola os mesmos critérios adotados para a escolha de textos literários: autores, adequação à faixa etária, temática relevante”.

Essa tensão reflete a influência da cultura midiática, que populariza determinadas tendências musicais e frequentemente direciona as escolhas pedagógicas, e a falta de uma seleção mais criteriosa por parte das professoras, que, em alguns casos, priorizam atender às preferências imediatas das crianças por esses gêneros amplamente difundidos. Lua, no entanto, ressalta a importância de ir além dessas escolhas habituais, promovendo um contato mais amplo e diversificado com expressões musicais. Uriarte (2004, p. 251 citando Nogueira, 2001), traz uma reflexão sobre a massificação da música e o empobrecimento das experiências musicais escolares, evidenciando que a reprodução de músicas amplamente difundidas pelo mercado e pelos meios de comunicação de massa acaba restringindo o repertório musical trabalhado com os alunos, limitando suas experiências sonoras e culturais dentro da escola.

Ao longo do discurso da professora, emergem tensões entre a tradição e a inovação na prática pedagógica. Enquanto a voz escolar tradicional geralmente restringe a música a funções repetitivas e utilitárias, Lua integra a música em sua rotina, promovendo uma vivência que acolhe, engaja e amplia as possibilidades de aprendizado.

E tratando dos momentos em que a música está presente além da acolhida, a professora Lua revela uma prática pedagógica profundamente atravessada pela musicalidade. Quando questionada sobre esses momentos, ela responde: *"Olha, no conteúdo todo, porque eu sempre busco, quando eu vou trabalhar qualquer tema, o meu projeto todo, ele é em cima de música"*. Essa afirmação indica um compromisso com a linguagem musical, revelando um planejamento pedagógico que a reconhece como um eixo central na organização de seu trabalho educativo.

A narrativa de Lua traz um exemplo de prática no qual a paródia "Macaco e a Velha" ilustra os cuidados presentes em sua abordagem pedagógica com a música. Ao escolher trabalhar com uma composição de mais de 40 anos atrás, Lua reflete sobre os desafios e possibilidades dessa prática, revisitando conteúdos marcados por termos e conceitos de outra época. Ela explica:

[...] A gente trabalhou a questão dos maus-tratos animais. Falamos a questão do respeito aos idosos, que também tem estatuto. Falamos do preconceito em relação a chamar uma pessoa retinta de 'tição'. Então, a gente usou uma paródia antiga, mas que é bem lúdica. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Essa abordagem demonstra sua preocupação em problematizar elementos do texto original, transformando-os em oportunidades de discussão reflexiva com os alunos, enquanto preserva o caráter lúdico da atividade, como ela mesma destaca: "[...] *Mesmo que eu vá trabalhar uma música ou um teatro mais antigo, com alguns conceitos que hoje não se permite mais (felizmente né), então, eu começo a questioná-los*". Dessa forma, a partir das artes, a professora articula o passado e o presente em sua prática, promovendo uma educação que incentiva o pensamento crítico sem abrir mão da ludicidade.

Lua reforça a importância de expandir o repertório musical das crianças, destacando como essa ampliação contribui também para o desenvolvimento emocional dos alunos:

E a criança também, ela vai lidar melhor com as emoções, quando ela tem um repertório maior, quando é oferecido para ela né? Essa questão de outras... Até músicas infantis mesmo, tem um monte de músicas infantis que falam sobre sentimentos, que ele começa a lidar melhor, porque as crianças... principalmente aqui, elas são muito vulneráveis, são crianças que vêm de lares que não têm nenhuma estrutura, a questão do carinho, do afeto sabe? E eu sou muito carinhosa com os meus alunos [...] essa questão do contato, do olho... [...]. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Ao trazer essa reflexão, a professora evidencia a importância da afetividade no processo educativo e destaca a música como uma mediadora essencial no desenvolvimento emocional das crianças, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Nesse sentido:

A prática musical estimula a percepção, a memória e a inteligência desenvolvendo no “ser” a capacidade de assimilação de conteúdos por meio da sensibilidade. O lado afetivo-emocional, quando tocado, contribui para a construção do conhecimento à base da motivação, principalmente quando o educando consegue relacionar letras e sons, trabalhados junto à música com a realidade cognitiva construída em sala. (Félix; Santana; Junior, 2014, p. 21).

Sua prática revela sensibilidade e cuidado, demonstrando conhecimento sobre a realidade social dos alunos, e ao dizer: "[...] *Eu sempre consegui chegar até os meus alunos de uma forma, assim, mais afetiva através da música*", ela se refere a recorrer à música para criar uma conexão com as crianças, fortalecendo vínculos, promovendo confiança e tornando o ambiente mais acolhedor e favorável à aprendizagem.

Criando um ambiente acolhedor a partir da música, a professora promove não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento da sensibilidade e da afetividade, conectando-se às perspectivas dos alunos e suas vivências, enquanto reforça o papel da escola como espaço de acolhimento e transformação. Ao ser questionada sobre a relação entre afetividade e o aprendizado, ela responde:

Ajuda porque se a criança gosta de você, ela percebe que você a respeita, que você está ali pra que ela avance cada vez mais. Nossa, rende, rende. Não tem como você trabalhar com uma criança que ela não se sinta amada por você, sabe? Que ela não se sinta respeitada por você. Então, você só consegue ir além com uma criança quando ela percebe. Ela se sente confiança em você. Ela se sente segura e quer a sua aprovação o tempo todo, né? Às vezes com o olhar, né? Com você pegar na mão, assim, no início. Você tá junto. Um elogio que você dá. Nossa, eu tenho o hábito de falar: 'Arrasou', né? 'Arrasou. Você arrasou', né? [risos]. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

A fala da professora reflete um processo de interação dialógico, no qual o vínculo entre professora e aluno é mediado pela afetividade. É possível observar que a relação pedagógica não é unilateral, mas construída por meio de respostas e expectativas, em que o aluno percebe as intenções da professora e responde a elas, seja por meio do engajamento, da confiança ou do desejo de aprovação.

Ao afirmar que “[...] *não tem como você trabalhar com uma criança que ela não se sinta amada por você* [...]”, a professora destaca a importância da afetividade no processo educativo. Para ela, o ambiente escolar ganha significado por meio de interações baseadas no respeito, na escuta e na valorização da singularidade de cada criança. Essa dinâmica é fortalecida por pequenos gestos e palavras de incentivo, como “Arrasou”, que se apresentam como enunciados carregados de intencionalidade positiva, estimulando respostas afetivas dos alunos e mobilizando seu aprendizado.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (Tassoni, 2000, p. 3).

Compartilhando experiências de sua prática em sala de aula, a professora relata alguns exemplos que mostram como a música está presente de maneira significativa em sua prática educativa. Ela destaca que, durante o ensino remoto, superou dificuldades tecnológicas ao criar um cenário em casa e utilizar ferramentas como WhatsApp e Google Meet para desenvolver atividades musicais e coreográficas, como a música “*Lava, lava, lavadeira*”, envolvendo gestos, tecidos e outros elementos que tornaram as aulas mais dinâmicas, mesmo diante das limitações do período.

Em outra prática, Lua adaptou a já conhecida música da “Dona Aranha” para “*A Dona Aranha subiu pela parede e foi para o samba*”, destacando que essa experiência proporcionou a inclusão de um aluno cadeirante na atividade coreografada. No discurso da professora, é possível identificar uma ideia de renovação e ressignificação, ao transformar uma música

amplamente conhecida pelas crianças, e que provavelmente, pela repetição pode ter perdido seu encanto, em algo novo, capaz de instigar novamente o interesse e o envolvimento dos alunos.

Além disso, Lua demonstra um cuidado especial em tentar incluir todos os alunos nas atividades, conforme enfatiza: “[...] *Eu tenho essa preocupação. Se eu tenho 20 crianças, as 20 participam de tudo [...]*”. Contudo, mesmo com esse esforço de inclusão, a professora destaca o respeito pelas individualidades e pela liberdade de escolha das crianças, como no caso das coreografias: “[...] *só tem dois alunos que não gostam. Eu respeito isso também, sabe? Não é uma coisa assim obrigatória, ele tem que se sentir bem, tem que estar se divertindo também. Porque a música faz isso, ela tem que te fazer bem, todos os sentidos [...]*”. Essa fala reflete uma prática pedagógica sensível, que valoriza o bem-estar e as preferências individuais dos alunos, promovendo um ambiente acolhedor e respeitoso. Para a professora, a música é uma experiência que deve trazer alegria, e, por isso, ela respeita a liberdade de escolha, evitando impor a participação às crianças.

A professora ressalta também a autonomia e o poder de decisão das crianças no processo, destacando que “[...] *a coreografia é montada no dia a dia, assim, eles mesmos, às vezes: ‘Professora, que tal se a gente fazer assim?’ Beleza, vamos por, vamos ver como vai ser [...]*”. Esse relato demonstra a participação ativa das crianças na construção das atividades, o que reforça o protagonismo delas e promove um ambiente de colaboração e valorização das suas vozes. Conforme Freire (2022), o respeito à autonomia, a o poder de decisão do educando é fundamental para a construção de uma educação mais significativa e participativa.

Lua também apresenta a música como um elemento que visa promover satisfação, indo além de sua dimensão técnica e contemplando aspectos ligados às emoções e sentidos, o que torna a experiência musical mais significativa e envolvente para os alunos.

Dando continuidade ao relato de suas práticas com música, Lua destaca o trabalho com clássicos da música infantil.

[...] Todo ano eu tenho uma música para apresentar. O ano passado eu trabalhei com... [...] Do Chico Buarque, o Saltimbancos, que é uma música super antiga, assim... Eu tenho uma amiga minha, ela que me apresentou o Saltimbancos, ela fez há 40 anos atrás para você ter uma ideia. E é uma música assim que... Você se encanta com os animais, se encanta com a história. É um clássico. Ele vai de geração para geração e não perde o encanto e é bem gostoso, foi o ano passado isso. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Sua fala traz à tona a voz da tradição, legitimando a escolha de um repertório consolidado, no entanto, é possível identificar uma tensão implícita entre o encantamento

pessoal da professora, reforçado pela afetividade ligada à amiga que lhe apresentou esse repertório, e a recepção das crianças no contexto atual. Essa relação reflete o desafio pedagógico de equilibrar o legado cultural de clássicos com o universo cultural contemporâneo dos alunos, mantendo a relevância e o interesse das práticas musicais na escola. Segundo Penna (2010), o ensino de música deve ser uma oportunidade de ampliar o repertório musical dos alunos, reconhecendo que a música, em suas diversas manifestações, é um patrimônio cultural que enriquece a vida de cada indivíduo. Nesse sentido, não deve haver oposição entre o clássico e o contemporâneo; pelo contrário, a escola deve integrar ambos, o legado cultural dos clássicos e as expressões musicais contemporâneas, oferecendo aos estudantes uma experiência musical ampla, rica e diversificada.

Ainda alinhada à valorização da tradição e do patrimônio cultural, a professora compartilha um trabalho estruturado que se desenvolveu ao longo de um ano: *“Teve um ano também que eu trabalhei com... Só com Cantiga de Rodas, que foi um dos projetos [...]”*. Esse relato evidencia como a música ocupa um lugar central em seu planejamento, orientando as práticas pedagógicas ao longo de todo o ano letivo nesse exemplo.

A preferência da professora por projetos reflete uma escolha pedagógica que organiza e direciona seu planejamento. Lua menciona que adapta os projetos de acordo com as características e necessidades específicas de cada turma, demonstrando uma prática flexível e atenta ao contexto dos alunos:

[...] Todo ano eu trabalho com projeto, eu preciso de projeto, por quê? porque chega no início do ano, dependendo da turma, eu vejo o que tem de mais... assim, gritante na turma, sabe? Aí surge para mim um tema, e eu foco nesse tema, mas ele vai sendo adaptado conforme o rendimento da turma [...]. Então eu penso assim, todas as minhas atividades elas são voltadas para o tema. Eu faço sequência didática, com eles, todas as músicas que eu penso é sobre isso, então aí eu tenho que pesquisar, é uma coisa que eu gosto bastante. A gente tem a sala de informática, todos os vídeos são pesquisados, são olhados, que fazem referência, então além de eles ouvirem, eles têm um... um conteúdo que vai ajudá-los a entender aquilo que eu estou querendo passar para eles [...]. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Esse relato revela a voz da intencionalidade pedagógica, na qual os projetos servem como uma estrutura que permite à professora planejar suas ações de forma consistente. Além disso, ao criar um ambiente de aprendizado dinâmico, essa abordagem possibilita que os alunos desenvolvam suas próprias ideias em vez de apenas recebê-las prontas, pois como afirma Correia (2010, p. 142):

[...] para instigar a criatividade, é necessário provocar os alunos com pensamentos instigadores. Uma boa estratégia é transformar as informações

em projetos que a turma poderá desenvolver. Nesse caso os estudantes poderão desenvolver suas ideias ao invés de recebê-las prontas. [...]

No entanto, Lua também incorpora flexibilidade, ajustando temas e atividades às necessidades e ao desempenho da turma, equilibrando um planejamento estruturado com a capacidade de responder às especificidades dos alunos. A ênfase na pesquisa e na seleção criteriosa de materiais evidencia o compromisso da professora com a relevância do que é trabalhado em sala. Ao integrar músicas que contribuem para a compreensão dos temas, Lua torna evidente o potencial pedagógico da música como mediadora na construção do conhecimento.

Ao contar com essa dimensão pedagógica em seu trabalho, onde a música é utilizada como recurso para “[...] *ajudá-los a entender aquilo que eu estou querendo passar para eles* [...]”, a professora Lua demonstra que, neste momento, não trabalha apenas com “*a música pela música*”. No entanto, a professora também compreende a música em sua dimensão de experiência estética, vivência musical e apreciação:

[...] *Eu tenho essa preocupação não só com a música pela música. Ela tem que fazer sentido, e assim, sentido no contexto, sentido no que está falando, e eu sempre buscando para a realidade deles também. Então todas as músicas que eu trabalho ela tem esse... E também faço músicas só para divertir também. Eu também tenho assim... Igual é literatura, eu também faço... eu leio para eles só pelo deleite, não para ficar perguntando quem é o autor, quem tem o que... pra ver se entendeu, não! Só pelo prazer de ouvir, porque isso também é importante, né? A gente tem um objetivo pedagógico, didático, mas também você tem que ter... É... Estimular que eles aprendam a ouvir só pelo prazer de ouvir, sem estar com aquela obrigação de... [...].* (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Nesse trecho, identificam-se duas dimensões complementares do trabalho com música nas práticas pedagógicas da professora. Por um lado, ela compreende a música como um recurso alinhado aos conteúdos disciplinares e à realidade dos alunos. Ao afirmar que “[...] *ela tem que fazer sentido, e assim, sentido no contexto, sentido no que está falando, e eu sempre buscando para a realidade deles também* [...]”, Lua evidencia sua preocupação em alinhar a escolha musical a objetivos pedagógicos específicos, reforçando a música como um meio para facilitar o aprendizado. As reticências em “[...] *todas as músicas que eu trabalho ela tem esse...[...]*” indicam que, nesse contexto, a música é vista como um instrumento de apoio didático, mesmo que o raciocínio não tenha sido concluído.

Por outro lado, Lua apresenta uma visão que valoriza a música como uma experiência estética, destacando sua autonomia como linguagem. Ao mencionar que também oferece músicas “só para divertir” e faz um contraponto com a literatura, explicando que também lê

para os alunos “[...] *só pelo deleite, não para ficar perguntando quem é o autor, quem tem o que... pra ver se entendeu [...]*”, ela propõe que essas práticas não precisam estar necessariamente vinculadas a objetivos pedagógicos explícitos. A frase “[...] *estimular que eles aprendam a ouvir só pelo prazer de ouvir [...]*” reforça a valorização da apreciação da música, sem a obrigação de transformar toda experiência musical em uma oportunidade de ensino. As reticências no final da frase, em “[...] *sem estar com aquela obrigação de... [...]*”, sugerem que a professora reconhece a música também como um fim em si mesma, desvinculada de uma função explicitamente educativa. Nesse contexto, ela é apreciada pelo prazer e pela vivência significativa que oferece aos alunos.

A tensão implícita entre essas duas vozes reflete o esforço da professora em equilibrar essas diferentes dimensões da música em sua prática pedagógica. Esse equilíbrio reafirma o papel central da música no processo educativo, tanto em sua dimensão como recurso pedagógico quanto em sua autonomia enquanto linguagem.

A professora segue destacando a dimensão da vivência plena da música, descrevendo como se dá esse momento de experimentação:

Só de ouvir, só da experiência, de dançar do jeito que eles querem, sabe? Eles têm as preferidas deles que eu ofereci né, aí eles pedem sempre as mesmas, sabe, principalmente as que têm muito movimento, que pula muito, que é coisa de criança mesmo, né? Que eles podem gritar, eles podem fazer o que eles querem. Então eu tenho esse momento também que eu acho super importante. Eles têm momento disso, eles têm o momento do brincar, eu tenho um saco de brinquedo na sala [...]. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Essa dimensão reflete uma prática pedagógica que valoriza a música como experiência autônoma e significativa para as crianças. Ela destaca momentos em que os alunos simplesmente ouvem, experimentam e dançam “[...] *do jeito que eles querem [...]*”, sem a necessidade de utilizar a música para algum outro fim. Ao permitir que as crianças escolham suas músicas preferidas, geralmente aquelas que estimulam maior movimento corporal, a professora reconhece e respeita os gostos infantis, promovendo o protagonismo dos alunos nesses momentos de vivência musical.

A liberdade oferecida às crianças, ao incentivá-las a pular, gritar e se expressar como desejarem, contrasta com a rigidez frequentemente associada ao ambiente escolar. Essa prática cria um espaço em que as expressões corporais e emocionais são valorizadas, rompendo com padrões que muitas vezes silenciam e imobilizam os estudantes. Como aponta Strazzacappa (2001, p. 69-70),

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente.

Além disso, ao mencionar o "*momento do brincar*" e o "*saco de brinquedo na sala*", a professora reforça a importância do lúdico, mesmo no Ensino Fundamental, reconhecendo o brincar como uma forma essencial de aprendizagem e interação. Nesse contexto, a música e o brincar se entrelaçam, oferecendo às crianças uma vivência que une liberdade, criatividade e prazer, reafirmando o papel da música como parte integrada desse universo lúdico e significativo.

Assim como o brincar, a música permite que a criança se expresse, explore ritmos e crie novas formas de interação com o mundo ao seu redor. Afinal, “[o] brinquedo nada mais é do que uma forma de linguagem da criança, pois, através dele, ela apresenta ao mundo seu ritmo, sua harmonia e todo o potencial que existe dentro de si [...]”. (Pereira; Bonfin, 2009, p. 302). Dessa maneira, tanto o brincar quanto a música se tornam ferramentas essenciais para a construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil.

Quando questionada sobre os desafios enfrentados em suas experiências com música, a professora revela uma percepção de limitação pessoal ao mencionar que não toca instrumentos e não canta, destacando essa dificuldade como um obstáculo em suas práticas: “*Eu acho que o desafio... pra mim... o desafio para mim é tocar um instrumento, que aí eu ia ficar né... E também não canto nada né [...]*”. Essa fala reflete uma autocrítica e a presença de uma visão tradicional que associa a música na educação a habilidades técnicas específicas, ainda que isso não impeça sua atuação. Essa percepção encontra eco em uma concepção mais ampla presente entre pedagogos, que acaba sendo limitante, por “[...] acreditarem na necessidade de talento para aplicar questões artísticas e musicais em suas classes. Esta concepção coloca a arte e a música numa espécie de limbo acessível apenas a alguns poucos privilegiados. [...]” (Aquino, 2008, p. 62, citando Figueiredo (s.d.)).

Lua também compartilha a experiência de uma colega, também professora, que criava paródias muito interessantes, mas não conseguia envolver as crianças nesse processo criativo. Esse relato conduz a uma reflexão sobre a importância do protagonismo dos alunos: “*Eu acho que a gente pode ter umas habilidades, mas ela tem que chegar lá, que é as crianças. Não adianta eu [...] meu trabalho aparece neles [...]*”.

Essa perspectiva reforça sua crença de que o trabalho pedagógico deve priorizar a expressão dos alunos, valorizando suas vozes e participação, ao invés de estar centrada na capacidade criativa do professor. Para Lua, o desenvolvimento dos alunos é o reflexo mais significativo da qualidade de sua prática educativa. Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas incentivem tanto a expressão do educador quanto a dos alunos, permitindo que suas experiências e perspectivas sejam valorizadas. Como destaca Freire (2021, p. 70-71):

[...] os educadores precisam desenvolver práticas educativas em que professores e alunos se comprometam uns com os outros como agentes de culturas diferentes/semelhantes. Isso mostra como é importante que os professores desenvolvam pedagogias que lhes permitam afirmar suas próprias vozes, ao mesmo tempo que conseguem estimular os alunos a afirmar, contar e recontar suas narrativas pessoais pelo exercício de suas próprias vozes.

Por fim, a professora reflete sobre um desafio constante em sua prática relacionado à música, que seria garantir que as propostas realmente impactem a vida dos alunos. Como ela aponta: *“Qualquer proposta que eu faça, seja na música, seja na literatura, que faça diferença para eles, sempre, isso vai ser sempre um desafio [...]”*. Essa reflexão reforça seu compromisso com a transformação educativa, evidenciando a busca por práticas que estejam alinhadas às necessidades, interesses e contextos dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e relevante.

Ainda refletindo sobre os desafios do trabalho com a música, Lua enfatiza a importância de estar aberta às novas demandas, exemplificando com sua escolha de trabalhar atualmente com o funk. *“[...] Como eu falei para você, esse ano eu mudei. Estou com base do funk com eles, porque é a vivência deles né? É uma forma também de respeitar, respeitar a cultura deles também [...]”*. Sua fala evidencia uma transformação em sua prática pedagógica, ao questionar abordagens anteriores que, possivelmente, não contemplavam plenamente as diversidades culturais e as realidades vivenciadas pelos alunos. Nesse sentido, *“[...] [o]s professores têm também uma luta constante com a diversidade, transitando em um contexto heterogêneo de estudantes, com realidades, conceitos, culturas e anseios dos mais diversos [...]”* (Uriarte, 2004, p. 255).

A professora Lua justifica essa integração ao destacar a inseparável relação entre a escola e a sociedade, ressaltando a necessidade de considerar elementos que fazem parte da vivência dos alunos no contexto escolar:

[...] tem que ter, tem que ter, porque está no mundo né? Não adianta você querer isolar a escola, a escola não é isolada da sociedade. Ela faz parte, está no meio, então você precisa... Se é uma coisa que eles gostam... Você vê... Deu super certo deles participarem. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Como observa Uriarte (2004, p. 252), “[...] as instituições escolares devem estar atentas às mudanças sociais, até porque, na maioria das vezes, é dentro do espaço escolar que as transformações culturais ocorrem, e os professores devem buscar uma relação mais aberta com a sociedade”.

Nesse sentido, Lua reafirma o papel da escola como um espaço que dialoga com o universo cultural dos estudantes, reconhecendo e valorizando os elementos que fazem parte de suas vivências e mobilizando maior participação nas práticas educativas. “[...] O movimento com a música motiva os educandos, a partir do momento que é ela, a música, o elemento próximo das realidades cotidianas”. (Félix; Santana; Junior, 2014, p. 26).

Essa mudança, evidenciada pela flexibilidade em sua prática pedagógica, está alinhada à sua reflexão posterior sobre a tendência da escola em cristalizar abordagens pedagógicas, tornando-as rígidas às mudanças e, muitas vezes, desconectadas das realidades dos estudantes. Lua expressa essa preocupação ao afirmar: “[...] *Depois eu repensei isso, tem coisas que a escola, ela cristaliza muita coisa na gente né? Eu tomo muito cuidado com isso, de não cristalizar algumas situações [...]*”. Sua postura revela um esforço consciente em resistir às imposições dos padrões institucionais, valorizando a diversidade cultural e as singularidades de cada turma. Essa reflexão está alinhada à sua visão sobre o desafio constante de lidar com as especificidades de cada turma, como ela explica:

[...] Cada ano é um ano diferente, cada ano é um desafio novo para você, porque vai vir crianças de um outro contexto, com outra história, com outra cultura, você precisa respeitar isso, conhecer, respeitar e a partir dali você oferecer para eles o melhor, sempre o melhor. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Essa abordagem reforça a importância de um ensino que considere a bagagem cultural e o conhecimento prévio dos alunos, permitindo que os conteúdos façam sentido em seu contexto social (Reis *et al.*, 2022).

Reforçando a mudança em sua postura pedagógica, ao evitar cristalizar práticas tradicionais da escola, Lua aponta para uma maior abertura à atualidade em suas escolhas musicais, ao mesmo tempo em que mantém a seleção criteriosa de músicas que tragam contexto e significado para as crianças. Ela explica:

Olha... Gêneros... Músicas infantis bastante, não músicas infantis aquelas músicas bobinhas que não tem um contexto. Eu procuro grupos que realmente contam uma história para criança, que eles envolvem a criança. Músicas infantis, trabalho com MPB, adoro algumas, várias músicas eu trabalho com eles, agora que eu estou mais moderninha né? base do Funk, (risos) a tal da

Pisadinha que eles gostam bastante dessa Pisadinha né? Sertanejo eu não... assim, eu gosto do Forró, tem uma música que fala sobre o meio ambiente, é o Xote do Meio Ambiente, tem uma batida bem legal também né, e a música também fala... Então eu procuro sempre músicas que falam sobre um tema mas em um ritmo específico, né? (Professora Lua. Entrevista, 2024).

As escolhas musicais da professora evidenciam uma postura pedagógica que dialoga com critérios de qualidade e significado, ao mesmo tempo em que reflete sua abertura a gêneros variados e atuais. Ao rejeitar "[...] músicas [infantis] bobinhas que não têm um contexto [...]", ela valoriza produções que oferecem uma narrativa ou história capaz de envolver as crianças, destacando o papel da música como veículo para promover a reflexão e o aprendizado de forma significativa. Em outro momento da entrevista, ao detalhar as músicas infantis que utiliza, Lua menciona exemplos como brincadeiras cantadas, trava-línguas e parlendas, reforçando seu interesse por repertórios que combinam ludicidade e aprendizado.

Além disso, a citação à MPB mostra uma preferência também por repertórios culturalmente já aceitos, mas que, apesar de amplamente valorizados, ainda podem não estar plenamente integrados às práticas pedagógicas predominantes. Essa escolha reflete a busca por músicas que explorem a sensibilidade e o aspecto narrativo, capazes de envolver as crianças em temas diversos e proporcionar experiências culturais significativas. Retomando em outro trecho sobre os artistas da MPB que costuma trabalhar, Lua menciona nomes renomados, destacando o potencial educativo de suas músicas:

[...] Eu gosto bastante do Chico César, o Zeca Baleiro que tem duas músicas que... que são infantis né? Que é a 'Onça Pintada' (canta uma parte da música), Zeca Baleiro, e tem a 'Girafa Rastafari' também que é bem bacana. Do Milton Nascimento, gente, não tem como você não trabalhar com ele. Qualquer música, você pega dele, fala sobre a emoção. As crianças gostam bastante, 'Coração de Estudante', então, é uma das músicas que eles amam. É... do Caetano, 'Leãozinho'... 'Leãozinho' também é uma música que eu sempre gosto de trabalhar com eles. Ai, tem muitas, tem muitas. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

A professora, no entanto, não se limita a gêneros já consolidados no universo infantil ou na MPB. Seu discurso revela uma prática pedagógica que busca por inovação e aproximação com o universo cultural dos alunos. Ao afirmar, com bom humor, "[...] agora que eu estou mais moderninha né? [...]" demonstra uma postura aberta e flexível, disposta a incorporar gêneros musicais que, embora nem sempre sejam tradicionalmente aceitos no ambiente escolar, podem fazer parte do cotidiano e do repertório cultural das crianças. Essa transformação em sua prática pedagógica evidencia uma sensibilidade para reconhecer o potencial educativo de ritmos como o funk, a pisadinha e o forró, que, além de serem amplamente populares, possuem uma

capacidade intrínseca de engajamento por meio de suas batidas envolventes e temas que podem dialogar diretamente com a realidade dos alunos. Essa abordagem evidencia sua sensibilidade para reconhecer o potencial educativo de ritmos populares, valorizando a diversidade musical e promovendo maior engajamento das crianças.

A escola e o educador juntos devem trazer para dentro da instituição e das salas de aula diversos gêneros musicais, diversos estilos, proporcionando às crianças momentos de reflexão onde eles possam analisar as músicas apresentadas, fazendo com que eles possam expor suas opiniões e se tornem cada vez mais críticos. (Gatti, 2012, p. 19).

Essa tensão entre os critérios pedagógicos tradicionais, representados por gêneros considerados mais "apropriados" para a voz institucional, e a integração de gêneros associadas a contemporaneidade, demonstra uma capacidade da professora de transitar entre esses estilos, respeitando as preferências dos alunos sem perder de vista a intenção pedagógica que orienta suas escolhas musicais.

A professora destaca como outras linguagens, como a literatura, podem ser aliadas no trabalho de seleção para uma diversidade de gêneros musicais, enriquecendo as experiências pedagógicas e ampliando o repertório cultural dos alunos. Ela menciona o livro *“Animais, mais, mais”*, do biólogo Paulo Robson de Souza, que associa diferentes ritmos a animais: “[...] *ele tem por ritmo... tem o samba da piranha, tem o fado da baleia, aí ele vai, todos os ritmos com os animais [...] é maravilhoso, eu já trabalhei vários, tem o... frevo da capivara [...]*”. Para a professora, o potencial desse material está em seu caráter envolvente e na capacidade de transmitir algo significativo para os alunos, “[...] *porque é uma coisa lúdica e ao mesmo tempo vai passando algo a mais pra criança*”.

Sobre o trabalho com gêneros alternativos, já foram compartilhadas experiências explorando estilos como samba, funk, pisadinha e forró em suas práticas pedagógicas. Quando questionada sobre o rap, a professora revelou conhecer e apreciar o gênero, embora nunca o tenha integrado diretamente às suas atividades em sala de aula, porém, ele já apareceu indiretamente nas vivências das crianças em sala de aula:

[...] *quando eu vou ler qualquer livro pra eles, eu tô até com um novo lá. Eu falo pra eles assim: ‘Observe a rima.’ Aí, na primeira vez que eu perguntei: ‘Vocês sabem o que é rima?’, eles falaram: ‘Do rap.’ Eu achei tão engraçado, né? Vai rimando.* (Professora Lua. Entrevista, 2024).

No contexto do primeiro ano do ensino fundamental, a professora percebeu que as crianças já tinham alguma referência sobre o rap, especialmente em relação às rimas, mesmo sem que ela tivesse trabalhado diretamente com o gênero. “[...] *Que eu chamo a atenção deles*

pra isso, né? 'Aí ele termina com o mesmo som, né? Palavras diferentes que terminam com o mesmo som.' Aí eles falaram: *'Ah, a professora é do rap.'* Então, eles já tinham essa vivência."

Essa observação dialoga com a reflexão de Soares (2016), que destaca a importância da percepção de rimas e aliterações no desenvolvimento da consciência fonológica, apontando que: "A sensibilidade de crianças a rimas e aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relações com a aprendizagem da leitura e da escrita." (p. 179).

Embora ainda não tenha incluído o rap em sua prática, a professora conhece artistas desse segmento, aprecia suas obras e reconhece seu potencial pedagógico:

[...] Eu conheço o Emicida, né? Eu gosto bastante das músicas dele. Conheço... como é o cabeludo lá? O mais antigão de todos, o... É, o Gabriel Pensador, Gabriel Pensador, mas nunca pensei em trabalhar com essas letras do rap. Seria uma coisa bem interessante se essa proposta, eu acho, porque aí as crianças podem criar em cima, né? E ela tem um ritmo que é bacana, né? (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Esse discurso da professora sobre o rap reflete uma interação entre as vozes culturais presentes no ambiente escolar. Ao reconhecer as vivências das crianças com o gênero, especialmente por meio das rimas, evidencia-se como o rap, mesmo não sendo integrado diretamente nas práticas pedagógicas, já se insere no cotidiano escolar através dos próprios alunos. A percepção de que "[...] eles já tinham essa vivência [...]" demonstra a presença de uma linguagem cultural que ultrapassa as barreiras institucionais e dialoga com as experiências individuais das crianças. Nesse sentido, Uriarte (2004, p. 247) destaca que:

[...] cabe ao professor propor uma metodologia para o ensino da música e das artes em geral, que utilize a realidade de cada um como ponte para a ampliação do conhecimento dos outros alunos e professores, com vistas a encontrar o acesso para uma reflexão/construção ética e estética, acerca das diferentes formas de produção cultural e sua utilização como objeto para a educação.

Entretanto, emerge uma tensão na fala da professora, já que, embora conheça e aprecie o rap em sua experiência pessoal e até reconheça seu potencial pedagógico, ele ainda não foi integrado em suas práticas. Isso sugere a influência de uma perspectiva institucional que pode associar o rap a um gênero não "apropriado" ao ambiente escolar, criando barreiras implícitas (e, em certos casos, explícitas) à sua inclusão. Essa visão, possivelmente ligada a ideias cristalizadas sobre o que é considerado aceitável na escola (ideias que a professora já demonstrou resistir em outros contextos), contrasta com a familiaridade que as crianças já demonstram com o rap e com a abertura da professora ao reconhecer seu potencial educativo. Ao refletir sobre o gênero, ela sugere uma predisposição para explorar suas possibilidades

pedagógicas em práticas futuras. Esse conflito dialoga com a observação de Penna (2010, p. 45):

A musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno. A cultura do oprimido - tantas vezes desconhecida, tida como não representativa, como totalmente determinada pela indústria cultural - é complexa e multifacetada, integrando elementos de conformismo e resistência. As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de seus produtores.

Questionada se o rap já se fez presente no ambiente escolar, de forma geral, a professora demonstra certa incerteza ao responder: "[...] *Olha, eu acho que sim* [...]", referindo-se a um projeto pontual "*Mais Educação*", realizado há cerca de dez anos e que incluía o rap entre suas linguagens artísticas. Contudo, Lua reconhece que não acompanhou diretamente a iniciativa, pois estava afastada fazendo o mestrado na época: "[...] *Eu não posso te falar como foi essa experiência. Mas eu ouvi alguma coisa nesse sentido* [...]". Além disso, a professora destaca que nunca teve conhecimento de outros professores que tenham trabalhado com o rap em suas práticas pedagógicas.

Esse relato evidencia o distanciamento do rap em relação ao ambiente escolar, restringindo-se a uma experiência pontual ocorrida há cerca de dez anos. Além disso, a ausência de referências sobre outros professores trabalhando com o gênero reforça o caráter periférico que ele ainda ocupa no contexto pedagógico. O distanciamento do rap no ambiente escolar contrasta com seu potencial educativo, especialmente por sua proximidade com a fala cotidiana e sua capacidade de refletir as experiências de grupos periféricos. Como destaca Almeida (2024, p. 24-25):

[...] O rap, por meio de suas rimas e vocabulário diversificado, estabelece uma forte conexão com a realidade dos estudantes, abordando temas de sua vivência cultural e social. No entanto, a ausência de iniciativas pedagógicas que incorporem o gênero reforça sua posição periférica na educação formal, limitando seu reconhecimento como ferramenta de aprendizado.

Em comparação com o distanciamento observado em relação ao rap, no relato da professora, a música em geral parece ter um espaço mais consolidado no ambiente escolar. Quando questionada sobre sua presença na escola, Lua respondeu de forma afirmativa e descontraída: "[...] *Ah, sim. Aí, ó.* [risos] [...]". Nesse momento da entrevista, era possível ouvir no pátio a música *Identidade*, de Jorge Aragão, que provavelmente estava sendo ensaiada por um grupo de crianças para o dia da Consciência Negra. Lua completou, destacando a frequência desse uso: "[...] *Tá ouvindo aí, né? Todo dia!*".

Sobre os momentos em que a música se faz presente no ambiente escolar, a professora identifica principalmente as datas comemorativas como ocasiões em que ela ganha destaque. Contudo, critica a maneira como essas práticas muitas vezes se limitam a atividades que geram desperdício de materiais, defendendo que a arte deveria estar mais presente, proporcionando experiências mais significativas para os alunos.

[...] Eu sempre fui a favor de você fazer atividades culturais de datas comemorativas, voltada para a arte, principalmente a arte que envolve o corpo. Por quê? Porque você não gasta material, você não produz lixo. Do que você preparar aquele monte de coisa com EVA, que é emborrachado, vai pro lixo, com TNT. E outra, vai pra memória, porque se a criança se envolveu, ela fez a coreografia, ela dançou, ela fez um teatro, isso nunca mais ela vai esquecer. Ela fica tatuada na alma da criança, né? (Professora Lua. Entrevista, 2024).

A professora defende que a escola deveria privilegiar expressões artísticas que promovem o envolvimento direto dos alunos e oferecem experiências marcantes, ao invés de atividades baseadas em materiais descartáveis. *“[...] Então, se a escola ficar voltada só para expressão corporal, para a música, para o teatro... eu penso que vai ser muito mais rico, sabe? E parar de produzir, porque a escola produz muito lixo, né?”*. Nesse sentido, Lua destaca o potencial transformador das artes no ambiente escolar, ressaltando sua capacidade de gerar memórias significativas para as crianças, em contraste com práticas tradicionais que privilegiam o produto final em detrimento da vivência expressiva dos alunos.

Como aponta Alvarenga (2024), essa abordagem pertence à pedagogia tradicional no ensino de arte, que privilegia a técnica e a reprodução, colocando o produto final como o centro do processo. Essa visão contrasta com a proposta de Lua, que defende um ensino que priorize a expressão dos alunos e a construção de memórias significativas, em vez de se concentrar na produção de materiais descartáveis, como frequentemente ocorre nas práticas tradicionais.

Para além das datas comemorativas, a professora destaca que, em sua prática, a música está presente diariamente: *“[...] No meu caso, sim. Todos os dias, né? Agora, na escola em geral, eu não tenho como te falar, sabe? Até porque eu não estou em todos os ambientes, né? Mas as datas comemorativas, sim, é garantido.”* Lua ressalta ainda que não sabe se outras professoras também trabalham com a música em suas atividades

A fala da professora sugere que a música na escola, ao ser garantida quase exclusivamente nas datas comemorativas, reflete uma visão institucional que a associa a momentos festivos, sendo percebida como parte de um “dever cultural” vinculado a celebrações. Nesse contexto, a música é frequentemente tratada mais como um recurso

decorativo, voltado ao produto final das apresentações, do que como uma prática pedagógica integrada ao cotidiano escolar. Além disso, a falta de informações sobre o trabalho com a música por outras professoras pode indicar a ausência de momentos coletivos de planejamento, deixando sua presença dependente da iniciativa individual e do significado educativo que cada docente atribui à música em sua prática. Como destacam Carminatti e Del Pino (2015, p. 106), "[...] outros fatores imprescindíveis para a ação interdisciplinar são a cooperação dos professores, a interação entre seus saberes e a disposição para trabalho coletivo e colaborativo".

Dando continuidade à reflexão sobre a presença da música na escola, Lua enfatiza sua importância e facilidade de uso: *"Gente, é essencial. Eu acho que a música é... E fora que a música é o que é mais fácil de acesso em termos de cultura. [...]"*. Ela compara o acesso à música com outros recursos culturais, como a literatura infantil, destacando as dificuldades enfrentadas pelas escolas em disponibilizar livros para todos os alunos: *"[...] Porque, se você pensar... literatura infantil, livros, você não tem livros para todos os alunos [...]"*. Nesse sentido, a professora compara essas limitações com a acessibilidade da música: *"[...] A música, não. A música não precisa de muito recurso. Então, você só precisa de uma caixa de som. Hoje em dia, nem caixa de som. No celular, você consegue colocar uma música e as crianças ouvirem."* Para ela, *"[...] o recurso mais acessível que tem em termos de cultura é a música."* Nesse trecho a professora denuncia a falta de recursos nas escolas e destaca a necessidade de alternativas acessíveis. Para ela, a música surge como uma possibilidade viável e econômica, podendo ocupar um papel central na educação e no engajamento dos alunos. Nessa perspectiva, conforme o entendimento de Bréscia (2003 *apud* Silva, 2019, p. 27),

Os poderes da música estão calcados, sem dúvida, na sua abrangência. Ela é acessível a todos, independentemente de idade, religião, raça, sexo ou nível econômico. Está disponível a qualquer momento, sendo inclusive, grátis. Podem ser produzidas naturalmente com a voz, as mãos, os pés ou com ajuda de um instrumento musical.

Nesse sentido, para a professora, a música poderia ter uma presença mais significativa no contexto escolar. Ela destaca que, além de ser acessível, a música poderia reduzir a dependência de recursos materiais frequentemente utilizados: *"Poderia ter mais. Com certeza. Como eu te falei, se tivesse música, você não ia gastar tanto de material... Tanto cartolina. [...]"* Lua reflete sobre a disparidade entre os avanços tecnológicos da atualidade e as práticas pedagógicas que ainda fazem uso de materiais que considera ultrapassados: *"Hoje a gente está numa era tão tecnológica e ainda se usa um monte de materiais arcaicos [...]"*.

Seu discurso evidencia uma crítica à falta de atualização nas práticas pedagógicas, ainda ligadas a métodos e recursos ultrapassados, e ainda aponta a música como uma alternativa prática que acompanha os avanços tecnológicos e pode transformar o cotidiano escolar. Como destacam Lima, Jung e Silva (2019, p. 44),

[...] alguns métodos de ensino ainda utilizados estão ultrapassados e não despertam a magia nos estudantes, e, nesse contexto, a música se apresenta como uma ferramenta capaz de revitalizar os ambientes escolares, tornando-os mais alegres e propícios à aprendizagem.

A partir de sua prática, a professora destaca a influência positiva da música no engajamento e na aprendizagem das crianças, especialmente no início do ciclo escolar. Para ela, a acolhida com música é essencial no processo de ensino, pois, se a criança está insegura, não consegue aprender plenamente e a música pode atuar como um meio para aliviar tensões emocionais e promover um ambiente receptivo:

[...] *Quando você recebe as crianças no primeiro ano, eles saindo do pré 1, pré 2, ou então nunca estudaram. Aí eles chegam na sala de aula todo retraído. Aí você recebe e tal. Aí você oferece a música pra eles. Aquilo vai, sabe, desmanchando. Eles vão percebendo. Tinha criança chorando. Demora um pouco e já não está mais chorando. Sabe?* (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Para a professora, mesmo em períodos em que sua interação com a música é menor, ela sempre reconhece sua importância. Como enfatiza: *"Eu sempre consigo mais coisas, assim, sabe? [com a música] Esse ano que eu estou, aqui nessa escola, eu estou um pouco menos, né? Mas eu sempre estive mais envolvida com música."* Apesar disso, ela destaca que o momento de acolhida com música permanece indispensável: *"Mas a acolhida... Essa eu não abro mão."* Essas falas evidenciam como a música pode facilitar o contato inicial com as crianças, contribuindo para um ambiente mais seguro e propício à aprendizagem.

Além de sua importância na acolhida, a professora ressalta o papel da música no processo de alfabetização, apontando como ela contribui para o engajamento e o aprendizado das crianças: *"[...] Muito mais, eu consigo muito mais com eles, que eles rendam na alfabetização. Que eles fiquem... Na verdade, assim... eles se comprometerem com o aprendizado através da música."* Dessa forma, o comprometimento dos alunos não depende simplesmente da imposição de tarefas, necessitando de um ambiente onde se sintam valorizados e motivados. Ao criar um contexto em que a música desperta curiosidade e entusiasmo, a professora transforma o aprendizado, fortalecendo o vínculo entre os alunos e os conteúdos trabalhados, estabelecendo uma relação mais significativa com o processo de aprendizagem.

“Direcionando ao processo de alfabetização, no recurso musical, percebe-se que uma aula com novos estímulos, nesse caso o auditivo, também proporciona a construção da alfabetização, por “ligar” o som, aos seus códigos linguísticos sociais estabelecidos” (Soares; Rubio, 2012, p. 3).

A professora compartilha, com base em sua prática e conhecimento, como os documentos orientadores da educação do município de Corumbá, MS, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preveem o trabalho com a música na alfabetização. Segundo ela, no entanto, é na educação infantil que a música recebe maior ênfase, sendo tratada como um direito da criança. Em suas palavras:

Sim, a BNCC, ela vem. Ela vem pedindo. Ela coloca pra você trabalhar desde o primeiro ano. Educação infantil também eles têm bastante. Educação infantil mais ainda, né? E eles pedem, né? Eles garantem isso, né? Um direito da criança. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Apesar da professora reconhecer que os documentos presumem o trabalho com a música no ciclo da alfabetização, ela destaca que isso aparece de forma mais evidente na educação infantil. A partir das vozes presentes em seu discurso, é possível levantar a hipótese de que essa maior evidência está ligada à compreensão da música como elemento lúdico e, portanto, mais associado à educação infantil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa dimensão lúdica parece ser reduzida, priorizando práticas mais formais que frequentemente deixam a música e outras formas de expressão em segundo plano.

Sobre como os documentos orientam a inclusão da música, a professora explica de forma breve que eles destacam a importância de introduzir a música no contexto da sala de aula como forma de estimular habilidades e competências como a expressão corporal e a concentração. Ela menciona que essa orientação tem como foco o contato inicial das crianças com a música, ampliando seus repertórios e vivências, sem necessariamente exigir um aprofundamento técnico.

O discurso da professora não reflete uma falta de apropriação dos documentos, mas evidencia as dificuldades de abordar detalhes específicos de um documento extenso como a BNCC. Suas falas revelam um entendimento prático, baseado na experiência docente, sobre as orientações para o trabalho com a música.

Indagada se acredita que o impacto da música é diferente quando vivenciada em um contexto direcionado, como em sala de aula para trabalhar conteúdos, em comparação a momentos mais espontâneos, como no recreio, a professora argumenta que a música, para fazer sentido, precisa ser apresentada às crianças de forma intencional e com orientação. Ela afirma:

[...] Se eles conhecem a música, se já foi apresentado de uma forma... É... Ao mesmo tempo lúdica, ao mesmo tempo curiosa, ao mesmo tempo divertida, eu acho que sim. Mas se não... Se tocar só no recreio, algo assim... Não faz muito sentido pra eles. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Para a professora, a música não deve ser "[...] deixada por deixar [...]". Como explica:

Que não é assim. Ah, eu vou pôr uma música e... Vou deixar lá pra ver o que que acontece. Sabe? Assim, tipo... Sem nada. Você tem que apresentar pra criança. Tem músicas que eles já foram apresentadas na creche. Né? Na pré-escola. Né? As músicas infantis. Que são as... Né? As mais comuns dentro da escola. Né? Aí eles ouvem e eles... Né? Cantam até. Mas... Mas eu fico observando. Os meus alunos... Eu tenho uma música que se chama Enrola. 'Enrola, enrola... E puxa, e puxa...' E vai, né? Quando eles ouvem essa música, eles já começam a fazer. Porque eles já ouviram na sala. A gente fez coreografia e tal. Mesmo sendo pelo prazer. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Essa fala revela a importância que a professora atribui à intencionalidade no trabalho com a música. Para ela, assim como o brincar na educação infantil, a música deve estar inserida em um contexto com objetivos: "[...] É... O brincar. O brincar é livre, mas ele tem um objetivo [...]". Essa comparação ressalta que, na visão da professora, tanto o brincar quanto a música precisam de direcionamento para promoverem um aprendizado significativo.

A música, segundo a professora, também tem potencial para desenvolver habilidades como a escuta, que, de acordo com ela, não é algo natural, mas precisa ser ensinado:

[...] Eu acho que com a música também precisa... Assim, não deixar por deixar, sabe? Tem que ter um certo cuidado. Porque a escola é pra isso. Né? Ao mesmo tempo que ela trabalha a questão dos conhecimentos. Né? Que foram acumulados. Mas ela também ensina você a ter prazer em algo. Em ouvir. Eu falo muito pros meus alunos. Assim... É... A gente aprende a ouvir. A gente não é ensinado a ouvir. (Professora Lua. Entrevista, 2024).

Ela reforça ainda que nada no ambiente escolar pode ser feito de forma solta: "[...] Tem que ter um significado pra criança. Eu acho que... Principalmente na escola. Nada pode ser sem significado".

É reforçada a concepção da professora sobre a escola como um espaço intencional, onde cada atividade deve estar conectada a objetivos claros que façam sentido para as crianças. Para ela, é fundamental que as práticas pedagógicas, incluindo o trabalho com a música, promovam experiências significativas que integrem aprendizado, desenvolvimento e vivências que as crianças possam compreender e valorizar. Como ressalta Freire (2021, p. 166),

[...] Na medida em que toda prática educativa transcende a si mesma, supondo um objetivo a ser atingido, não pode ser não diretiva. Não existe prática educacional que não aponte para um objetivo; isso prova que a natureza da prática educativa tem uma direção.

Perguntada se já recebeu alguma formação voltada para o trabalho com a linguagem musical, a professora responde que não, ressaltando que essa busca geralmente depende dos próprios professores: *"Não. Na verdade, não é assim, se você recebeu... A gente que tem que buscar, né? Eu nunca busquei, porque eu não tenho essa habilidade de ritmo [...]"*. Ao recordar sua formação em pedagogia, em uma disciplina específica em que foram trabalhados elementos musicais, ela relata dificuldades em atividades rítmicas e uma experiência que reforçou sua percepção de limitação: *"[...] E nós tínhamos um professor maravilhoso, que ele fazia os ritmos. Cara, eu não passava de um, não tinha jeito. O meu é pelo prazer, igual com a literatura, sabe? Pelo prazer de gostar, que eu vejo o quanto alcança"*.

Esse relato evidencia uma tensão entre as vozes presentes no discurso da professora. Por um lado, a voz da responsabilização individual, que sugere que cabe ao professor buscar sua própria formação; por outro, a ausência de uma expectativa em relação à gestão pública, embora fique implícito que a oferta de capacitações deveria ser uma responsabilidade institucional. Segundo a professora, quando há iniciativas da prefeitura relacionadas ao trabalho com a música, elas são voltadas principalmente para professores de artes: *"[...] Se teve, é para a galera da arte, né? E eu não sou professora de arte, né? Porque, normalmente, para a gente oferecem mais alfabetização, é... para trabalhar com alunos especiais, né? Libras, enfim [...]"*.

Essa fala sugere que formações voltadas à música para pedagogos podem até existir, mas não são amplamente divulgadas ou incentivadas. A professora reforça essa hipótese ao afirmar: *"[...] Na verdade, até arte, [tem] se a gente quiser. Não é falado só, né? [...]"*. No entanto, sua percepção de limitação pessoal parece ser um fator que a desmotiva a buscar essa formação: *"[...] Eu falo por mim. Eu que nunca procurei, porque eu sei da minha limitação [...]"*. Essa combinação entre a responsabilização individual e a falta de domínio técnico, marcada por experiências formativas passadas, reforça um estigma de incapacidade que parece levar a professora a desistir de uma formação mais aprofundada na área musical.

No entanto, também emerge a voz do apreço pela música e do reconhecimento de seu potencial pedagógico, como quando afirma: *"[...] O meu é pelo prazer, igual com a literatura, sabe? Pelo prazer de gostar, que eu vejo o quanto alcança."*. Essa perspectiva revela que, mesmo sem formação técnica, a professora valoriza a música e percebe seu alcance no aprendizado das crianças.

Lua reforça em outro trecho que o interesse e o prazer pela música por parte dos professores, são aspectos essenciais para integrá-la às práticas pedagógicas. Para ela, *"[...] você*

não faz algo que você não gosta. Você pode até tentar fazer, mas vai ser aquele pra cumprir tabela [...]". Nesse sentido, isso significa realizar uma atividade de maneira superficial, sem envolvimento, apenas para atender a uma exigência. Assim, mais do que um conhecimento técnico, o gosto pela música é o que impulsiona a pesquisa e a busca por repertórios adequados para o trabalho em sala de aula. "[...] *Se você não vai se envolver, você não vai ir além, você não vai pesquisar. Assim, como eu tenho bastante limitações em relação a isso, eu pesquisei muito [...]*". Esse conceito, embora no contexto da música, também é aplicável à arte de maneira geral, como destaca Strazzacappa, Schroeder e Schroeder (2005, p. 78): "[h]á sempre um professor, cuja história e relação própria com a arte vão ser determinantes na maneira como os alunos irão desenvolver seus próprios modos de ligação com as linguagens artísticas [...]".

A professora Lua explica que seu envolvimento com a música vai além do contexto escolar, pois está sempre observando e relacionando referências do cotidiano ao seu planejamento pedagógico. Ao assistir filmes, séries ou participar de eventos, automaticamente identifica possíveis temas e repertórios para o ensino, salvando ideias para desenvolver com os alunos. Como afirma, "[...] *algo que você gosta, tá o tempo todo [...]*", sugerindo que esse interesse a mantém sempre atenta a novas possibilidades e ao potencial educativo da música.

Além disso, mesmo sem formação específica na área, ela demonstra um envolvimento com a música que ultrapassa o ambiente escolar: "[...] *eu não entendo nada de música, mas eu gosto muito, sabe? [...] toda vez eu tenho algum evento pra eu participar, né? E eu vou em todos. Adoro, adoro, assim... que é uma coisa que mexe comigo, sabe? [...]*" Essa relação revela que a música não é apenas um recurso pedagógico em sua prática, mas algo presente em sua vivência pessoal e cultural, influenciando diretamente sua atuação em sala de aula.

Essas vozes dialogam e se tensionam em seu discurso, indicando que, embora a falta de formação seja uma limitação, o gosto e a intencionalidade ao trabalhar com a música podem, em certa medida, compensar essa lacuna.

[...] *Quando você trabalha com criança, você não se cobra, você vai pelo prazer de oferecer, você faz do seu jeito e eles vão te falando também como que eles querem, e é bacana. Quando você está no meio de adulto, e, normalmente, tem gente que tem essa habilidade, aí eu já fico travada. Aí eu já falo: 'Puxa, aqui não é minha praia' mas, com a criançada, eu me dou bem.* (Professora Lua. Entrevista, 2024).

A fala da professora minimiza a necessidade de uma formação específica ao enfatizar que sua interação com as crianças ocorre de forma espontânea. Ela se sente confortável ao trabalhar a música de maneira intuitiva, moldando as atividades de acordo com as respostas e

interesses dos alunos. Contudo, ao relatar seu desconforto em contextos com adultos especialistas, ela sugere que a ausência de formação pode gerar insegurança em situações que exigem maior domínio técnico, evidenciando uma tensão entre sua prática e limitações percebidas.

Ao mesmo tempo, seu discurso destaca a importância da construção conjunta do aprendizado, na qual a escuta e a adaptação às necessidades das crianças são centrais: "[...] *você faz do seu jeito e eles vão te falando também como que eles querem [...]*". Essa abordagem sugere que, mais do que um domínio técnico, o envolvimento dos alunos e a sensibilidade do professor criam um ambiente propício para experiências significativas com a música.

A perspectiva da professora sobre a importância do docente gostar de música, reafirmada ao longo de sua fala, é uma resposta direta à pergunta sobre que tipo de formação seria necessária para que a música fosse integrada às práticas pedagógicas. Para ela, mais do que um conhecimento técnico, é essencial que o educador tenha um vínculo com a música, no entanto, ao abordar a formação específica para esse fim, a professora também destaca aspectos técnicos e a importância do repertório. Inicialmente, menciona a necessidade de "[...] *entender de música, entender de ritmo, conhecer um repertório bem mais abrangente do que é oferecido na escola. [...]*" Ainda assim, ressalta que uma formação não deve se limitar a conteúdos formais, mas também considerar o prazer e a apreciação musical: "[...] *Você sempre fica preocupada tanto na questão do conteúdo. Mas, assim, pelo prazer. [...]*" indicando que a dimensão afetiva da música também é fundamental no processo formativo.

Essa perspectiva se aproxima de uma experiência que vivenciou em uma formação voltada para literatura, na qual os professores participantes foram convidados a compartilhar suas próprias vivências com os livros: "[...] *Qual foi o último livro que você leu? Qual foi o livro que te marcou? [...]*". Para a professora, um processo semelhante deveria acontecer com a música, valorizando não apenas sua dimensão técnica, mas também a relação pessoal que os professores têm com ela. Ela sugere que, em uma formação, também fosse perguntado: "[...] *Qual a música que te marcou? Qual foi a música? Então, a gente precisava de um... desse momento com música, música de... infantis, músicas, né? De todos [os gêneros], não tem esse momento, né? [...]*" e complementa: "[...] *De memória, de ouvir, né?*" destacando a necessidade de criar um espaço onde os educadores possam não apenas aprender sobre música, mas refletir sobre suas próprias experiências, memórias e afetos musicais.

Essa ausência de um momento formativo que contemple a experiência afetiva dos professores com a música reflete um problema mais amplo, que envolve lacunas na formação

docente e a falta de um ensino musical sistemático ao longo da escolarização. Como aponta Aquino (2008, p. 62),

[...] a insuficiência da formação inicial, o não investimento em cursos de formação continuada visando à preparação artística em geral e à preparação musical em particular e uma defasagem em termos de conhecimento musical específico, fruto de todo o processo de escolarização deste professor, que provavelmente o privou de uma educação musical sistemática. É mais um círculo vicioso a ser rompido: carência formativa que solapa a música do contexto da escola regular, que contribui para novas carências formativas.

Com relação a incorporação do gênero rap, em específico, no processo de alfabetização, Lua considera que um dos aspectos essenciais em uma formação seria uma contextualização sobre esse gênero, o conhecimento sobre sua origem. Para ela, compreender de onde vem o rap é fundamental para desconstruir preconceitos que ainda cercam esse gênero musical, muitas vezes associado de forma negativa às periferias: "[...] *Porque o rap, ele é uma música periférica, né? Então, tudo que é de periferia, ele demora pra ser respeitado. A mesma coisa no funk [...]*". Segundo Lua, o preconceito em relação ao rap muitas vezes decorre da falta de conhecimento sobre sua história e seu papel social: "[...] *Muito do preconceito é falta de conhecimento. Então, se você tiver acesso a esse conhecimento, você tem opção de continuar não gostando ou gostando. Então, é importante você ter esse contato*".

Além disso, ela destaca a necessidade de apresentar um repertório de rap nas formações, para que os professores possam conhecer e contextualizar as músicas no processo educativo: "*Precisa conhecer a música. De partir da origem, que é importante você saber, contextualizar, você vai contextualizar. Você pode estar mostrando a música e contextualizando a origem*". Para Lua, esse conhecimento não apenas amplia a compreensão sobre o rap, mas também possibilita sua incorporação de forma crítica e significativa no ensino da alfabetização. Nesse sentido, Uriarte (2004, p. 252) ressalta que "[...] a formação dos professores deve se preocupar com uma prática reflexiva, que privilegie a condição crítica e caminhe para a inovação e a cooperação, necessárias para a busca da competência profissional. [...]".

Dessa forma, ao incluir o rap nas formações docentes, os professores não apenas ampliam seu repertório musical, mas também desenvolvem ferramentas para abordar essa linguagem de maneira contextualizada e pedagógica. Esse processo contribui para a valorização da cultura dos estudantes e para a construção de práticas educativas mais engajadoras e próximas de suas realidades.

4.3 Professora Estrela

A professora Estrela conta com 27 anos de experiência docente, desde 1998, construindo uma trajetória acadêmica e profissional marcada por uma forte atuação na alfabetização. Ela relata ter iniciado sua formação com o magistério e a pedagogia, finalizando ambos quase simultaneamente. Posteriormente, buscou aprimoramento com especializações em psicopedagogia; alfabetização e letramento; além de um mestrado em Educação, tendo como tema de pesquisa a formação de professores alfabetizadores. Sempre atuando como alfabetizadora, tendo em vista que mesmo em um período curto quando lecionou para turmas de quarto e quinto anos, manteve sua abordagem voltada à alfabetização, considerando que muitos alunos ainda não estavam plenamente alfabetizados.

Atualmente, leciona em uma escola municipal afastada do centro da cidade, onde trabalha desde 2010. Ao longo dos anos, já teve experiência com diferentes turmas e, no momento, atende turmas da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental, um pedido seu à direção da escola, pois considera essencial acompanhar a transição da educação infantil para os primeiros anos do ensino fundamental. Para ela, essa passagem é um momento delicado,

[...] porque é uma linha muito tênue entre a saída da educação infantil e o início do fundamental. Então, aquela questão das brincadeiras, das cantigas, esse lúdico tem que permanecer. Então, eu estou nas duas pontas, né? (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Nesse contexto, enfatiza a importância de preservar o lúdico como parte essencial do processo de alfabetização, garantindo uma transição mais fluida para os alunos. Essa perspectiva está alinhada ao que apontam Pereira e Bonfin (2009, p. 299), ao destacarem que:

[...] as atividades lúdicas criam situações favoráveis à construção do conhecimento e à compreensão da realidade. Integrando as dimensões cognitiva, motora e afetiva, abre-se espaço para a contextualização de diferentes saberes, superando-se a visão conteudista tão presente ainda no Ensino Fundamental, assim como em fases posteriores.

Embora não possua formação específica para o trabalho com a música, a professora Estrela compreende a importância de incorporá-la à sua prática pedagógica, reconhecendo seu papel fundamental na alfabetização, como ressalta:

Você consegue atingir, chegar, se aproximar da criança muito mais fácil através da música. Então, essas cantigas de roda, essas brincadeiras cantadas, as parlendas, né? Então, sempre através da música, sempre muito presente. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Ao responder à pergunta sobre sua formação, Estrela não se limita apenas a afirmar que não possui formação específica na área musical, mas, ao mesmo tempo, revela um

conhecimento sobre o potencial da música na alfabetização. Esse saber pode ser entendido tanto como fruto de sua formação inicial, como ela mesma reconhece: “[...] *aprendi, seja no magistério, seja na pedagogia, que, como o meu foco sempre foi alfabetização, então sempre os menores, né?*”, quanto de sua longa trajetória em sala de aula. Assim, seu discurso mobiliza diferentes vozes, articulando o conhecimento acadêmico, adquirido ao longo de sua formação, e o saber prático, desenvolvido na experiência cotidiana com a alfabetização.

Perguntada sobre a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas para alfabetizar as crianças, a professora Estrela não se limita a afirmar que sim, mas complementa sua resposta trazendo reflexões sobre os materiais didáticos disponíveis e exemplificando como organiza sua prática pedagógica. Ela destaca a presença dos livros didáticos e da apostila *MS Alfabetiza* no cotidiano escolar, mas adota uma postura de adaptação dos recursos, afirmando: “[...] *uso o livro, mas eu uso também a questão das cantigas, das parlendas, das brincadeiras. [...]*” Essa escolha demonstra que sua prática não se restringe ao que é prescrito nos materiais didáticos. Essa visão está em consonância com Soares e Rubio, (2012, p. 11) quando apontam que: “As cantigas de roda e as parlendas, quando bem direcionadas, apresentam-se como recurso para a leitura lúdica no processo de introdução da criança no mundo da leitura. Com suas construções fáceis, poéticas e ricas em rimas, facilitam a compreensão do código linguístico”.

A professora descreve sua rotina de sala de aula com momentos de acolhida e organização dos alunos em duplas, trios ou grandes grupos. Nesse contexto, a interação e o lúdico aparecem como elementos centrais, sendo incorporados à prática diária, também a partir da música: “[...] *E aí a gente faz brincadeiras, né? A gente canta, nós cantamos, nós fazemos leitura [...]*”. Nesse sentido, Penna (2010, p. 165) defende que:

As atividades pedagógicas propiciadas por meio da linguagem musical dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O modo de conceber o processo e o objeto dessa aprendizagem é que favorecem a ação pedagógica inserida na prática social concreta, tornando-a, dessa forma, mediadora entre o indivíduo e o social.

Além disso, Estrela menciona a *leitura deleite* como uma prática constante, que foi incorporada a partir de uma formação anterior:

[...] *you sempre estar fazendo leitura deleite. Então, eu tenho os livros de leitura, e aí eu faço a leitura de histórias com eles. Porque eu penso assim, se você quer que eles sejam leitores, você tem que ler. Então, eu sempre leio com eles.* (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Esse trecho revela a presença de múltiplas vozes em sua fala, articulando tanto influências formativas quanto sua própria concepção de ensino e aprendizagem. Sua prática

com a leitura deleite reforça a leitura como um momento prazeroso e compartilhado, sem cobranças imediatas associadas a produção escrita. Essa perspectiva está em sintonia com o que afirmam Leal e Pessoa (2012, p. 29), ao destacarem que:

[...] O momento da “leitura deleite” é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

Mesmo que posteriormente a professora direcione os alunos para a escrita, isso ocorre de maneira diferenciada, preservando a ludicidade e a interação, como explica:

[...] *Se for uma história, se for alguma coisa, os personagens, os desenhos dos personagens. Então, eles vão procurar, com o alfabeto móvel, montar o nome dos personagens, né? É uma maneira diferenciada, realmente.* (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Esse relato evidencia que a escrita não surge de forma mecânica ou descontextualizada, mas como uma construção significativa, desenvolvida por meio da exploração criativa e do envolvimento dos alunos.

Ao longo de seu discurso, Estrela enfatiza a coletividade com as crianças em sua prática pedagógica, evidenciada pelo uso constante de pronomes como “*nós*” e “*a gente*”. Suas falas refletem um espaço de troca e interação, no qual a aprendizagem acontece de forma compartilhada, valorizando a ludicidade e a participação dos alunos. Essa construção coletiva do conhecimento se manifesta tanto nas brincadeiras e cantigas quanto na leitura, que não é um ato solitário do professor, mas um processo vivenciado em conjunto com os alunos.

A valorização da música como prática pedagógica diferenciada se evidencia ainda mais quando a professora detalha uma de suas atividades com os alunos:

[...] *Aí eu vou trabalhar uma cantiga de rodas, vamos fazer de conta 'ciranda, cirandinha', né? Eu coloco, eu canto com eles, eu brinco com eles lá fora no pátio. Brinco, tal, né? A gente conversa sobre o que eles acharam, se eles já conheciam, se eles não conhecem, onde que eles viram, algo semelhante, né? E aí eu coloco, geralmente, num papel manilha ou papel pardo, né? Eu escrevo cada linha de uma cor. E aí, então, eu vou lendo com eles, vou cantando com eles, vou identificando onde que tem certas palavras, né? Que chamam a atenção. E dessa forma que eu vou partir para as atividades escritas.* (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Essa experiência revela uma prática pedagógica que integra oralidade, ludicidade e musicalidade como elementos essenciais na alfabetização. Ao iniciar a atividade com a música, a professora proporciona aos alunos uma experiência estética, criando um ambiente no qual eles

podem vivenciá-la de forma livre antes de utilizá-la como ferramenta para o aprendizado da escrita. Nesse sentido, Furtado; Santos e Schmidt (2014, s/p) destacam que,

[...] quando na construção da proposta pedagógica o profissional docente prevê trabalhar interdisciplinarmente os conteúdos das áreas da Educação Musical e da Alfabetização e letramento, dão um sentido mais significativo e contempla várias formas de expressão criativa e prazerosa na aprendizagem do indivíduo.

O brincar integrado à música surge como um componente central, desafiando a ideia de que o ensino fundamental deve se distanciar das práticas lúdicas da educação infantil. Além disso, a utilização de espaços externos como o pátio escolar reforça a noção de que a alfabetização não se restringe à sala de aula, mas pode se expandir para diferentes ambientes de interação, potencializando as experiências das crianças.

As atividades lúdicas são aquelas que proporcionam prazer através de ações que mobilizam quem delas participa. Através da atividade lúdica, a criança aprende brincando, de uma maneira agradável, pois ao realizá-la sente prazer em participar, ao mesmo tempo em que desenvolve os aspectos cognitivo, afetivo e motor. (Pereira; Bonfin, 2009, p. 298).

O ambiente discursivo se estabelece na prática da professora à medida que ela convida os alunos a compartilharem suas percepções sobre a música experienciada, valorizando a oralidade e construindo o processo de ensino e aprendizagem de forma coletiva. Ainda que não seja possível afirmar se a professora se apoia diretamente nos fundamentos da alfabetização como processo discursivo, sua prática revela princípios alinhados a essa perspectiva. Ao incentivar a oralidade e a construção coletiva do conhecimento, ela possibilita que as crianças experimentem a linguagem em sua dimensão interativa. Nesse sentido, Smolka (2012, p. 84-85) destaca que:

O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do ‘discurso interior’, da ‘dialogia interna’ das crianças, nessa forma de intenção verbal. O papel, o lugar do ‘outro’ nessa interação começam a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação ‘lógica’ em termos de níveis de hipóteses, a questão da ‘discursividade’, a dimensão discursiva dos ‘textos’ infantis ganha lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da ‘interdiscursividade’ no processo de alfabetização.

A transição para o momento de aquisição da escrita ocorre de maneira mediada pela professora, no qual a interação e a ludicidade permanecem presentes. Dessa forma, a música não é apenas utilizada como um recurso para a alfabetização, sendo explorado apenas seu texto, mas é valorizada em sua dimensão de linguagem própria, proporcionando uma experiência

significativa que, posteriormente, potencializa a aprendizagem da escrita. A escrita, então, surge como um desdobramento natural da experiência musical, lúdica e discursiva, consolidando uma abordagem significativa para os alunos no processo de alfabetização.

A professora Estrela amplia essa perspectiva ao integrar, para além da música, diferentes meios que encorajam a escrita e a participação dos alunos. Como destaca, quando perguntada sobre quais práticas pedagógicas diferenciadas costuma trabalhar:

[...] Então, a questão do bingo, das brincadeiras, né? Eles gostam muito de ir ao quadro, de adivinhar o que está escrito, né? Eles tentam escrever. Então, essa prática de ir ao quadro, tentar escrever essa escrita espontânea, essa leitura espontânea. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Nesse contexto, quando as crianças são encorajadas a irem até o quadro, o erro não é visto como falha, mas como parte do processo de aprendizagem, em um ambiente que valoriza a experimentação e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Essa abordagem está em diálogo com a discussão de Smolka (2012), que, ao se apoiar nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), destaca o que chamam de “conflito cognitivo” como um aspecto central na construção do conhecimento sobre a escrita. Nesse processo, o erro é compreendido como um elemento construtivo, permitindo que as crianças avancem em suas hipóteses e compreendam progressivamente a relação entre a dimensão sonora e a representação gráfica na escrita alfabética.

Além disso, suas práticas pedagógicas buscam garantir que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada, fundamentando-se em elementos significativos, em vez de textos isolados:

[...] Mas de onde eu parti? Ou eu parti de uma música, ou de uma brincadeira, de uma parlenda, ou de uma história. Então, não está descontextualizado. Está dentro daquilo que eles estão estudando. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Outro aspecto essencial em sua prática é a interdisciplinaridade, rompendo com a fragmentação tradicional dos conteúdos escolares. Isso se evidencia em seu discurso, quando destaca:

[...] Eu tento integrar tudo, entendeu? Para não ficar... Agora, a gente vai fazer matemática. Agora, a gente vai fazer ciências. Agora, a gente só fala dos animais. Não. Eu tento pegar algo que fale de tudo. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Ao buscar essa integração, sua prática tensiona com a fragmentação tradicional dos conteúdos escolares, colocando as diferentes áreas do conhecimento em constante diálogo. Dessa forma, essa abordagem possibilita que os alunos estabeleçam conexões entre os

diferentes saberes, ampliando suas possibilidades de compreensão e participação no processo de aprendizagem, e nesse sentido, a música se destaca como um elemento que favorece essa conexão, potencializando a aprendizagem de forma interdisciplinar. Como afirma Correia (2010, p. 139-140):

A linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa relevância, pois além de todas as vantagens já colocadas, traz inerente a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo já tendo abordado, de forma implícita, as possibilidades de relação entre música e alfabetização ao longo da entrevista, quando questionada diretamente se vê potencial nessa intersecção, reforça sua perspectiva, afirmando que:

É possível. É essencial, [...] Eu penso que é essencial. Por quê? Porque eles, assim... A partir do momento que você vem com uma brincadeira cantada, uma música que eles cantem, vai desenvolver a questão da oralidade, a criatividade, eles dançam, eles brincam, eles são espontâneos. Parece que a música faz com que a criança se torne mais espontânea. Que ela não fique retraída. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Ao enfatizar que as atividades musicais contribuem para o desenvolvimento da oralidade e criatividade, a professora valoriza a expressão das crianças como parte essencial do processo de alfabetização. A importância da espontaneidade fica evidente em sua fala, ao destacar como a música permite que os alunos não fiquem retraídos. Essa concepção de valorização da participação expressiva das crianças no processo de aprendizagem, reflete uma visão pedagógica que rompe com modelos mais tradicionais e rígidos, se colocando em tensão com práticas pedagógicas do passado, que, segundo a professora, eram baseadas na passividade dos alunos frente à autoridade do professor: “[...] Nós, no meu tempo, ficávamos quietinhos e o professor falava. Agora, não. Agora, eles falam, eles questionam”.

Esse contraste sugere uma mudança na relação entre professor e aluno, indo de um modelo monológico para um modelo dialógico, em que há maior troca e envolvimento em sala de aula. Nesse contexto, a música amplia o espaço de voz das crianças, refletindo em um ambiente de aprendizagem onde o conhecimento é construído coletivamente. A professora reconhece que, diferentemente do passado, os alunos de hoje têm maior acesso à informação, o que transforma a dinâmica escolar e desloca o professor da posição de único detentor do saber para a de mediador do processo educativo: “[...] Porque as nossas crianças são muito inteligentes, né? Essa questão da... Eles têm muito acesso a muitas informações”.

Nesse sentido, Loureiro (2019, p. 167), defende que:

Cabe ao professor mostrar-se aberto para aceitar o novo, tomando consciência de que é preciso buscar novas maneiras de apreensão do mundo, deixando de lado critérios já enraizados e instituídos; é preciso aceitar de forma natural a energia viva e espontânea das crianças e dos jovens.

Dessa forma, em seu discurso, fica claro que essa mudança é vista de forma positiva pela professora, pois fortalece o diálogo em sala de aula e legitima a participação e expressão dos alunos. Ao invés de enfraquecer a aprendizagem, esse cenário a torna mais significativa, permitindo que as crianças participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção está alinhada à ideia de que a aprendizagem se fortalece quando há um espaço de interação e troca de saberes entre alunos e professores. Como aponta Smolka (2012, p. 104):

Procurando trabalhar com as crianças o processo inicial de leitura e escrita na interdiscursividade (num jogo de negociações discursivas e troca de saberes), começamos a criar, nas salas de aula, situações de intensa interação verbal, abrindo espaço para a elaboração do diálogo, na narrativa, entre as crianças e os adultos presentes.

A música, nesse sentido, ocupa papel fundamental na prática pedagógica da professora Estrela, de modo que não pode faltar no dia a dia da sala de aula, despertando o interesse e a iniciativa dos alunos:

[...] A partir da música, assim, da brincadeira cantada, né? Da música, cantando com as crianças, eles cantam, brincam, dançam. Eles puxam, entendeu? Eles querem cantar, sentem essa necessidade. Eles cobram. Tem dias em que o professor não está 100% bem e, às vezes, a gente tenta pular alguma coisa, né? 'Ah, hoje eu não estou muito boa da garganta, não vou cantar'. Tem vezes que as minhas gripes mais fortes começam na garganta e tem dias em que realmente não consigo cantar. E eles cobram. Então, eles cantam. 'Professora, a gente pode?' 'Pode!' 'Ah, eu posso? Posso vir aqui na frente e cantar?' 'Pode!'. Então, eu ganhei um microfone, daqueles carregáveis, né? E aí, eles vão lá na frente, cantam, puxam o que querem cantar, entendeu? (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

A professora observa que os alunos sentem necessidade de cantar, e mesmo quando ela, por algum motivo, não pode conduzir essa prática, os próprios estudantes assumem esse papel, demonstrando autonomia e envolvimento. O uso do microfone na sala de aula simboliza essa abertura para que as crianças expressem sua voz e ocupem um espaço de protagonismo, promovendo não apenas o desenvolvimento da oralidade, mas também da confiança. Além disso, ao escolherem as músicas que desejam cantar, trazem suas vivências para a escola, tornando a experiência musical mais significativa e próxima de seu universo cultural. Essa dinâmica evidencia como a participação das crianças torna a experiência de aprendizagem mais significativa, aproximando-a de suas vivências e contexto sociocultural. Nesse sentido, Reis *et al.* (2022, p. 42) destacam que “[o] educador deve propiciar ao educando um entendimento

lógico dentro da realidade do seu meio social, levando em conta toda a bagagem cultural e seu conhecimento prévio do mundo para então dar um significado ao que está sendo estudado”.

No entanto, a professora também problematiza as referências musicais que os alunos trazem de casa. Ela reconhece que, ao dar espaço para as crianças cantarem, elas reproduzem aquilo que faz parte de seu repertório cultural, o que, em alguns momentos, pode gerar desafios:

Eu dou um corte, né? Do que é... desses funks obscenos, que você deve ver que tem umas letras que são muito, muito, muito baixas. Eu acho, assim, que não vale a pena, mas é isso que eles ouvem em casa. Então, quando você coloca a criança pra cantar, ela vai trazer o que vivencia em casa e, às vezes, eles cantam essas coisas, né? E eu falo: 'O que que você falou? É... isso não é muito legal. Você sabe outra?' Mas, pra eles, é muito legal, só que também não dá pra explicar, né? Tem umas letras que não dá pra explicar. E aí, assim, porque eles são pequenos, né? É um pouco chato. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

A professora percebe a importância de mediar esse processo, selecionando canções que considera mais adequadas para o contexto escolar. Esse movimento evidencia a tensão entre o repertório musical das crianças e as normas escolares, mostrando como a educação atua também na ressignificação dos conteúdos culturais trazidos pelos alunos. Essa mediação também implica escolhas pedagógicas sobre quais produções musicais são legitimadas ou excluídas do ambiente escolar. A professora também destaca outros aspectos proporcionados pela vivência musical, enfatizando seu papel no desenvolvimento da percepção rítmica, na ampliação da escuta atenta e na organização da fala no espaço coletivo.

A questão do ritmo, da questão do respeito pra escutar o outro. Esse fato de estar muito... Parece que ela ensina. Não vou te dizer que é uma disciplina. Mas parece que ela ensina como se portar. Como fazer. Entendeu? Ele dá uma noção de ouvir o outro. De respeitar o outro. E de saber a vez de falar. De saber o ritmo que eu vou colocar. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Essa fala mostra como a professora percebe a música, sendo um elemento que ensina, mesmo sem ser uma disciplina formal. Ela reconhece a musicalidade como algo que ajuda na organização da fala e na interação social, sugerindo que a música contribui para a alfabetização ao estruturar a comunicação e fortalecer o diálogo na escola. Essa visão se alinha a concepções que enxergam a alfabetização não apenas como decodificação da escrita, mas como um processo que envolve a interação, a cultura e a participação no mundo social.

Nesse sentido Reis et al. (2022, p. 42), com base em Cócco e Hailer (1996, p. 7), afirmam que "[...] o processo de ensino-aprendizagem para a alfabetização deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas por intermédio de uma linguagem real, natural, significativa e vivenciada". Essa perspectiva se relaciona com a forma como a

professora percebe a música, como elemento que pode estruturar a comunicação e fortalecer o diálogo na escola. Ao inserir as crianças em um contexto de linguagem viva e interativa, a musicalidade contribui para a alfabetização, tornando-se parte de um processo que vai além da decodificação da escrita, envolvendo cultura, interação e participação no mundo social.

Ao ser perguntada se poderia compartilhar alguma prática específica com a música em sala de aula, a professora recorda de imediato uma experiência que não é diretamente sua, mas de uma colega professora que estava em estágio probatório e cujo trabalho ela acompanhou de perto. As duas lecionavam em salas próximas, ambas na Educação Infantil. Enquanto Estrela trabalhava com a turma de 5 anos, no Pré-escolar 2, sua colega lecionava para a turma de 4 anos, no Pré-escolar 1. Embora esse relato se refira à Educação Infantil, sua relevância se mantém, pois evidencia aspectos da musicalidade na aprendizagem que podem dialogar com as práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando a compreensão sobre a relação entre música e alfabetização.

Além disso, a escolha de Estrela em relatar a experiência de outra professora evidencia que o conhecimento pedagógico se constrói no diálogo com outras práticas. Além disso, pode revelar a percepção de que sua própria atuação não tinha a mesma centralidade na música quanto a da colega, levando-a a lembrar de alguém cuja prática era mais marcadamente musical. Essa resposta reflete a influência de diferentes vozes no ambiente escolar e a forma como os professores se reconhecem e se posicionam a partir das experiências compartilhadas.

Tendo o costume de observar a prática da colega, Estrela enfatiza que sua intenção não era fiscalizar o trabalho da professora, mas aprender com ela: “[...] *Eu sempre fui assim [...] Não é policiar o professor ou querer saber o que ele está fazendo, mas para aprender. Eu acredito que nós aprendemos com o outro. E aí eu ia olhar a aula dela [...]*”. Ao trazer essa compreensão, Estrela rompe com um discurso normativo que hierarquiza o saber pedagógico e se alinha a uma concepção de ensino como prática coletiva, na qual a aprendizagem ocorre na interação entre professores e na troca de experiências, ampliando a construção do conhecimento docente.

A construção da identidade, conforme sabemos hoje, está vinculada às vivências grupais às relações sociais e, portanto, a processos caracterizados por tensões e equilíbrios. Assim, o professor como pessoa e como profissional, engajado com seus pares no trabalho coletivo, só pode ser compreendido como pessoa em processo de construção, que depende das relações interpessoais. [...] (Da Silva, 2002, p. 79).

Nesse acompanhamento, percebeu que a colega organizava a sala em cantinhos, permitindo que os alunos escolhessem suas atividades, além de levar um violão para a sala de aula diariamente, fazendo da música um elemento constante em suas práticas pedagógicas.

Apesar de sua dedicação, a colega professora era frequentemente questionada pela coordenação escolar, "[...] *ela era criticada porque só cantava e tocava violão [...]*". Mesmo diante dessas críticas, sua prática parecia engajar os alunos, criando um ambiente no qual a presença das crianças na escola se tornava prazerosa: "[...] *A turma dela vinha para a escola e amavam ela. Era uma turma muito frequente [...]*".

A resistência da escola à presença da música como eixo central das práticas pedagógicas da professora atingiu um ponto crítico quando a coordenadora entrou em sua sala e, diante da turma, questionou sua prática: "[...] *Ela chegou lá, abriu a porta e queria saber o que as crianças estavam fazendo e por que estavam fazendo aquilo. E baseada em quê? ‘Qual a metodologia que você está usando? O que você quer com isso?’ [...]*". A professora, segundo Estrela, por estar fundamentada em sua prática, "[...] *era muito boa na argumentação e sabia o que estava fazendo [...]*", mas ficou profundamente magoada.

Esse trecho evidencia um embate entre a prática pedagógica da professora e a visão institucional da coordenação, que questiona a legitimidade da música como eixo central do ensino. Enquanto a professora sustentava sua abordagem na participação e no envolvimento das crianças, a coordenação exigia justificativas sobre seu trabalho, deslegitimando sua metodologia e provavelmente buscando a antecipação de práticas mais formais de escolarização. Esse confronto de vozes revela a tensão entre concepções tradicionais de ensino e práticas diferenciadas, destacando como discursos institucionais podem desmotivar o professor, mesmo quando sua experiência demonstra impactos positivos na aprendizagem, refletindo “[e]lementos que revelam uma concepção de educação infantil limitada, na qual se reduz a vivência do infante na escola aos rituais tradicionais de escolarização. Assim, o tempo da criança viver sua infância acaba sendo suprimido” (Prudêncio, 2012, p. 12).

Diante da angústia da colega, Estrela tentou tranquilizá-la: "[...] *‘É porque você dá aula de uma forma diferente’ [...]*” e, reconhecendo seu trabalho, destacou: "[...] *Ela era muito criativa e muito boa. Eu admiro muito ela [...]*". No entanto, ao perceber que assumiria aquela turma no ano seguinte, expressou sua preocupação:

Por mais que eu brincasse, que eu cantasse, existiam momentos de atividades. Nós sentávamos em grupo. Nós fazíamos jogos. As atividades que eram cobradas, que são cobradas, nossas atividades. E aí eu fiquei preocupada.
(Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Apesar de reconhecer a criatividade e a qualidade do trabalho da colega, Estrela demonstra uma tensão em seu discurso ao expressar preocupação com a turma que assumiria no ano seguinte. Mesmo avaliando a abordagem musical como positiva, sua fala também reflete a influência das exigências formais da escola, ressaltando a necessidade de atividades alinhadas às práticas tradicionais de ensino. Esse movimento dialógico evidencia o embate entre a valorização de práticas inovadoras e a adequação às normas institucionais, revelando como os professores negociam diferentes concepções de ensino em sua prática.

Ao assumir a turma no ano seguinte, porém, Estrela pôde reconhecer os resultados do trabalho da professora: *“Todos do pré-1 vieram para o pré-2 sabendo escrever o nome. [...] Sabiam escrever o nome. Sabiam as letras que são cobradas [...]”*, sem que isso tivesse sido ensinado de forma tradicional, o que desafia a visão institucional que questionava essa abordagem: *“[...] ela não ficava no alfabeto... Não. Ela vinha com as músicas. E mostrava. E cantava [...]”*. O impacto da musicalidade na aprendizagem tornava-se evidente, demonstrando que a abordagem da colega, apesar das críticas, favorecia o desenvolvimento das crianças e a construção de conhecimentos que serviriam de base para a alfabetização nos anos seguintes. Esse relato mostra uma mudança em sua percepção, passando da incerteza sobre a centralidade da música no processo para o reconhecimento de seus impactos positivos na construção de habilidades que serviriam de base para a alfabetização. Isso vai ao encontro da ideia de que o professor, ao trabalhar com

[...] a música como aspecto lúdico na alfabetização, poderá influenciar positivamente no desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que ele estará aproximando o sujeito ao seu objeto de conhecimento de maneira diversa da situação formal da alfabetização escolar, assim a criança trabalhará prazerosamente com textos que lhes são cotidianos. (Margon, 2012, p. 7-8).

A professora Estrela conta que além da aprendizagem formal, a turma também se destacou em outras atividades, como na apresentação teatral da escola, mostrando autonomia e confiança: *“[...] eu não fiz nada, [...] eu simplesmente montava e desmontava o cenário. Tinha uma menina que foi a comentarista, a narradora. Ela levava o microfone para os outros... Eles fizeram. Brilharam. Lindos!”* Esse destaque à apresentação teatral evidencia o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos alunos, com a professora Estrela reconhecendo o protagonismo infantil.

Perguntada se percebe diferença no engajamento e na aprendizagem das crianças quando se propõe o trabalho com a música, a professora afirma que essa diferença é notável. *“[...] seja da experiência que eu falei da minha colega, da sala da frente, que todo mundo não*

acreditava e ela fez por onde, e ela não mudou a metodologia dela, era aquela e acabou. E as crianças foram excelentes, né? [...]". E também a partir de sua própria vivência, reforça que o contato com a música em sala de aula influencia diretamente o comportamento e a aprendizagem dos alunos: "*[...] há uma grande diferença da criança... ela se solta mais, ela tem vontade, parece que a espontaneidade delas fica maior e a questão da criatividade, da imaginação é muito necessária*". Essa perspectiva se alinha à ideia de Jung, Lima e Silva (2019, p. 42), apoiados em Yogi (2003), de que:

Através do canto, da dança e das variadas linguagens que a música envolve, há comunicação, ou seja, a criança passa a se expressar por meio dela. É uma mistura de melodia, letra e ritmo muito prazerosa de ser cantada, dançada e ouvida, desperta alegria, além de ser um método animado de trabalhar com os alunos principalmente na fase de alfabetização, momento em que eles precisam se sentir seguros e à vontade para que a aprendizagem aconteça espontaneamente.

Além disso, a professora acredita ainda que há diferença entre utilizar a música como recurso didático e vivenciá-la como linguagem. Para explicar essa distinção, estabelece um paralelo com a literatura, comparando a leitura voltada à interpretação com a leitura por deleite. Da mesma forma, sugere que a música pode ter um fim didático, mas que a experiência livre e espontânea pode anteceder e facilitar a aprendizagem,

[...] talvez quando você parte do livre para depois para o específico, acredito que seja mais fácil de assimilar e de poder aprender. Porque daí é sem compromisso. [...] Eu estou experienciando. Aí depois você puxa para algo que você queira que eles aprendam. Com certeza há uma diferença grande. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Assim, ao refletir sobre a aprendizagem, a professora sugere que a vivência musical sem um compromisso imediato com um objetivo pedagógico pode favorecer a assimilação posterior dos conteúdos. Esse percurso permitiria que os alunos se envolvessem de maneira espontânea antes de direcionar a atenção para aspectos específicos do conhecimento, tornando o processo mais fluido e significativo.

Perguntada sobre os possíveis desafios do trabalho com música em sala de aula, a professora Estrela destaca a resistência institucional à ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental e, conseqüentemente, no processo de alfabetização. Sua fala evidencia a expectativa ainda presente na escola de que a criança deve estar focada na escrita formal:

[...] a questão dos desafios é justamente isso, que se você ficar muito cantando, cantando... ou só brincando, ou só não sei o que, 'não está alfabetizando', porque o que se acredita... que a criança está sendo alfabetizada, quando ela está sentadinha, escrevendo, não é a criança que fala. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Enquanto a escola tende a associar a aprendizagem à escrita convencional e à postura passiva do aluno, Estrela reconhece que práticas lúdicas e interativas são frequentemente desvalorizadas, mesmo quando favorecem a construção do conhecimento. Essa visão institucional não apenas impõe um modelo tradicional de alfabetização, mas também influencia a prática de alguns professores, que acabam reproduzindo essa lógica:

Depende do conceito, da formação do professor, ele trata esse aluno como se ele fosse para sentar e para fazer. E acabou. Esquece um pouco a brincadeira. O lúdico né? Aí fica difícil. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Essa reflexão aponta para a necessidade de repensar a importância da ludicidade no processo educativo, algo que muitas vezes é negligenciado em favor de métodos mais rígidos, como nos alerta Pereira e Bonfin (2009, p. 298).

Para compreender melhor o que é a ludicidade, é preciso antes de tudo estar sensibilizado com a educação, o processo ensino-aprendizagem, a relação educandos e educadores. A ludicidade ainda é um campo mais discutido do que compreendido e vivenciado, pois existem algumas amarras trazidas do nosso passado, especialmente da história do corpo na educação, que aos poucos vêm sendo desatadas, mas ainda assim, deixam vestígios.

Esse desafio evidencia como as vozes da instituição influenciam a prática pedagógica, reforçando modelos tradicionais de ensino. No entanto, a professora compreende que o brincar vai além do entretenimento, desempenhando um papel primordial no desenvolvimento também da criança do ensino fundamental.

O brincar socializa, gera a interação das crianças entre si e entre elas e o professor, desenvolvendo noções de limites e regras, noções de espaço e tempo, de equilíbrio físico e mental, bem como estimulando a tomada de decisões. Além disso, dá oportunidades para elas criarem e recriarem seu cotidiano e seu mundo de imaginação. (Pereira; Bonfin, 2009, p. 299).

A professora reforça essa cobrança presente na voz escolar, destacando o impacto negativo que essa expectativa gerou sobre sua própria prática: "[...] *Para mim é um desafio, porque eu sou cobrada, hoje em dia nem tanto, mas eu já fui muito cobrada a respeito disso. Eu já tive muito medo de trabalhar dessa forma [...]*".

Essa pressão está ligada à ideia de que a alfabetização deve estar centrada na escrita formal e na reprodução do que é colocado no quadro, o que levou a professora a temer adotar uma prática mais lúdica e diferenciada, como ironiza nesse próximo trecho:

Na alfabetização, cobram muito a questão da criança sentar e escrever. Muitos acreditam que o fato do professor colocar no quadro, e a criança copiar, dez, essa criança é dez. Nossa, a criança está escrevendo na cursiva,

'Meu Deus', se for na cursiva então, chegou no céu, no céu da alfabetização, porque a criança copiou na cursiva. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Ao ironizar a valorização excessiva da cópia e da escrita cursiva como indicadores de sucesso escolar, a professora expõe um discurso enraizado na escola, no qual a aprendizagem da escrita é frequentemente reduzida a um processo repetitivo. Esse modelo reflete uma perspectiva que prioriza a escrita mecânica, em detrimento da compreensão e do uso funcional da linguagem. Nesse sentido, Paulo Freire (2021b, p. 49) afirma que:

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse 'enchendo' com suas palavras as cabeças supostamente 'vazias' dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

Entretanto, a professora contrapõe essa visão ao afirmar sua própria concepção de alfabetização, destacando que seu foco está em aspectos que vão além da simples reprodução da escrita: "[...] sendo que na realidade, o foco pra mim. Eu [...] alfabetizadora, o meu foco é que eles saibam ler, escrever, se expressar. Entendeu? Saber se posicionar, que eles saibam isso. Não é copiar do quadro [...]". Essa mudança de perspectiva desloca a ênfase da cópia para a construção de sentido. Ao destacar a expressão e o posicionamento, a professora amplia a visão da alfabetização, indo além da decodificação e da escrita formal, reconhecendo-a como um meio de participação e desenvolvimento da autonomia na linguagem.

Esse posicionamento se fortalece quando a professora questiona a obrigatoriedade da escrita cursiva, desafiando sua centralidade na alfabetização:

'Ah, você não ensina a cursiva.' Eu não ensino a cursiva. [...] Se eles quiserem, eu mostro, 'as letras são essas quatro formas.' Ok. Eles têm que conhecer, mas eles não têm que traçar, porque para mim a cursiva é mais uma dificuldade na alfabetização. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Essa opção revela, assim, um tensionamento entre a cobrança institucional e sua própria concepção pedagógica, demonstrando como diferentes vozes se cruzam no espaço escolar. Enquanto a escola tende a valorizar o domínio da escrita cursiva como um marco na alfabetização, a professora questiona essa exigência, reafirmando uma abordagem que prioriza o significado em vez da memorização e repetição. Ao defender que a criança não precisa necessariamente traçar a letra cursiva, mas conhecê-la, sua fala também evidencia um respeito

ao ritmo e às possibilidades de cada aluno, evitando que uma exigência técnica se torne uma barreira para a aprendizagem e para o próprio prazer em ler e escrever.

Essa perspectiva dialoga diretamente com sua visão de que a aprendizagem deve fazer sentido para as crianças. A professora enfatiza que a música e a literatura infantil servem como referências que facilitam a leitura e a escrita: "[...] *eu acredito que a partir do momento que você trabalha com música, com algo que eles já conhecem, que eles sabem, vai ser muito mais fácil a questão da leitura e da escrita. Tem um significado para eles [...]*". Essa valorização do sentido na alfabetização reflete uma concepção pedagógica que vai além da simples transmissão de conteúdos, priorizando o engajamento dos alunos com a linguagem. Ela reforça: "[...] *A questão das histórias infantis, da literatura infantil. Eu utilizo muito na minha sala, então, a partir do momento que você tem um significado, eles vão aprender, fica mais... Tem significado maior para eles [...]*". Nesse sentido, Reis *et al.* (2022, p. 42), com base em Cócco e Hailer (1996, p. 25), destacam que "[...] na aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças têm como ponto de partida o sentido do mundo e dos objetos que as cercam, porque aprendem pensando, estabelecendo relações sobre as características da linguagem presentes ao seu redor".

Por fim, afirmando sua autonomia pedagógica, Estrela assume uma postura firme frente aos desafios e às cobranças institucionais reafirmando sua prática baseada na ludicidade e na musicalidade:

Só que eu percebi [...] que quem está dando aula sou eu. Coloquei na minha cabeça. Quem está dando aula sou eu e eu tenho que fazer aquilo que eu acredito. Então eu acredito, que através da música, das cantigas, da música, da brincadeira, da literatura infantil, eu vou alfabetizar, é assim que eu vou trabalhar. Então eu faria tudo de novo? Faria. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Sua decisão de manter essa abordagem, mesmo diante de desafios, reforça sua convicção de que a alfabetização significativa, baseada na interação, na ludicidade, especialmente na música, e no engajamento dos alunos, é um caminho legítimo e necessário dentro do espaço escolar.

Quando questionada sobre os gêneros musicais que já trabalhou em suas aulas, Estrela menciona o trabalho principalmente com gêneros infantis. Embora anteriormente tenha comentado sobre a presença de funks, trazidos pelas crianças, com conteúdos inapropriados no ambiente escolar, ressaltando a necessidade de intervir em certos momentos, ela também trabalha com esse gênero, porém com uma roupagem voltada para o público infantil, incorporando versões adaptadas e educativas.

Eu trabalho com cantigas de roda, músicas infantis, essas músicas infantis que tem... Já trabalhei com... Quando eu falei do funk. 'O Funk do Patinho' que tem 'O patinho amarelinho resolveu mudar de cor', sim, com esses. Com cantigas, também com parlendas. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Além das músicas tradicionalmente infantis, a professora também trabalha com canções que, embora não tenham sido originalmente compostas para crianças, apresentam características adequadas ao contexto escolar. Como exemplo, ela menciona *As Borboletas, de Vinícius de Moraes*, destacando sua musicalidade e adequação ao universo infantil. E quando questionada sobre a presença de gêneros musicais alternativos, como samba ou rock, a professora afirma que não teve essa experiência: "[...] não tive... Até quando você me chamou para fazer essa entrevista, né, eu pensei 'poxa vida, mas eu não trabalhei esse gênero' [risos]".

Antes mesmo de ser questionada diretamente sobre o gênero rap, a professora já se antecipa, demonstrando consciência sobre a temática da pesquisa e sentindo a necessidade de esclarecer que ainda não havia trabalhado com o gênero. Quando perguntada se conhece o rap, responde que sim, mas apenas “*de ouvir falar*”, porém demonstra interesse e reconhecimento que ele pode ser uma alternativa no ambiente escolar: “[...] é interessante né, [...] é uma alternativa porque na realidade às vezes você pensa assim, aí eu vou trabalhar com crianças, então você acaba ficando só nesses gêneros né, não abre tanto, mas seria uma alternativa né, sim [...]”.

Sua fala sugere que, embora o rap não tenha sido espontaneamente incluído em sua prática, ela reconhece seu potencial e percebe que a escolha dos gêneros musicais trabalhados com crianças muitas vezes segue um padrão já estabelecido, normalmente voltado para gêneros infantis, limitando outras possibilidades.

Apesar de ainda não ter incluído o rap em sua prática, a professora reconhece que o gênero já esteve presente na escola, porém com alunos maiores, entre os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. “[...] no Ensino Fundamental 2, em apresentações aparece, já apareceu”.

Diante da questão sobre a possibilidade de relação entre o rap e a alfabetização, a professora Estrela considera que essa integração seria viável, mas destaca a necessidade de familiarização com o gênero antes de incorporá-lo à sua prática:

Eu acredito que sim, eu acredito que sim, teríamos que ver, digamos eu enquanto professora né, eu teria que ouvir, ver a letra né, e assim... também para que eu possa conhecer, como eu trabalho mais com outros gêneros, eu teria que me conhecer para poder cantar e transmitir para eles né, para que eles aprendam também né. [...] Talvez eles aprendessem até mais rápido do que essas outras músicas que eu ensino né, teria que ver, eu acredito que é

possível, não é impossível, não. Porque eles aprendem, eles gostam. Eles gostam de novidade. Muito mais de novidade do que as coisas mais antigas, né? Porque parece que eles são uma geração nova. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Sua resposta revela um reconhecimento do potencial do rap integrado no processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que expressa a necessidade de preparação do professor para incorporá-lo de forma efetiva. O fato de mencionar que teria que “[...] ouvir e ver a letra [...]” sugere um cuidado de seleção com o conteúdo trabalhado, mas também evidencia a distância entre sua formação e o gênero. Diferente de outros gêneros musicais aos quais ela pode ter tido acesso durante sua formação acadêmica, o rap demandaria uma busca autônoma por parte da professora. Além disso, ao considerar que “[...] talvez eles aprendessem até mais rápido do que essas outras músicas que eu ensino [...]”, ela sugere que o rap, com seu ritmo envolvente e suas letras estruturadas em rimas, tem potencial de favorecer o processo de alfabetização. A professora ainda aponta que as crianças demonstram maior interesse por novidades, o que reforça a ideia de que a inserção do rap, enquanto um gênero contemporâneo, na escola, poderia dialogar com suas preferências e repertórios culturais contribuindo para um ensino mais significativo.

Diante disso, cabe ao professor estar aberto a novas possibilidades e repensar constantemente suas práticas para acompanhar as mudanças e os interesses dos alunos. Como destaca Barbosa (2017, p. 398),

Ser professor é interrogar-se permanentemente sobre o que significa ser professor aqui e agora, é delinear uma imagem quanto ao trabalho que se faz e importa fazer, é estar atento ao que se passa para não ser ultrapassado pelos acontecimentos, é reinventar o modo de ser e de agir quando a mudança se torna inevitável.

Quando perguntada se a música, de forma geral, está presente na escola, a professora afirma que sim, porém, de maneira diversa, perpassando tanto momentos formais em sala de aula quanto momentos informais fora dela. Inicialmente, ela menciona que a música já esteve mais presente em tempos passados, sugerindo uma diminuição desse uso na atualidade.

Mas já teve tempo que nós colocávamos as músicas no recreio. Eles cantam, tem momento que dá o microfone para eles brincarem e cantarem ali, eles fazem roda e cantam, né? Então, essa música no microfone, a música na acolhida, né? E também nas apresentações aparece muito, né? Tem muita música. Mas é bem direcionado, né? . (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Ao descrever os contextos em que a música se manifesta, a professora evidencia sua presença tanto no ensino de conteúdos quanto em momentos de socialização, acolhimento e

lazer. No entanto, seu discurso revela tensões, já que ao mesmo tempo em que afirma que "[...] *tem muita música* [...]", menciona que sua presença já foi maior no passado, sugerindo uma diminuição na forma como é incorporada na escola. Além disso, ao indicar que a música está presente em momentos "livres", como o recreio, mas que é "bem direcionada", aponta para um controle sobre quais expressões musicais são legitimadas no ambiente escolar.

O caráter funcional da música, mesmo no espaço informal do recreio, aparece na fala da professora quando ela menciona que a música parece acalmar os estudantes, proporcionando um ambiente mais organizado:

Sim, sempre vai ter a música, [...] mas o momento privilegiado é... no recreio, né? Não vi, mas já teve anos passados que... Por que colocaram a música no recreio? Porque eles... Como que eu vou te dizer? [...] Parece que acalma. Parece que eles ficam mais tranquilos, mas não é... o que deveria, digamos assim, 'é para tranquilizar', não! Mas parece que eles não ficam tão agitados com a música, eles ficam mais... Tem criança que brinca, que canta, que dança, né? Então, ajuda bastante, ajuda bastante. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

A fala da professora carrega uma tensão ao afirmar ao mesmo que "[...] *o momento privilegiado é... no recreio* [...]", mas logo em seguida indicar que "[...] *não viu, mas já teve anos passados que...* [...]", o que sugere que, no momento atual, esse espaço não é tão consolidado quanto foi antes. Isso coloca em dúvida se de fato há um momento privilegiado para a música na escola ou se sua presença ocorre de maneira esporádica.

Além disso, outra tensão aparece quando ela nega que a música seja inserida no momento do recreio com o objetivo de acalmar os alunos: "[...] *não é... o que deveria, digamos assim, [a música] 'é para tranquilizar', não!* [...]", mas, ao mesmo tempo, reconhece que "[...] *parece que eles não ficam tão agitados com a música* [...]". Apesar de compreender a importância da dimensão expressiva e socializante da música, sua fala evidencia uma utilização da música no ambiente escolar, atrelada mais como meio para organizar o ambiente escolar. "[...] *Então, ajuda bastante, ajuda bastante.*" Dessa forma, a música na escola parece oscilar entre uma prática espontânea e uma presença estratégica, sem uma estruturação clara sobre sua integração. Essa perspectiva reforça como a escola, muitas vezes, assume um papel disciplinador, condicionando os alunos a determinados comportamentos em vez de explorar plenamente a música como experiência estética e expressiva. (Hummes, 2004).

Quando questionada se outros professores incluem a música em suas aulas, a professora destaca: "[...] *turma de alfabetização, geralmente nós trabalhamos com música, né?* [...]". Além disso, aponta o trabalho da professora de inglês, que trabalha com a música de forma mais

estruturada, indo além da escuta ao incentivar o canto em instrumentais e a análise das letras. Por fim, acrescenta que outras professoras também “usam” a música, ainda que sem detalhar como isso ocorre.

A falta de detalhamento sobre como professoras alfabetizadoras trabalham com a música sugere que sua presença no ensino, pode ser mais pontual e menos sistematizada. Ao destacar a professora de inglês como referência, sua fala indica que o uso estruturado da música não é uma prática generalizada, mas algo associado a disciplinas específicas. Além disso, o verbo “usam” pode reforçar a ideia de que a música é compreendida apenas como um recurso didático no ambiente pedagógico, sem que sua dimensão cultural e expressiva seja plenamente reconhecida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a presença ou a falta da música na escola, a professora acredita que “[...] *a presença da música, ela é muito positiva e é essencial. [...]*”, justificando essa visão ao afirmar que:

Ela é a arte, ela é a beleza. Ela eleva, eleva a pessoa, entendeu? E a falta dela é o contrário, né? Você percebe que, assim, se não tiver música, se não tiver... Poxa vida, é muito triste. Você já imaginou eu entrar nas minhas salas de alfabetização sem cantar, sem brincar, sem... Pelo amor de Deus, né? Então, assim, é essencial. Eu vejo como essencial. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

A professora constrói um apelo enfático ao defender o quanto a música é essencial na escola, atribuindo-lhe um papel transformador e edificante na experiência das crianças, de modo que sua ausência deixa o ambiente escolar “*muito triste*”. Seu discurso combina uma visão sensível e afetiva, destacando a música como parte fundamental para o desenvolvimento humano, indo além de sua função pedagógica, sugerindo uma percepção da música pela própria música, quando fala de “cantar” e “brincar”, reconhecendo seu valor intrínseco, não apenas como ferramenta para o ensino.

A menção à alfabetização como um espaço onde a música é indispensável reforça sua argumentação, sugerindo que ela não é um simples complemento, mas parte constitutiva do processo educativo. Assim, sua fala revela a música como um elemento estruturante na escola, cuja ausência seria sentida tanto no aprendizado quanto na vivência das crianças.

A professora Estrela defende que a música na escola não deveria se limitar apenas ao suporte para apresentações ou conteúdos, mas poderia ser incluído no currículo o ensino de canto e instrumentos, enfatizando uma ampliação da música na escola:

[...] Não somente do professor que precisa apresentar alguma coisa, então colocar música ou o professor que precisa trabalhar um conteúdo, vai pegar

determinada música. Mas que eles aprendessem a cantar e a tocar algum instrumento. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Como observa Aquino (2008, p. 24):

Os professores de séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, utilizam, frequentemente, a música em sala de aula. Isso é feito, em sua maioria, como finalidades lúdicas, como recurso pedagógico e como mecanismo de controle, mas, dificilmente, é trabalhada como atividade específica.

No entanto, ainda sobre essa presença da música na escola, a professora Estrela reconhece que "[...] *ainda falta [...]*", destacando que sua presença depende da iniciativa individual dos professores. "[...] *Porque depende do professor, como eu te falei. Se o professor fizer, se o professor tiver esse interesse, se ele acha que é necessário, ele vai trabalhar com a música, se não, não. [...]*" Sua fala sugere que a escola, enquanto instituição, ainda não incorporou a música de maneira sistematizada, uma vez que ações como a inclusão de músicas no recreio partem sempre dos próprios docentes e não da gestão escolar. Esse aspecto revela que a valorização da música ainda é condicionada à sensibilidade de cada professor.

Por fim, a professora sugere que "[...] *como um todo, deveria ter uma formação maior, não sei, não sei, né? Para que pudéssemos valorizar mais a música na escola. [...]*", indicando que a presença da música na escola poderia ser fortalecida por meio da capacitação dos professores. Esse ponto reforça a ideia de que, apesar de ser reconhecida como essencial, pela professora, a música ainda não ocupa um espaço consolidado no currículo escolar, sendo mantida pela iniciativa isolada de alguns educadores. Ao apontar a formação docente como uma possível solução, tensiona a lacuna entre o reconhecimento da música como essencial e sua implementação sistemática, sugerindo que a capacitação poderia ampliar sua presença na escola de maneira mais estruturada.

E refletindo sobre qual tipo de formação seria importante para a integração da música nas práticas pedagógicas diárias, a professora acredita que um momento específico na graduação poderia contribuir para esse processo. Sugerindo que "[...] *se nós tivéssemos, de repente, uma disciplina, uma matéria que falasse sobre a música, a importância da música, como a música vai contribuir na sua prática, na metodologia de sala de aula, seria interessante [...]*", ressaltando que essa formação permitiria aos professores saírem da universidade já com a visão sobre as potencialidades pedagógicas da música. Essa proposta dialoga com a discussão sobre a inserção da música na formação docente, como aponta Aquino (2008, p. 73), ao destacar que essa formação pode ocorrer:

[...] sob a forma de disciplina ou componente curricular obrigatório, em disciplinas optativas ou ainda perpassando todo o projeto curricular da instituição formadora. Além da formação nos próprios cursos de Pedagogia, há a preparação em serviço, em cursos de capacitação continuada de curta ou longa duração ou em programas de pós-graduação.

Apesar de, no início da entrevista, afirmar que não possuía formação específica para o trabalho com música, a professora posteriormente menciona ter participado de uma formação voltada para professores alfabetizadores. No entanto, essa formação não abordava diretamente a alfabetização por meio da música, mas sim outras propriedades musicais que contribuem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de alfabetização.

Não era alfabetização em si. 'Ah, vai ensinar a letra e escrever.' Não. Era a questão do ritmo, a questão da expressão, a questão da brincadeira, a questão da voz, entendeu? Mais rápido, mais lento, mais alto, mais baixo. Esse toque alternado, de saber que o outro parou e daí você começa a bater aqui, entendeu? Essas coisas que vão influenciar indiretamente na alfabetização. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

Além disso, a professora menciona que a formadora "[...] incentivava o uso desses instrumentos alternativos [...]", propondo, ao final, que os participantes utilizassem da criatividade para criar uma música: "[...] o trabalho final [...] era que nós criássemos alguma música diferente. A partir do que nós conhecemos, aprendemos com ela, que nós criássemos algo diferente. Sim, então, sim. Tive esse incentivo, né? [...]".

A experiência nessa formação pode ter sido um fator determinante para que a professora passasse a enxergar a música como indispensável na escola. Se a formação possibilita essa ampliação de compreensão, isso reforça a importância de espaços que permitam aos professores não apenas utilizar a música como recurso pedagógico, mas também vivenciá-la e experimentá-la como linguagem.

Entre os conteúdos necessários nessa disciplina, a professora enfatiza a ampliação do repertório musical dos docentes, apontando que sua própria experiência com gêneros como o rap foi limitada. Nesse sentido, afirma que:

Se eu tivesse tido um componente curricular, uma disciplina de música, se eles trouxessem, seja as cantigas, cantigas de roda, as músicas infantis, trouxessem o rap... alternativas de músicas que você pode utilizar, acredito que sim, abriria um repertório, um leque para o professor. Aí, é claro, cada um se identifica com o que mais gosta, porém você tem um conhecimento maior de onde surgiu, o porquê que surgiu. Seria interessante o professor saber isso [...]. (Professora Estrela. Entrevista, 2024).

A fala da professora Estrela defende um conhecimento mais amplo sobre diferentes gêneros musicais, indo além do uso espontâneo e dos gostos individuais do professor. Ao

sugerir que um componente curricular poderia “[...] *abrir um repertório, um leque para o professor [...]*”, ressalta a necessidade de ampliação do repertório musical para também serem ampliadas as possibilidades musicais na prática pedagógica.

No entanto, ao defender a ampliação do repertório e o conhecimento sobre diferentes gêneros, sua fala sugere a possibilidade de ir além do já conhecido, incorporando novas referências e se aproximando também das preferências musicais dos estudantes, de modo a estabelecer conexões mais significativas entre a música e o contexto escolar. A menção à origem e ao significado das músicas reforça a importância da contextualização histórica, evidenciando que a formação docente deve abranger não apenas a experiência musical em si, mas também sua identidade cultural e histórica, favorecendo processos de identificação entre professores e estudantes. Nesse sentido,

[...] muito pode ser feito em sala de aula, não só em termos linguísticos ou poéticos, mas também em relação às questões de identidade, com produções musicais contemporâneas tidas como não canônicas, como o rap, que contemplam a complexidade da(s) realidade(s) brasileira(s) de modo crítico. (Fonseca, 2015, p. 95).

Da mesma forma, pensando em uma possível formação específica para abordar a incorporação do rap no processo de alfabetização, a professora destaca a importância de compreender aspectos contextuais desse gênero: “[...] *a questão de onde surgiu, como eu faço o rap, como se canta o rap, como eu posso fazer esse rap [...]*”, evidenciando a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre suas características e origem. Sua fala sugere que a formação deveria contemplar tanto aspectos teóricos quanto práticos, “[...] *eu poderia criar algo dentro do ritmo do rap para trabalhar algum conteúdo na sala de aula, partir de uma música já existente e colocar para eles uma outra letra ou que eles pudessem criar [...]*”.

Ao considerar a possibilidade de “*criar algo dentro do ritmo do rap para trabalhar conteúdos em sala de aula*”, a professora reconhece o potencial do gênero na construção de atividades que dialoguem com os alunos. A possibilidade de adaptar músicas já existentes ou incentivar a criação de novas letras aponta para uma abordagem mais participativa, onde os estudantes sejam protagonistas no processo de aprendizagem. Assim, sua fala evidencia um olhar aberto para o rap na alfabetização, mas também indica que a falta de formação específica pode ser um obstáculo para que os professores explorem essa linguagem com maior segurança e intencionalidade. Desse modo, a formação docente surge como um aspecto central para que a música seja incorporada de maneira significativa no ambiente escolar. Como destaca De Beaumont (2004, p. 53),

[...] à necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação de professoras e pedagogas/os. Esses cursos poderiam trabalhar de modo que os saberes e práticas musicais docentes sejam incorporados aos processos de formação.

Indagada sobre a presença da música na alfabetização nos documentos orientadores de Corumbá, a professora demonstra incerteza, porém menciona que a formação do *MS Alfabetiza* incentiva o uso da música e do lúdico. No entanto, afirma que precisaria pesquisar para confirmar se essa diretriz está formalmente prevista. Como o programa é orientado pela BNCC, essa dúvida pode indicar um distanciamento entre as diretrizes oficiais e sua aplicação prática no cotidiano docente.

Diante das análises individuais das entrevistas, evidencia-se tanto a diversidade quanto as convergências nas percepções e experiências das professoras em relação à inserção da música, e em especial do rap, no processo de alfabetização. Cada relato, ao ser compreendido dentro da perspectiva da análise dialógica do discurso, revela não apenas singularidades, mas também vozes de discursos institucionais, formativos e práticos que atravessam o ensino de língua escrita nos anos iniciais.

A partir dessas reflexões, avançamos para as considerações finais, nas quais sintetizamos os principais achados da pesquisa e suas implicações para a ampliação e diversificação das práticas pedagógicas na alfabetização, bem como para a formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco a relação entre a linguagem escrita e a linguagem musical no processo de alfabetização. A música, reconhecida tanto como linguagem quanto como recurso pedagógico, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, especialmente quando inserida em uma perspectiva dialógica de alfabetização. O estudo investigou como a música, em particular o gênero rap, é incorporada nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de Corumbá/MS, analisando suas percepções sobre seu potencial educativo e o impacto no processo de aprendizagem.

O levantamento bibliográfico realizado no início deste estudo revelou uma lacuna na produção acadêmica sobre a relação entre música e alfabetização nos anos iniciais, especialmente no que se refere ao rap. A escassez de estudos nessa área destaca a necessidade de mais pesquisas sobre a integração do rap nas práticas pedagógicas de alfabetização. Essa lacuna acadêmica justifica a relevância deste estudo, ao destacar a necessidade de investigar como a música, e em especial o rap, podem ser integrados nas práticas pedagógicas da alfabetização, favorecendo o desenvolvimento linguístico e estético dos alunos.

No que diz respeito a análise dos documentos norteadores da educação no município de Corumbá/MS, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revelou que, embora a música seja mencionada de forma breve, ela está presente nas orientações para o processo de alfabetização, tanto como linguagem quanto como gênero textual. O trabalho com cantigas, rimas e outros gêneros musicais é destacado como parte do desenvolvimento das habilidades linguísticas. Embora o rap não seja citado diretamente, ele compartilha características rítmicas e poéticas alinhadas a essas práticas, como ritmo, melodia, rimas e jogos de palavras. Além disso, as diretrizes sobre diversidade cultural e expressão artística reforçam a relevância do rap no contexto da alfabetização.

O estudo permitiu ainda identificar que as professoras entrevistadas reconhecem a música como uma prática essencial e diferenciada no processo de alfabetização, destacando seu grande potencial pedagógico. As docentes afirmam que a música contribui significativamente para o engajamento das crianças, proporcionando aprendizagem significativa por meio da afetividade, ludicidade e participação. A música é compreendida pelas professoras tanto como uma linguagem (experiência estética) quanto como recurso pedagógico, utilizando ambas as dimensões no cotidiano escolar. Embora os gêneros musicais mais mencionados tenham sido as músicas infantis, como cantigas de roda e parlendas, a MPB também aparece com recorrência, além de gêneros alternativos como samba e funk. Apesar dessa abertura, o rap, embora conhecido pelas professoras e pelas crianças, ainda não é integrado ao processo de

alfabetização. Além disso, o relato das professoras aponta que, apesar de a música já ser incorporada no ambiente escolar, ela ainda se restringe principalmente a datas comemorativas e momentos pontuais, evidenciando a necessidade de maior integração da música nas práticas pedagógicas.

A falta de recursos e de formação específica para o trabalho com a música, especialmente com o rap, no processo de alfabetização, foi identificada como uma barreira significativa para sua plena integração no ensino. Nesse sentido, as professoras destacaram a importância de caminhos formativos voltados para a articulação entre as linguagens escrita e musical. Elas sugerem que as formações para a integração da música, e especificamente do rap, na alfabetização, devem incluir um aprofundamento teórico sobre a música, o reconhecimento da origem e história dos gêneros musicais, a valorização das experiências musicais dos próprios professores e o aumento do repertório musical docente. Embora as professoras tenham participado de formações relacionadas à alfabetização que abordaram, de maneira geral, aspectos sobre a música, elas nunca tiveram uma formação específica para o trabalho com a música na alfabetização. De maneira geral, as professoras se mostram preocupadas com essa falta de formação, atribuindo a si mesmas a responsabilidade por integrar a música ao seu trabalho pedagógico, recorrendo a formações por conta própria. Isso indica uma busca por parte das docentes para suprir essa lacuna. No entanto, a maioria das professoras não teve acesso a uma formação pública e específica sobre o trabalho com música, destacando a falta de oferta de programas formativos direcionados a essa área por parte das políticas públicas, evidenciando a preocupante tendência atual de atribuir aos docentes (de forma particular) a busca por formação continuada.

A pesquisa permitiu ainda compreender que as professoras já reconhecem a música como uma prática pedagógica diferenciada na alfabetização, reconhecendo seu potencial para criar um ambiente de aprendizagem mais engajador, significativo e lúdico. Também foi possível perceber a receptividade das professoras em relação ao rap, o que sugere a possibilidade de integrar esse gênero musical no processo de alfabetização, ampliando as abordagens pedagógicas e enriquecendo as práticas já existentes.

A coleta de dados por meio das entrevistas com as professoras alfabetizadoras possibilitou um olhar detalhado sobre a realidade da sala de aula, permitindo uma compreensão das concepções, desafios e aspirações dessas profissionais com relação ao trabalho com a música no ambiente escolar. A análise das entrevistas, com base na análise do discurso dialógica, proporcionou uma leitura mais aprofundada das diversas vozes, tensões e contextos

presentes nas falas das professoras, indo além das respostas superficiais e revelando as complexidades de suas práticas pedagógicas.

Além de oferecer respostas, o trabalho também levantou questões importantes que ficaram em aberto, tais quais: como as políticas públicas podem ser mais eficazes na criação de programas de formação continuada específicos para a integração da música no processo de alfabetização? E como superar as limitações estruturais e culturais que ainda restringem a inclusão de gêneros musicais alternativos, como o rap, no cotidiano das práticas pedagógicas nas escolas?

Durante a realização deste estudo, a experiência de estar no campo de pesquisa, dialogando com as professoras e imerso em suas práticas pedagógicas, foi essencial para minha formação pessoal e profissional. Como educador, essa vivência me permitiu compreender como a música é integrada ao contexto da alfabetização, além de perceber que o rap ainda não tem um papel consolidado nesse processo. Pude também refletir mais profundamente sobre as potencialidades estéticas e educativas da música, especialmente do rap, e como esses elementos podem ser transformadores na aprendizagem. A abertura das professoras e o conhecimento prévio das crianças sobre o rap fortaleceram minha crença no poder desse gênero musical, não apenas como expressão artística, mas também como ferramenta pedagógica.

A experiência como pesquisador me possibilitou adotar uma postura crítica e reflexiva, seja a partir da literatura consultada ou ao compreender as diversas perspectivas presentes nas falas das professoras e nos discursos educacionais. Esse processo contribuiu significativamente para o meu crescimento tanto profissional quanto pessoal, aprimorando minha capacidade de pesquisa e de conectar teoria e prática. Acredito que as aprendizagens dessa jornada me acompanharão em minha atuação futura, seja como educador, rapper ou pesquisador.

Este estudo abre novas possibilidades de pesquisa sobre a integração da música, especialmente do rap, no processo de alfabetização, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas e formação docente específicas. Embora tenha avançado na compreensão da relação entre linguagem escrita e musical, a pesquisa também aponta que o campo ainda está em aberto, convidando à exploração de novas questões e descobertas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciene Siqueira. **Rap e resenha crítica: uma proposta de como aperfeiçoar o domínio da escrita no ensino fundamental**. 2024. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Assis, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/255756>. Acesso em 26 jul. 2024.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 11- 38. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- ALVARENGA, Valéria Metroski *et al.* Tendências pedagógicas no ensino de arte: da tradicional às contemporâneas. **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9581>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- AQUINO, Thais Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. 2007. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/840b8460-fc4e-47b8-aac6-6ff22c921acc>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Jailma Maria Pimentel. Uniformidade do currículo escolar e as disparidades do contexto educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 829-839, 2021.
- BARBOSA, Manuel. Identidade do professor: uma reconceitualização com base no referencial do empoderamento. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 396-417, 9 set. 2017.
- BELUZO, Amanda Ferreira; FARAGO, Alessandra Corrêa. O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 3, n. 1, p. 100-118, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 04 de mar de 2025
- CANDA, Cilene Nascimento; BATISTA, Carla Meira Pires. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **Revista Científica/FAP**, v. 4, n. 2, 2009.
- CARMINATTI, Bruna; DEL PINO, José Claudio. Concepções dos professores da área das ciências da natureza acerca da construção da interdisciplinaridade no ensino médio politécnico: a contribuição dos saberes docentes na realidade de duas escolas do norte gaúcho. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 2, p. 103-125, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CASTELLANOS, Paola Alejandra Arceno. **Alfabetização precoce na Educação Infantil: sob um olhar crítico**. Trabalho final de curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais na escola: possíveis percursos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Apreciação de gêneros musicais: práticas e percursos para a educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, 2017. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/constantino_prp_do.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

CORREIA, Marcos Antonio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 127-145, 2010.

COSTA, Lucian. O processo de alfabetização e letramento por intermédio da música na educação infantil. **Revista Comunicação Universitária**, v. 3, n. 1, 2023.

D'ÁVILA, Tatiane Elias. **O uso da música na alfabetização projeto “música na escola”**. 2015. Trabalho Final de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão. São Luiz, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1223>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DA FONSECA, Ana Silvia Andreu. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar**. 2011. Tese de Doutorado. [sn].

DA SILVA, Moacyr. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho *et al.* (org.). **Relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 79-90.

DE ANDRADE, Elaine Nunes. **Rap e educação, rap é educação**. Selo Negro, 1999.

DE BEAUMONT, Maria Teresa. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, p. 47-54, 2004.

DE FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017.

DE MELO, Bruno Torres Araujo. Compor e gravar um Rap em sala de aula: uma sequência de atividades. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 14. **Anais [...]**, 2018.

DE OLIVEIRA, Esmael Alves; SATHLER, Conrado Neves; LOPES, Roberto Chaparro. RAP como Educação para a Resistência e (Re) existência. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 2, p. 388-410, 2020.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; SANTANA, Hélio Renato Góes; OLIVEIRA JUNIOR, Wilson. A música como recurso didático na construção do conhecimento. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 17-28, 2014.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo; MARTINS, Raquel; OLIVEIRA, Rosângela Paulino de. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 183-200, 2016.

FERNANDES, Fernanda. Hip hop na escola: o rap na Educação Infantil. **MultiRio**, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/17014-hip-hop-na-escola-o-rap-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>. Acesso em: 26 de fev de 2025.

FIGUEROA-CÉSPEDES, Ignacio; ZAMORA, Paula Guerra. Voces en la identidad docente de educadoras de párvulos experimentadas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10014, 2023.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. Ed. São Paulo: Cortez, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 2022.

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, dez., p. 91-111, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/vdbHpzxsH4xz5v4XPbFqsJf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 jul. 2024.

FORNER, Vivian Annicchini. **Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15558>. Acesso em 26 jul. 2024.

FURTADO, Daniele Barros Vargas et al. **As contribuições da educação musical no processo de alfabetização e letramento das crianças do 1º ano do ensino fundamental**. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_1datahora_15_06_2014_14_43_51_idinscrito_197_0d66d93caa5c0cb2127510060a5a64f5.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

GATTI, Ruana. **A importância da música no desenvolvimento da criança**. Capivari-SP: CNEC, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPO TRIII. Grupo Triii: A E I O U. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFm3SRDPZ60>. Acesso em 21 de fev. 2025.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, p.17-25, 2004.

JUNG, Hildegard Susana; LIMA, Diandra Tábata Nunes; SILVA, Louise de Quadros da. O uso da música na alfabetização: desenvolvimento integral. **Cadernos de Pedagogia**, v. 13, n. 25, p. 36-48, jul/set., 2019.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2019. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 06 nov. 2024.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: **Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC, 2012

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARGON, Dayany Corti. Ludicidade: O Valor da Música, Brinquedos e Brincadeiras no Processo de Alfabetização na Educação Infantil. **Castelo Branco Científica**. a. II, n. 3, p. 1-21, 2013.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores**, v. 2, n. 1, p. 36-57, 2011.

MORETTI, Vanessa Dias; DE MOURA, Manoel Oriosvaldo. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.

MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas; ZANELLA, Andréa Vieira. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicologia em Estudo**, v. 13, p. 287-295, 2008.

NERCOLINI, Graciela. **Parceria público-privada na rede municipal de educação de Marmeleiro-PR: implicações para a formação continuada e organização do trabalho docente**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6025>. Acesso em 28 fev. 2025.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, v. 16, n. 32-33, 2002.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIN, Patrícia Vieira. Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação UFSM**, v. 34, n. 02, p. 295-310, 2009.

PRUDÊNCIO, Patrícia. **A precoce escolarização na Educação Infantil**. 2012. Trabalho final de curso (Especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

REIS, Michele Salete *et al.* Alfabetização: desafios para uma aprendizagem significativa. **Interfaces do Conhecimento**, Barra do Garças, MT, v. 3, n. 3, p. 36-49, 2022.

RODRIGUES, Denise Simões; MELO, Maria Lúcia. Estudo sobre análise de discurso como procedimento metodológico na pesquisa documental. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34018>. Acesso em 28 jul. 2024.

ROSSI, Francieli Santos et al. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Linguagens artísticas e alfabetização: possibilidades e desafios para a formação e prática docente. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 66-90, 2011. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/184>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A 2002.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 12. reimpr. da 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 110).

SAPUCAIA, Rosana dos Santos. **A música na educação: um estudo das canções nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. Trabalho de Conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2011.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, v. 30, p. 245-266, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Lidianne Estrela Ribeiro da. **A música como ferramenta no processo de alfabetização e letramento de crianças no 1º ano do ensino fundamental**. 2019. Trabalho Final de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

SILVA, Leonardo Caamaño; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Formação e prática do professor para o uso das mídias e tecnologias na alfabetização: uma revisão de literatura. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**. Manaus-AM, v. 6, ed. esp, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1481/602>. Acesso em 05 ago 2024.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Lisbeth. **Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical**. Curitiba: Intersaberes, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A utilização da música no processo de alfabetização. **Revista eletrônica saberes da educação**, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: Autêntica, 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-17, 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Porto Alegre: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Ana Paula Peixoto *et al.* **Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17572>. Acesso em 28 fev. 2025.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso-ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCALCO, Tatiane da Silveira. **Educação infantil na escola de ensino fundamental: pensando os espaços externos para as crianças da pré-escola**. 2016.

SOUSA, Ladyana Rufino de. **Heterogeneidade de conhecimentos em turmas de alfabetização**. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHROEDER, Jorge e SCHROEDER, Sílvia. A construção do conhecimento em arte. In: BITTENCOURT, Agueda; OLIVEIRA JR, Wenceslão (org.). **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Unicamp, 2005.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; REY, Fernando Luis González. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, p. 138-161, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia**, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

URIARTE, Mônica Zewe. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 245-258, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A educação estética. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1 - Qual é a sua formação acadêmica? Em que área você se formou e onde? Tem alguma especialização, mestrado ou doutorado? Algum deles está relacionado à música ou alfabetização?
- 2 - Há quantos anos você atua como professora? e como professora alfabetizadora? Qual escola você trabalha atualmente? No ciclo de alfabetização?
- 3 - Você acha que são necessárias práticas pedagógicas diferenciadas para alfabetizar as crianças? Com quais práticas diferenciadas você costuma trabalhar?
- 4 - E a música? Você acha possível relacionar a música e a alfabetização? A música já esteve presente em suas aulas? Pode compartilhar uma experiência específica? Quais foram os desafios dessa experiência? E se fosse fazer de novo o que mudaria? Como enfrentaria esses desafios?
- 5 - Com quais gêneros musicais você já trabalhou em suas aulas? (Por exemplo, forró, sertanejo, ciranda, músicas infantis). E o rap, você conhece? Sabe se ele já apareceu na escola? Você já trabalhou com esse gênero ou conhece alguém já? Como você vê o rap no contexto educacional, especialmente na alfabetização?
- 6 - A música se faz presente na escola? (Na sala de aula ou fora dela) Em quais momentos? Ela possui um momento privilegiado? Sabe se outras professoras também trabalham com a música? Como você avalia essa presença?
- 7 - Você percebe diferença no engajamento e na aprendizagem das crianças quando se propõe vivências com a música?
- 8 - Você sabe se os documentos orientadores da educação em Corumbá/MS mencionam o trabalho com a música (linguagem musical) na alfabetização? Como abordam esse tema?
- 9 - Você acha que a música tem um impacto diferente quando é vivenciada na prática pedagógica em comparação com momentos de lazer, como no recreio?
- 10 - Você já teve formação sobre o trabalho com a linguagem musical? O que você acha que seria necessário aprender para integrar a música nas práticas diárias? Que tipo de curso ou formação seria útil, especialmente para a alfabetização e o trabalho com rap?

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SEMED - CORUMBÁ

**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Tendo em vista a solicitação de pesquisa do mestrando Leonardo Caamaño Natividade, intitulada **“As relações entre linguagens escrita e musical na perspectiva de professores(as) alfabetizadores(as)”**, sob orientação da Professora Dra. Silvia Adriana Rodrigues e coorientação da Professora Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, informamos que esta segue autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

Reiteramos o reconhecimento da relevância do estudo e autorizamos a coleta de dados para contato com os(as) técnicos(as) responsáveis pelo Programa MS Alfabetiza, para acesso ao Guia Curricular do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do município de Corumbá; além de entrevistas com professores alfabetizadores que atuam nas turmas mencionadas, os quais serão selecionados a partir do seguinte critério: (i) terem participado do curso de especialização em Alfabetização e Letramento, oferecido pela UFMS/CPAN, em parceria com as prefeituras de Corumbá e Ladário; (ii) possuírem experiência na área da alfabetização, mediante assinatura do Termo de Livre Consentimento pelos responsáveis dos sujeitos da pesquisa.

Em relação aos documentos solicitados, colocamos à disposição a servidora Sandra Laura (Contato – 67 99918-5664), para subsidiar a pesquisa no que se fizer necessário.

Corumbá, 06 de novembro de 2024.


Wagner de Oliveira Pres
Superintendente
Portaria "P" nº 27, de 02/01/2024

