

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura
e Produção de Textos

Luisiane Cristina Sá de Almeida

GÊNERO CANÇÃO: estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar no ciclo de
alfabetização (1º e 2º anos)

Belo Horizonte
2025

Luisiane Cristina Sá de Almeida

**GÊNERO CANÇÃO: estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar no ciclo de
alfabetização (1º e 2º anos)**

Monografia de Especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientador: Dr. Joseval dos Reis Miranda

Belo Horizonte
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 19 de novembro de 2025, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado GÊNERO CANÇÃO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALFABETIZAR E LETRAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º E 2º ANOS), apresentado por LUISIANE CRISTINA SÁ DE ALMEIDA, número de registro 2024659645, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Joseval dos Reis Miranda - Orientador, Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal, Profa. Cristiane Dias Gonçalves Paula.

A Comissão considerou o Trabalho:

☒ (X) Aprovado

☐ () Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 19 de novembro de 2025.

Prof. Joseval dos Reis Miranda (Doutor)

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Profa. Cristiane Dias Gonçalves Paula (Mestra)



Documento assinado eletronicamente por **Joseval dos Reis Miranda, Usuário Externo**, em 24/11/2025, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 24/11/2025, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Dias Gonçalves Paula, Usuária Externa**, em 24/11/2025, às 12:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4731025** e o código CRC **679A82E9**.

À memória de Maria dos Santos Sá de Almeida, minha mãe, que cantava para mim a canção *A roseira* quando eu era pequena. A Luís Cosmo de Almeida, meu pai, cuja presença musical marcou minha infância, sempre o ouvia tocando seu teclado, e agora, seu acordeom. Aos amigos e amigas de infância, das cantigas de roda e das brincadeiras cantadas. Aos pedagogos, educadores musicais e professores alfabetizadores que, com dedicação, sempre cantam para seus educandos.

AGRADECIMENTOS

Pai Celestial, grata pela existência e oportunidade de

Realizar mais esse projeto de vida. Obrigada pela

Orientação do Professor Joseval dos Reis Miranda, no curso de Especialização em

Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos. Grata pelos

Educadores de excelência: Leiva de F. V. Leal; Cristiane D. G. Paula, entre outros.

Inovadores na arte de ensinar. Sou grata por ter feito parte da

Turma 07 do 1º semestre de 2024/2025. Obrigada pelo curso *online* na

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Grata pela colaboração de

Ricardo Bruno e equipe do PROLEITURA.

Agradeço a todos e a todas!

“Na mão direita eu tenho uma roseira
Que dá rosa, mas não cheira
Na mão direita eu tenho uma roseira
Que dá flor na primavera [...]”
(Nairzinha, 2010).

RESUMO

O gênero canção é entendido como a união entre texto e música (letra, melodia). No cancioneiro brasileiro, esse gênero se traduz em um amplo e diversificado repertório: as cantigas de roda, os sambas de roda, as canções folclóricas e regionais, as canções infantis da Música Popular Brasileira (MPB), os poemas musicados, entre outras. Nesta pesquisa, o objetivo principal é “Analisar, a partir de uma abordagem exploratória e bibliográfica, as potencialidades atribuídas ao uso do gênero canção no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita”. A metodologia adotada possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico. O estudo fundamenta-se nos teóricos da pedagogia musical e da alfabetização e letramento: Almeida (2014), França (2013), Piccoli e Camini (2012), Reys (2011), Soares (2020) etc. A coleta de dados foi realizada por meio da consulta a estratégias pedagógicas voltadas ao trabalho com o gênero canção, relacionadas à alfabetização e ao letramento, presentes em livros teóricos, didáticos, álbuns de músicas e outras fontes. O estudo identificou dois desafios que podem dificultar o trabalho do professor alfabetizador com o gênero canção. O primeiro refere-se ao tempo didático necessário para a aplicação dessa estratégia de alfabetizar e letrar no 1º e 2º anos, uma vez que o professor precisa atender a diversas demandas obrigatórias do cotidiano escolar, como avaliações, festas escolares, projetos institucionais e a ministração de várias disciplinas. O segundo desafio diz respeito à formação do professor alfabetizador, pois, em alguns contextos educacionais, a formação continuada na área de arte/música ainda se apresenta como uma lacuna a ser preenchida. No entanto, o estudo mostrou que o gênero canção traz diversos benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento do aprendiz, como a sensibilidade musical, a apreciação, a criação, o desenvolvimento fonológico, a criatividade, a memória, a expressividade vocal, corporal e teatral, além da oralidade, da leitura, da compreensão e da produção de texto, entre outros. Concluímos que o gênero canção constitui uma excelente estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar estudantes no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), além de potencializar o trabalho docente. Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para a ampliação dos modos de alfabetizar e letrar estudantes no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), a partir do gênero canção.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Alfabetizar. Letrar. Canção. Estratégias.

ABSTRACT

The song genre is understood as the union between text and music (lyrics, melody). In the Brazilian songbook, this genre translates into a broad and diverse repertoire: circle songs, circle sambas, folk and regional songs, children's songs from Brazilian Popular Music (MPB), musicalized poems, among others. In this research, the main objective is “To analyze, from an exploratory and bibliographic approach, the potentialities attributed to the use of the song genre in the alphabetization and literacy process in the early years of elementary school, with emphasis on the development of reading and writing skills.” The adopted methodology has a qualitative approach, of an exploratory and bibliographic nature. The study is based on theorists of musical pedagogy and alphabetization and literacy: Almeida (2014), França (2013), Piccoli and Camini (2012), Reis (2011), Soares (2020), etc. Data collection was carried out through consultation of pedagogical strategies aimed at working with the song genre, related to alphabetization and literacy, present in theoretical books, didactic books, music albums, and other sources. The study identified two challenges that may hinder the alphabetization teacher's work with the song genre. The first refers to the didactic time necessary for the application of this strategy for alphabetization and literacy in the 1st and 2nd years, since the teacher needs to meet various mandatory demands of school daily life, such as assessments, school parties, institutional projects, and the teaching of various subjects. The second challenge concerns the training of the alphabetization teacher, because, in some educational contexts, continuing education in the area of art/music still presents itself as a gap to be filled. However, the study showed that the song genre brings various benefits to the development of the learner's alphabetization and literacy, such as musical sensitivity, appreciation, creation, phonological development, creativity, memory, vocal, bodily, and theatrical expressiveness, in addition to orality, reading, comprehension, and text production, among others. We conclude that the song genre constitutes an excellent pedagogical strategy for alphabetizing and literating students in the alphabetization cycle (1st and 2nd years), in addition to enhancing teaching work. We hope that this research contributes significantly to the expansion of ways to alphabetize and literate students in the alphabetization cycle (1st and 2nd years), based on the song genre.

Keywords: Alphabetization Cycle. Alphabetize. Literate. Song. Strategies.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MPB	Música Popular Brasileira
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
RFFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º E 2º ANOS)	16
1.1 A competência metalinguística no processo de alfabetização e letramento	24
2 O GÊNERO CANÇÃO: DEFINIÇÃO E POTENCIAL EDUCATIVO.....	29
2.1 O gênero canção e o repertório do cancioneiro brasileiro.....	33
3 GÊNERO CANÇÃO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALFABETIZAR E LETRAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º E 2º ANOS).....	45
3.1 O gênero canção por meio dos projetos e das sequências de atividades	46
3.1.1 O gênero canção: histórias e canções	47
3.1.2 O gênero canção: poemas e canções.....	48
3.1.3 O gênero canção: histórias cantadas.....	50
3.1.4 O gênero canção: canções a partir de temas	53
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE A – O SAPO NÃO LAVA O PÉ.....	78
APÊNDICE B – LOBO MAU	79
APÊNDICE C – O TRENZINHO DO CAIPIRA	80
APÊNDICE D – DE TERESINA A SÃO LUÍS.....	81
APÊNDICE E – AMARELINHA	82
APÊNDICE F – O PASTORZINHO.....	83

INTRODUÇÃO

Em 2014, iniciei¹ minha trajetória profissional como docente na educação básica pública municipal, na educação infantil, na cidade de São Luís, Maranhão (MA). A partir de 2015, venho trabalhando como professora nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e, desde 2016, atuo como professora alfabetizadora no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), na cidade de Paço do Lumiar, MA. Minha prática docente está pautada nas diferentes modalidades organizativas do trabalho docente, que, segundo Lerner (2002, p. 87), são chamadas de “[...] projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes [que] coexistem e se articulam ao longo do ano escolar”.

Nesse percurso, de 2017 a 2019, idealizei e coordenei o projeto *Leitura em Minha Casa*, integrando os componentes curriculares de língua portuguesa e arte/música. Trata-se de um projeto pedagógico desenvolvido com estudantes do 1º ano do ensino fundamental, entre seis e sete anos de idade, em uma escola municipal de Paço do Lumiar/MA. O projeto incluía o trabalho com os gêneros contos, fábulas, poemas, canções etc.; produção textual (reconto), desenhos e dramatizações de histórias. Em sala de aula, eram realizadas leituras em voz alta de obras literárias infantis, produção de textos e desenhos dessas obras, entre outras atividades. Em casa, com a ajuda de um adulto, os participantes liam obras literárias infantis dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2014)² e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)³.

No projeto, as histórias e as canções, no contexto da alfabetização e do letramento de crianças pequenas, tiveram sons especiais, principalmente nas dramatizações de histórias. Em 2019, produzi, com as crianças do 1º ano, duas dramatizações de histórias: a primeira, *Que chulé espetacular!* de Jonas Ribeiro, inspirada na cantiga popular *O sapo não lava o pé*, do livro *Histórias de Cantigas* (Sisto, 2012), do acervo PNBE/2014. Assim, a turma de 1º ano encenou essa história, protagonizando um coral de sapinhos que cantavam as cantigas de sapos da narrativa (*Sapo-cururu, O sapo não lava o pé e sua variação na língua das vogais*), enquanto as demais personagens foram representadas por estudantes de outras turmas da escola (3º e 4º anos). A segunda dramatização foi a fábula *O leão e o rato* (2007), de *Jean de La Fontaine*.

¹ Os primeiros parágrafos da introdução estão escritos na primeira pessoa do singular, por se tratarem de relatos de experiências vivenciadas enquanto docente na educação básica pública. Já nos parágrafos e seções seguintes, utiliza-se a primeira pessoa do plural.

² O PNBE foi executado entre 1997 a 2014. Foi responsável pela distribuição de obras literárias a bibliotecas escolares das escolas públicas de educação básica do Brasil.

³ O Pnaic, vigorou entre 2012 a 2017, disponibilizava caixa de literatura exclusivos para uso no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano). Com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dessa vez, os alunos do 1º ano cantaram o poema/canção *O Leão* (1998), de Vinicius de Moraes, e narraram a história.

Atualmente, de 2022 a 2025, desenvolvo o projeto *Alimentação Saudável*, cujas canções com temáticas relacionadas à alimentação acompanham as atividades no projeto, nas turmas de 1º e 2º anos. Diante disso, o interesse pelo gênero canção neste trabalho surgiu a partir da minha prática pedagógica, atuando como professora alfabetizadora nas turmas de 1º e 2º anos. Ao longo dessa trajetória, venho desenvolvendo projetos pedagógicos, sequências didáticas e outras atividades que envolvem o uso do gênero canção como estratégia pedagógica para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em 2019, no Maranhão, no âmbito da Política Educacional Escola Digna, foi instituído, por meio do Decreto n. 34.649, de 2 de janeiro de 2019, o Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e as Secretarias Municipais de Educação (Semed), mediante o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria dos indicadores educacionais e à concretização das metas do Plano de Educação. Dentre os objetivos do Pacto, destacamos dois, a saber: “I - garantir que todos os estudantes do território maranhense estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, na idade certa; [...] IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos profissionais da educação” (Maranhão, 2019). Assim, os objetivos do Pacto pela Aprendizagem consistem em melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no 1º e 2º anos do ensino fundamental, bem como garantir a alfabetização na idade certa e a formação continuada para os gestores escolares, professores e técnicos que atuam nas secretarias municipais de educação.

Em 2020, durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, o Ciclo Formativo Municipal do Pacto pela Aprendizagem ocorreu por meio de webinários, utilizando a plataforma digital da Seduc/MA, com palestrantes locais e nacionais da área da educação. Atualmente, a formação de gestores, professores, entre outros profissionais das redes municipais ocorre por meio de encontros regionais presenciais, nas instituições escolares, e de webinários transmitidos pelo canal [youtube.com/SeducMaranhão](https://www.youtube.com/SeducMaranhão), contemplando os 217 municípios maranhenses. Nesse mesmo ano, os temas do Ciclo Formativo Municipal, no eixo alfabetização/professor foram a “Alfabetização e letramento na modalidade remota”; e “O currículo do Maranhão e o processo de alfabetização e letramento” (Maranhão, 2020).

Em 2021, os temas abordados foram o “Currículo e alfabetização” e “O ensino da leitura e da escrita como ato cultural” (Maranhão, 2021). Já em 2022, os temas trabalhados foram: “Natureza da prática pedagógica para resultados educacionais”; “Gestão e docência no processo de alfabetização”; “Natureza do trabalho pedagógico: avaliação e percursos metodológicos no

processo de alfabetização” (Maranhão, 2022). Em 2023, os temas discutidos foram o “Planejamento e organização da prática pedagógica na alfabetização” e a “Avaliação da aprendizagem como instrumento norteador e permanente na atuação do professor” (Maranhão, 2023).

Em 2024, os temas abordados foram: “Conhecer, intervir e refletir: a avaliação diagnóstica como referência para o planejamento”; “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”; e “Educação antirracista no ciclo de alfabetização: o papel da literatura para a formação da identidade” (Maranhão, 2024). Em 2025, os temas em destaque foram: “O ensino de matemática e os resultados das avaliações no 2º ano”; “Inclusão escolar e os desafios da docência no processo de alfabetização”; “Educação e sustentabilidade: articulando linguagem poética e conceitos matemáticos com estratégias criativas e sustentáveis na alfabetização” (Maranhão, 2025).

Observamos que, nos últimos seis anos de formação continuada pelo Pacto pela Aprendizagem, os temas do Ciclo Formativo Municipal, no eixo alfabetização/professor foram bastante variados e de grande relevância para o professor alfabetizador. No entanto, os gêneros discursivos, em especial a canção como estratégia para alfabetizar e letrar, ainda constituem um tema pouco explorado nas formações continuadas de professores no território maranhense, conforme exposto anteriormente.

Diante desse contexto, a relevância deste tema está em fomentar práticas pedagógicas para professores do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), usando o gênero canção como estratégia para alfabetizar e letrar estudantes de seis e sete anos. Assim, a escolha por pesquisar esse tema justifica-se pela importância de ampliar a compreensão dos professores alfabetizadores sobre o potencial pedagógico do gênero canção, além de enriquecer seu repertório com obras do cancioneiro brasileiro, que inclui cantigas de roda, canções infantis da Música Popular Brasileira (MPB), poemas musicados, entre outras. Espera-se que este estudo traga contribuições significativas para os modos de alfabetizar e letrar estudantes no ciclo de alfabetização.

À luz das reflexões desenvolvidas, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Como o gênero canção tem sido abordado na literatura acadêmica e nos documentos curriculares oficiais como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos), e quais potencialidades são atribuídas a essa prática na promoção da leitura e da escrita?

Segundo Penna (2015, p. 81, grifo da autora), “[...] os objetivos têm papel e função próprios, *indicando as ações a serem realizadas durante o processo de pesquisa*. [...] Nesta

medida, os objetivos desdobram o problema/questão de pesquisa [...]”. Diante disso, o objetivo principal deste estudo é: Analisar, a partir de uma abordagem exploratória e bibliográfica, as potencialidades atribuídas ao uso do gênero canção no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Com base no objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos: Refletir, a partir da literatura científica e de documentos curriculares oficiais, como o gênero canção é conceituado e sugerido como recurso no ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental; Identificar, com base em produções acadêmicas e práticas já documentadas, exemplos de canções consideradas adequadas e eficazes para o trabalho pedagógico com turmas do 1º e 2º anos; Analisar, à luz de estudos teóricos, os benefícios e desafios do uso da canção como estratégia de alfabetização e letramento; Propor atividades didáticas que integrem canções no processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos).

Para Gil (2021, p. 25), “Pesquisa é o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico [...]”, por sua vez, o método científico constitui uma “[...] série de passos que se utiliza para obter um conhecimento confiável, ou seja, livre da subjetividade do pesquisador e o mais próximo possível da objetividade empírica [...]” (Gil, 2021, p. 09). O método é o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, utilizando procedimentos técnicos para encontrar as respostas, ou seja, responder às questões de pesquisa. Nesse sentido, a metodologia deste estudo configura-se, no que se refere à abordagem, como qualitativa; em relação aos objetivos, como exploratória; e, quanto aos procedimentos técnicos, como bibliográfica (Farias Filho; Arruda Filho, 2015).

A pesquisa qualitativa “[...] parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa [...]” (Farias Filho; Arruda Filho, 2015, p. 64), trata-se de um tipo de pesquisa cuja interpretação não se dá por meio de números. A pesquisa exploratória, esta “[...] visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. As mais comuns são os levantamentos bibliográficos [...]” (Farias Filho; Arruda Filho, 2015, p. 63). Assim, as pesquisas exploratórias têm como objetivo elucidar e reformular conceitos e ideias, bem como fornecer uma visão ampla de um determinado fenômeno. Ademais, em muitos estudos, a pesquisa exploratória constitui o ponto inicial, por consistir, principalmente, em levantamento bibliográfico e documental (Gil, 2021).

No que se refere aos procedimentos técnicos, por um lado, a pesquisa bibliográfica “[...] Constitui a fase preliminar de levantamento da literatura. Enquanto meio, é a primeira fase de realização de uma pesquisa [...]” (Farias Filho; Arruda Filho, 2015, p. 64). Por outro lado, a pesquisa bibliográfica, denominada de fontes secundárias, é aquela que envolve literatura científica para embasamento teórico do tema em estudo, tais como livros, artigos científicos, monografias, teses, entre outras, divulgadas em meios impressos, digitais e meios de comunicação em geral (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183). Além disso, a coleta de dados pode ser de “[...] natureza bibliográfica, quando são obtidos mediante textos elaborados com a finalidade explícita de serem lidos [...]” (Gil, 2021, p. 28).

De acordo com Farias Filho e Arruda Filho (2015, p. 33, grifo dos autores), a revisão de literatura é o estágio que “[...] exige que se consulte o conhecimento disponível em livros, revistas científicas, trabalhos apresentados em eventos, além de outras informações disponíveis sobre o tema. É o que se chama de *levantamento bibliográfico* [...]”. Dessa forma, a fase exploratória da presente pesquisa desenvolveu-se a partir do levantamento bibliográfico relacionado ao tema, por meio de fontes impressas e digitais (livros, artigos, dissertações etc.), que abordam a alfabetização, o letramento, a competência metalinguística e estratégias para alfabetizar e letrar a partir do gênero canção. Além disso, a coleta de dados foi realizada por meio da consulta a estratégias pedagógicas voltadas ao trabalho com o gênero canção, relacionadas à alfabetização e ao letramento, presentes em livros teóricos, didáticos, álbuns musicais e outras fontes.

Na primeira seção deste estudo, apresentaremos a legislação vigente da inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos, conforme a LDBEN/96, sendo esse um direito assegurado pela Lei n. 11.274/2006. Além disso, indicamos a garantia de que crianças de seis e sete anos devem estar alfabetizadas nos primeiros anos de escolarização básica, conforme orienta o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Em seguida, conceituamos o ciclo de alfabetização, compreendendo os dois primeiros anos do ensino fundamental (1º e 2º anos). Depois, definimos o processo de alfabetização como o período destinado ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita alfabética; o letramento, em que abordamos a distinção e a importância entre os dois processos; e, de forma breve, pontuaremos sobre a competência metalinguística no processo de alfabetização e letramento: a consciência fonológica, a consciência semântica, a consciência sintática e a consciência pragmática. Nosso aporte teórico: Brasil (1996, 2006, 2014, 2018, 2023); Silva (2010, 2014); Soares (2020) entre outros.

Na segunda seção, temos por objetivo trazer os conceitos de gêneros discursivos, os quais, por meio deles, nos comunicamos e nos inserimos nos diversos campos da atividade humana: o artístico, o científico, o familiar, o jurídico, o literário, o sociopolítico, todos ligados ao uso da linguagem. A seguir, apresentamos o gênero canção, que compreende texto e música. Em continuidade, trataremos brevemente sobre o repertório que compõe esse gênero: as cantigas e brincadeiras de roda; os sambas de roda; as canções infantis da Música Popular Brasileira (MPB); canções da música erudita; poemas musicados; entre outras, mostrando seu potencial educativo por meio de sugestões didáticas para o trabalho de alfabetização e letramento no contexto de sala de aula. Os referenciais teóricos são: Bakhtin (2011); Rojo (2014, 2015); Almeida (2014); Nairzinha (2010); Belaglovis (2023); França (2013).

Na terceira seção, abordaremos o gênero canção como estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos). Para isso, utilizaremos duas modalidades organizativas do trabalho docente: os projetos e as sequências de atividades, como forma de orientar a prática pedagógica do professor alfabetizador nas ações de alfabetizar e letrar. Apresentaremos o gênero canção nos seguintes grupos temáticos: histórias e canções; poemas e canções; histórias cantadas e canções a partir de temas. Indicamos projetos e sequências de atividades para esses grupos, relacionando o fazer musical com o trabalho de alfabetização e letramento em sala de aula. Com abordagem teórica em: Almeida (2014); Penna (2014); Piccoli e Camini (2012); Reis (2011), entre outros. Por último, tecemos as considerações finais, respondendo aos nossos objetivos de pesquisa.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º E 2º ANOS)

Nesta seção, apresentaremos a legislação vigente da inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos e sua garantia para estar alfabetizada nos primeiros anos de escolarização básica, conforme propõem o Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada-CNCA (Brasil, 2023). Em seguida, abordaremos os conceitos sobre ciclo de alfabetização, alfabetização, letramento e as habilidades da competência metalinguística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ (LDBEN) orienta que “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (Brasil, 1996). Direito também assegurado pela Lei n. 11.274⁵, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação da LDBEN/96, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental (1º ao 9º ano), com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (Brasil, 2006).

De acordo com Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007, p. 07), “[...] o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem”. Dessa maneira, o ensino fundamental de nove anos é a etapa da educação básica mais longa, na qual estudantes entre seis e quatorze anos passam a ter experiências com diversos componentes curriculares obrigatórios dessa fase de ensino (Brasil, 2018). Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007, p. 08) afirmam que:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso [...], reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental (Beauchamp; Pagel; Nascimento, 2007, p. 08).

O objetivo da ampliação do ensino fundamental de nove anos é permitir que os estudantes vivenciem situações essenciais ao pleno desenvolvimento das diversas aprendizagens fundamentais para sua formação, não restritas apenas à alfabetização e ao

⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. de 2025.

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3. Acesso em: 16 jun. 2025.

letramento nos dois primeiros anos da escolaridade, mas qualificando o estudante nas demais áreas de conhecimento. O acesso ao ensino fundamental de nove anos constitui a Meta 2 do Plano Nacional de Educação-PNE (2014):

[...] universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Para o Plano Nacional de Educação-PNE (2014), o ingresso do estudante, de seis a quatorze anos, no ensino fundamental de nove anos, nas instituições públicas de ensino, é um direito assegurado, sendo também uma garantia de que essa etapa seja concluída na idade certa. Além disso, o PNE (2014) estabelece como Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). Com a Meta 5, as crianças na faixa etária de seis e oito anos de idade passariam por um período de três anos (1º ao 3º ano) para desenvolver as competências e habilidades necessárias à alfabetização, algo que não seria possível em apenas um único ano letivo, como ocorria antes da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos.

Entretanto, o ciclo de alfabetização, com duração de três anos (1º ao 3º ano), que ocorria na educação pública brasileira, foi reestruturado em 2018 para dois anos (1º ao 2º ano), a partir do novo documento oficial que regulamenta o currículo da educação básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), a qual institui a alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...] (Brasil, 2018, p. 59).

De acordo com o documento, o trabalho pedagógico da alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o qual assinala como a melhor fase para aprendizagem do sistema de escrita alfabética, bem como os diversos letramentos na escola. E, sobre o entendimento do ciclo de alfabetização, Silva (2014, [s.p.]) esclarece:

Utiliza-se na Educação Brasileira a palavra ciclo para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo no ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem do educando e, conseqüentemente, o tempo escolar passa a ser

organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar [...] (Silva, 2014, [s.p.]).

O termo ciclo diz respeito aos níveis de ensino público organizados em períodos. Disposto na LDBEN/96: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, [...] com base na idade, na competência e em outros critérios, [...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996). Com o ensino organizado em ciclos, possibilitou-se respeitar as especificidades individuais do educando, visto que cada um possui ritmo e tempo para aprender, pois isso diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo e às suas experiências.

Recentemente, uma nova política pública da educação brasileira reafirma o ciclo de alfabetização para os dois primeiros anos do ensino fundamental, lançada em 2023 pelo Governo Federal, por meio do Decreto n. 11.556⁶, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), cujos objetivos são:

I – implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e II – promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

Os objetivos da política pública Compromisso Nacional Criança Alfabetizada são garantir a alfabetização de todas as crianças de escolas públicas até o final do segundo ano do ensino fundamental, além de recuperar as aprendizagens da alfabetização dos estudantes matriculados até o 5º ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

Como explicitado, a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), o ciclo de alfabetização passou a vigorar com duração de dois anos. Ou seja, os documentos estabelecem que o processo de alfabetização da criança seja iniciado no primeiro ano e sua consolidação ocorra até o final do segundo ano do ensino fundamental. A respeito do início da compreensão do sistema de escrita alfabética, Silva (2010) nos diz:

[...] que os professores iniciem o processo de alfabetização tão logo as crianças cheguem à escola. Mas que considerem, para esse trabalho, que o tempo da aprendizagem das crianças de seis anos de idade precisa ser organizado em fluxos mais longos, sem rupturas e mais atentos ao avanço de suas aprendizagens. Isso significa que o processo deve ser iniciado no primeiro ano de escolaridade e ter como

⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

meta sua consolidação, ao final do segundo ou terceiro ano, dependendo da organização da escola (se em ciclos ou sistemas seriados) e das necessidades de aprendizagem de cada turma. As crianças chegam ao primeiro ano do ensino fundamental com diferentes experiências escolares e culturais e, conseqüentemente, podem apresentar níveis diferenciados de letramento e de aquisição da escrita (Silva, 2010, p. 39-40).

Silva (2010) defende que o processo de alfabetização da criança deve ser iniciado logo no primeiro ano de escolaridade, e sua consolidação, ao final do segundo ano do ensino fundamental. No entanto, para que isso aconteça, são necessários a organização e o planejamento dos conteúdos para esse segmento, a gestão do tempo e boas propostas didáticas a serem realizadas no decorrer de dois anos: os projetos e as atividades sequenciadas, baseadas nos diversos gêneros discursivos, por exemplo, além do ensino da língua portuguesa.

Diante do exposto sobre a legislação vigente quanto à inserção da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos, e ao processo do sistema de escrita alfabética no ciclo de alfabetização, com duração de dois anos, entendemos que o ciclo de alfabetização é o termo utilizado para indicar os dois primeiros anos do ensino fundamental (1º e 2º anos). Trata-se de um período em que os estudantes estão na faixa etária de seis e sete anos de idade, sendo essa uma fase do ensino essencial para o processo de alfabetização e das práticas de letramentos (Brasil, 2018).

Nesta etapa do ensino fundamental, o estudante tem o direito de conhecer e vivenciar os diversos gêneros discursivos na escola, além de ler, escrever, escutar, cantar, inventar, entre outras práticas, inserindo-se, assim, na cultura da escrita. O docente que atua nesse segmento é denominado de professor(a) alfabetizador(a), sendo o responsável por propor situações de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Pessoa (2015), a respeito do ciclo de alfabetização, destaca:

No Ciclo de Alfabetização, a preocupação central é de que o professor garanta a apropriação, pela criança, do sistema de escrita alfabética, e faça uso da leitura e da escrita para as diversas situações de vida diária. Porém, também é direito do aluno adquirir conhecimentos diversos de outros componentes curriculares, além de Língua Portuguesa. Nesse contexto, é comum encontrar professores questionando sobre como poderá garantir tantos conhecimentos em tão pouco tempo (Pessoa, 2015, p. 64).

Nessa perspectiva, no ciclo de alfabetização, além de assegurar que a criança/estudante se aproprie do sistema de escrita alfabética e dos conteúdos relacionados à língua portuguesa, a alfabetização, segundo a autora, deve articular-se aos demais componentes curriculares, a saber: arte, ciências, educação física, geografia, história, matemática e ensino religioso. Tais

componentes integram o currículo da educação básica brasileira, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018) para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Essa compreensão também é reafirmada pelo Documento Curricular do Território Maranhense-DCTM (Maranhão, 2019), no que se refere à alfabetização e ao letramento nas redes de ensino:

Nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, as redes de ensino devem assegurar a complexidade do processo de alfabetização, o letramento e o desenvolvimento de diferentes formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música, da Arte, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia, e ainda dar conta dos desafios para que a passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade aconteça sem defasagens de aprendizagem (Maranhão, 2019, p. 21).

Dessa forma, tanto Pessoa (2015) quanto o DCTM (Maranhão, 2019) evidenciam os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores para garantir, simultaneamente, o domínio do sistema de escrita alfabética e a abordagem das diferentes áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

No que se refere a essa realidade, especificamente no componente de língua portuguesa, Morais (2015) indica como deve ocorrer o ensino sistemático da escrita alfabética no cotidiano da sala de aula:

[...] do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, ensino sistemático da escrita alfabética implica que não só todo dia de aula é dia de linguagem, como, também, que de segunda a sexta deve ocorrer momentos cotidianos de reflexão sobre o sistema alfabético. Além disso, de segunda a sexta-feira, precisam ser vivenciadas práticas de leitura e/ou de produção de textos (Morais, 2015, p. 60).

Nesse sentido, Morais (2015) ressalta ainda que o cotidiano da sala de aula deve contemplar o ensino sistemático da escrita alfabética, organizando o tempo pedagógico para atividades de linguagem, práticas de leitura e produção de textos, bem como momentos em que as crianças possam refletir sobre o sistema alfabético. Ademais, essas vivências com práticas de leitura e produção de textos podem ser articuladas aos demais componentes curriculares.

O processo de alfabetização é o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, que implica conhecer o funcionamento que rege os sons da fala (fonemas) para a escrita em forma de letras (grafemas). Para o professor, “[...] significa ensinar ao aluno, de forma *progressiva e sistemática*, quais são as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa” (Silva, 2010, p. 43, grifo da autora).

Para o aprendiz, “[...] um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita [...]” (Tfouni, 2010, p. 16).

Conforme Silva (2010), nos primeiros momentos do processo de alfabetização é essencial que o professor alfabetizador promova situações em que as crianças sejam levadas a prestar atenção à pauta sonora da língua, isto é, planeje

[...] Diversas atividades lúdicas – a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos, trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas – são estratégias importantes em direção à alfabetização, na medida em que colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a compreensão do princípio alfabético (Silva, 2010, p. 49).

Como aponta a autora, atividades lúdicas que incluem cantigas de roda, a memorização de poemas, entre outras, evidenciam que o trabalho com o gênero canção, tema deste estudo, assume papel relevante no processo de alfabetização.

A respeito da alfabetização, Rojo (2010, p. 23) coloca:

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil (Rojo, 2010, p. 23).

Assim, a aprendizagem da alfabetização ou alfabetizar-se é apropriar-se do sistema de escrita alfabético e ortográfico. Em suma, a alfabetização é o

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler [...] (Soares, 2020, p. 27).

Para além disso, a alfabetização é um conjunto de técnicas, que envolve o domínio dos aparatos para a aprendizagem da escrita (lápiz, borracha, caneta etc.); habilidades dos modos de escrever e de ler: postura corporal para ler, escrever, posicionar o caderno com inclinação para o lado oposto em que se escreve – para a direita (o canhoto) ou esquerda (o destro); aprendizagem da direção da escrita na página – da esquerda para a direita, de cima para baixo; organização espacial da escrita na página, separando o que se escreve com espaços em branco e ajustando o tamanho da letra em vários suportes, ou seja, o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas para ler e escrever (Soares, 2020, p. 27).

Acerca do conceito de letramento, são “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (Soares, 2020, p. 27). O letramento refere-se às competências relacionadas ao uso social da língua escrita, na capacidade de ler, escrever, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros discursivos que circulam em diversos contextos e práticas sociais. Por exemplo, “[...] para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se [...]” (Soares, 2020, p. 27).

Sobre o ensino do letramento na escola, Rojo (2010) comenta:

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, *letrar*, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam (Rojo, 2010, p. 27, grifo da autora).

Para o professor, letrar é ensinar os diversos usos sociais da escrita, para que o estudante possa ler, interpretar, produzir textos e apropriar-se dos diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade. Por alfabetização e letramento, Soares (2020) explica que:

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Na afirmação da autora, alfabetização e 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 [...] (Soares, 2004, p. 14, grifo da autora).

Assim, alfabetização e letramento são processos diferentes, mas que devem ocorrer de forma simultânea e complementar, ou seja, os dois processos são importantes para o processo de alfabetização.

Silva (2010) alerta que:

Embora as atividades de alfabetização e letramento se diferenciem tanto em relação às operações cognitivas que demandam quanto, conseqüentemente, em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se articuladamente; quando se desenvolvem de forma dissociada, ou quando se desenvolve o letramento sem se desenvolver a alfabetização, ou vice-versa, a criança tem, certamente, uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita (Silva, 2010, p. 64).

Nessa perspectiva, os dois processos são essenciais para iniciar-se na cultura da escrita. Assim, no contexto de sala de aula, por exemplo, a criança pode participar de uma atividade de letramento ao ouvir e cantar uma canção e, ao mesmo tempo, realizar uma proposta de alfabetização ao preencher um texto lacunado com trechos da letra de canção. Desse modo, alfabetização e letramento podem caminhar juntos, no ciclo de alfabetização, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada. Em síntese, “No ciclo de alfabetização [...], o ensino do sistema de escrita alfabética e de seus usos pessoais e sociais deve desenvolver-se integrando os dois processos: alfabetização e letramento” (Soares, 2020, p. 39).

Araújo (2011) comenta que:

[...] alfabetização em contexto de letramento – implica em usar os textos para fruir de sua leitura, se informar, se divertir, conhecer, dentre outras funções e objetivos relativos ao letramento, ou seja, para letrar-se, mas também para refletir sobre o sistema de escrita alfabética, que é o que possibilita as práticas de leitura e escrita autônoma e a ampliação das possibilidades de letramento (Araújo, 2011, p. 12-13).

A alfabetização em contexto de letramento é conhecer e utilizar os diversos textos que circulam na sociedade para se informar, fruir e interagir, além de aprender as regras do princípio alfabético e ortográfico. E “Para possibilitar a integração desses dois processos, o texto deve ser sempre o eixo central das atividades de alfabetização e letramento” (Soares, 2020, p. 39). “[...] Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfaletrar** [...]” (Soares, 2020, p. 12, grifo da autora).

Para o trabalho docente em contexto de sala de aula, nossa proposta parte do gênero canção como estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar no ciclo de alfabetização. O gênero canção é um gênero discursivo que circula na sociedade, cujo repertório da cultura brasileira é bastante variado, inclui as canções tradicionais, folclóricas, regionais, entre outras. Ademais, o gênero canção é acessível para o início do processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º anos, pois apresenta melodia simples, repetitiva e fácil de cantar; com letra curta, atrativa e

poética. Além disso, contribui para o desenvolvimento da competência metalinguística do aprendiz.

1.1 A competência metalinguística no processo de alfabetização e letramento

Para Piccoli e Camini (2012, p. 93), a competência comunicativa é um “[...] Conjunto de habilidades que os falantes de uma língua possuem e que lhe permitem se comunicar adequadamente [...]”. E no processo de alfabetização e letramento várias são as habilidades que estão envolvidas na aquisição da leitura e da escrita. Segundo as autoras, no campo da competência comunicativa, encontramos as seguintes competências: linguística, metalinguística e textual. A primeira “[...] permite ao sujeito utilizar as diferentes estruturas da língua e suas respectivas funções [...]”. A segunda competência “[...] permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua [...]”. E por último, a competência textual “[...] permite ao sujeito compreender, interpretar e produzir textos de acordo com as exigências do contexto, utilizando recursos apropriados de coesão e coerência” (Piccoli; Camini, 2012, p. 93).

Por sua vez, no âmbito da competência metalinguística, esta se classifica nas habilidades de consciência fonológica, consciência semântica, consciência sintática e consciência pragmática. E na habilidade da consciência fonológica, há três níveis: nível 1, consciência silábica; nível 2, consciência de rimas e aliterações; nível 3, consciência fonêmica (Piccoli; Camini, 2012). Nesta seção, nos interessa apenas pontuar brevemente a competência metalinguística e suas habilidades no processo de alfabetização e letramento.

Sobre a competência metalinguística, Piccoli e Camini (2012) expõem:

[...] Aprender a ler e escrever requer o desenvolvimento metalinguístico para que a criança, convenientemente, venha a estruturar e controlar em cadeia os elementos linguísticos, como sílabas, palavras, frases, etc., levando em consideração o tipo de gênero que virá a ler ou escrever, a que fim e a quem a mensagem se destina. Desenvolver a competência metalinguística requer, portanto, ensino [...] (Piccoli; Camini, 2012, p. 102).

A competência metalinguística é a habilidade que o falante tem de fazer uso da sua própria língua e, ao mesmo tempo, pensar sobre seu funcionamento. Por isso, requer ensino, conforme Piccoli e Camini (2012) apontam. Na aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que as habilidades dessa competência sejam desenvolvidas pela criança no processo de alfabetização e letramento. Para isso, é necessário que haja planejamento e organização das atividades, direcionadas ao estudo dos elementos linguísticos, como os sons, as sílabas, as

palavras, as frases e o sentido, propostas pelo professor alfabetizador, com objetivos bem definidos para que essa competência se desenvolva.

Para Morais (2014), a consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas de necessária importância para que uma criança no período escolar se alfabetize. A consciência fonológica “[...] é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos [...]” (Morais, 2014, [s.p.]). O autor esclarece ainda:

[...] Tal consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (*mato/gato*), uma sílaba (*cavalo*, *casaco*) ou um fonema (*sapo*, *c*). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras (Morais, 2014, [s.p.] grifo do autor).

Morais (2014) elucida que a consciência fonológica se traduz em um conjunto de habilidades, tais como contar, identificar, adicionar ou subtrair segmentos sonoros, entre outros. Seu processo se inicia na educação infantil e, ao final dessa etapa, a criança pode aprender a partir de brincadeiras, canções, parlendas e outros textos da oralidade:

Se tratamos o alfabeto como um sistema notacional, vemos que a *consciência fonológica* não é suficiente para uma criança se alfabetizar: ela precisará compreender o que a escrita nota e como produz notações. Este processo começa na Educação Infantil e, no final dessa etapa, as crianças se beneficiam bastante com brincadeiras com quadrinhas, parlendas, trava-línguas e outros textos da tradição oral, nos quais podem observar, por exemplo, rimas e sílabas repetidas. Também se beneficiam com jogos de *consciência fonológica*, em que comparam palavras orais ou escritas, a fim de ver quais rimam, quais são maiores, quais “começam parecido”. Não se trata de treinar a *consciência fonológica* das crianças, artificialmente, mas permitir que brinquem com as palavras (Morais, 2014, [s.p.] grifo do autor).

Morais (2014) enfatiza que na educação infantil, a consciência fonológica não deve ser treinada de forma artificial, é fundamental que as crianças vivenciem as palavras, ou seja, os segmentos sonoros das palavras, por meio de brincadeiras e jogos de consciência fonológica, entre outros. É o que também expressa Silva (2010):

O desenvolvimento da consciência fonológica deve ser iniciado no primeiro ano de escolaridade com atividades que explorem as unidades fonológicas com as quais os alunos já são capazes de lidar antes mesmo de entrar para a escola. Depois, o trabalho deve ser ampliado para outras unidades, desconhecidas e mais complexas, tais como *rimas, aliterações e sílabas, no começo ou no final de palavras*. O desenvolvimento dessa habilidade exige um trabalho sistemático no dia-a-dia da sala de aula, podendo, por exemplo, propor-se diariamente ao aluno, em graus crescentes de complexidade, os seguintes tipos de atividades: *explorar oralmente textos como canções e quadrinhas para reconhecer palavras que rimam [...]* (Silva, 2010, p. 50, grifo nosso).

Os autores citados concordam que a aprendizagem da consciência fonológica ocorra nos primeiros anos de escolaridade, aproveitando as unidades fonológicas que as crianças já levam consigo para a escola. A partir de atividades planejadas e sistemáticas, deve-se aumentar o grau de dificuldade, acrescentando rimas, aliterações e sílabas no começo ou no final de palavras. Moraes (2014) sugere desenvolver a consciência fonológica por meio de brincadeiras e jogos; Silva (2010) sugere explorar oralmente o gênero canção, que, para o nosso estudo, mostra-se de fácil acesso, uma vez que algumas canções são simples, curtas e apresentam repetição, refrão e rima, entre outros elementos.

Segundo Soares (2020, p. 77), a consciência fonológica é a “[...] capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala [...]”, ou seja, é a habilidade que o aprendiz tem de perceber os sons da fala. É “[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas [...]” (Soares, 2020, p. 77). É a habilidade que a criança tem de pensar sobre os sons da fala e reconhecer alguns elementos sonoros: a rima, aliterações, sílabas e fonemas.

Soares (2020) compreende a consciência fonológica em três níveis necessários para o desenvolvimento do princípio alfabético pela criança:

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado – consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – consciência fonêmica (Soares, 2020, p. 78, grifo da autora).

Assim, para que a criança se aproprie do princípio alfabético, ou seja, se alfabetize, é necessário que ela desenvolva a habilidade da consciência fonológica. A consciência lexical consiste em compreender a diferença entre o significante e o significado, que “menina” e “garota” têm sentidos semelhantes. A consciência silábica consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Na escrita silábica, a criança representa uma letra para cada sílaba de uma palavra, que pode estar no nível silábico com ou sem valor sonoro. A consciência fonêmica refere-se à capacidade de reconhecer que as sílabas são formadas por partes menores: os fonemas (Soares, 2020).

Piccoli e Camini (2012) indicam também que as habilidades da consciência fonológica se classificam em três diferentes níveis:

- a) Nível 1 – consciência silábica: habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas;
- b) Nível 2 – consciência de rimas e aliterações: habilidades de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações);
- c) Nível 3 – consciência fonêmica: habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas – as menores unidades sonoras da língua. Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança. Envolve, por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra.

Em suma, a consciência silábica ocorre quando o aprendiz compreende que as palavras são formadas por unidades menores da fala: as sílabas. A consciência de rimas e aliterações é a capacidade que o aprendiz tem de perceber a estrutura sonora de uma palavra, identificando os recursos sonoros, aliterações e rimas, no começo ou no final das palavras. A consciência fonêmica diz respeito à compreensão de que as sílabas, por sua vez, são formadas por pequenas unidades sonoras: os fonemas.

Outra habilidade da competência metalinguística é a consciência semântica, em que “[...] costuma ser definida como habilidades que permitem ao sujeito refletir acerca dos significados das palavras de uma determinada língua [...]” (Piccoli; Camini, 2012, p. 115), ou seja, descobrir o sentido das palavras em um determinado contexto. Por exemplo: o aprendiz entender que a palavra “cauda” (rabo) e “calda” (líquido doce) têm significados diferentes dependendo do contexto em que é empregada.

A consciência sintática “[...] se refere à habilidade cognitiva de manipulação da estrutura interna das frases. Inclui reconhecer que as palavras podem ser alteradas, trocadas de lugar e, dessa forma, alterar o significado das sentenças [...]” (Piccoli; Camini, 2012, p. 117). É a capacidade de analisar a estrutura de uma frase e perceber se ela está certa ou errada. E por último a consciência pragmática:

A consciência pragmática se relaciona à leitura contextual que o sujeito precisa fazer para usar de modo coerente a língua, levando em consideração, por exemplo, o suporte e o gênero textual em que a mensagem será escrita a quem será enviada a mensagem, etc. Trata dos aspectos culturais que dão sentido à escrita em determinado contexto. (Piccoli; Camini, 2012, p. 118).

A consciência pragmática é a habilidade que o aprendiz tem de empregar a língua em diferentes contextos para estabelecer uma comunicação, utilizando-se de linguagem formal ou informal, os gêneros dos discursos, entre outros.

Concordamos com os autores ao afirmar que a competência metalinguística é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento. Essas habilidades devem ser ensinadas desde os primeiros anos escolares, por meio de estratégias como brincadeiras, jogos, canções, entre outras, possibilitando ao aprendiz desenvolver a consciência sobre o uso da própria língua e o seu funcionamento.

Nesta seção, foi realizado um pequeno estudo sobre a legislação vigente referente à introdução da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos e à garantia de que ela esteja alfabetizada nos primeiros anos de escolaridade, de acordo com os documentos oficiais que a legitimam: o PNE (Brasil, 2014), a BNCC (Brasil, 2018) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). Também foram explorados os conceitos sobre ciclo de alfabetização, alfabetização, letramento e a competência metalinguística no processo de alfabetização e letramento.

2 O GÊNERO CANÇÃO: DEFINIÇÃO E POTENCIAL EDUCATIVO

Esta seção tem por objetivo conceituar gênero, gêneros discursivos e o gênero canção. Em seguida, trataremos brevemente sobre o repertório que compõe o gênero canção: as cantigas de roda, os sambas de roda, as canções infantis da Música Popular Brasileira, as canções da música erudita, os poemas musicados, entre outros, mostrando seu potencial educativo por meio de sugestões didáticas para o trabalho de alfabetização e letramento no contexto de sala de aula.

Bakhtin (2011) explica que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] (Bakhtin, 2011, p. 261).

Os diversos campos da atividade humana – o artístico, o científico, o familiar, o jurídico, o literário, o sociopolítico – ligados ao uso da linguagem, efetuam-se por meio de enunciados, com características próprias, possuindo um conteúdo temático, estilo e uma construção composicional (Bakhtin, 2011). Esses enunciados constituem unidades do discurso, que diz respeito à atividade comunicativa, por sua vez, se expressam em diferentes gêneros, que podemos definir “[...] como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (*universais concretos*) [...]” (Rojo, 2015, p. 16, grifo da autora). Sobre os gêneros discursivos, Rojo (2014) afirma:

Esses gêneros discursivos são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. Os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social. Por exemplo, as notícias, os editoriais e comentários fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas. Estes três elementos – forma composicional, tema e estilo – não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de um certo estilo e de uma forma de composição específica (Rojo, 2014, [s.p.]).

Os gêneros discursivos fazem parte da nossa vida social e cultural, é por meio deles que nos comunicamos e nos inserimos nos diversos campos da atividade humana. Rojo (2015) afirma ainda que falamos e escrevemos por meio de gêneros discursivos:

Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso. Levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; [...] vemos e respondemos nossos *e-mails*. A caminho do trabalho, passamos na agência bancária para entregar à seguradora um formulário assinado de aplicação [...]. Se formos professores, ao entrar em sala de aula, fazemos a chamada; [...] pedimos uma redação ou uma opinião sobre um fato controverso para postarmos no *blog* da turma. Em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbano: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial (Rojo, 2015, p. 16-17, grifo da autora).

De acordo com a autora, as nossas falas informais ou formais constituem gêneros discursivos, pois “[...] permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los” (Rojo, 2015, p. 17). Os gêneros discursivos são instrumentos sociais de comunicação. No que se refere aos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011) esclarece:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...] (Bakhtin, 2011, p. 262).

Sem percebermos, os gêneros discursivos organizam a nossa vida cotidiana, pois nos comunicamos por meio de cartas (pessoal/reclamação), bilhetes, *e-mail*, conversas formais e informais, trocamos receitas, lemos um poema, ouvimos e cantamos uma canção, de forma oral e escrita. Os gêneros discursivos nos ajudam na interação social.

Segundo Bakhtin (2011), os gêneros discursivos podem ser primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são “[...] aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente [...] na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes [...]” (Rojo, 2015, p. 18). Já os secundários “[...] servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira [...] e têm função mais formal e oficial [...]” (Rojo, 2015, p. 18). Os gêneros secundários são os artigos, anúncios, noticiários, romances, entre outros, que podem se apropriar dos gêneros primários e transformá-los em sua composição (Rojo, 2015).

Sobre os gêneros discursivos na escola, Rojo (2014) faz um alerta:

Seria muito interessante, para o desenvolvimento dos letramentos, que a escola tratasse dos textos orais, escritos e multimodais em compreensão e produção como exemplares de gêneros discursivos, dando prioridade máxima aos temas que fazem ecoar por meio de seus processos estilísticos e de sua composição, ao invés de tratá-los como faz, como gêneros textuais, enfocando a análise de sua forma e de seu estilo por si mesmos (Rojo, 2014, [s.p.]).

Em referência ao que Rojo (2014) afirma sobre como a escola trata os textos orais, escritos e multimodais por gêneros textuais, percebemos que isso ocorre porque, na formação inicial dos profissionais que atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, dependendo da Instituição de Ensino Superior (IES), pode ou não haver, em sua matriz curricular, disciplinas voltadas para a “teoria dos gêneros de discurso do Círculo de Bakhtin (principalmente Bakhtin, Medvédev e Volochinov)” (Rojo, 2015, p. 16), entre outros autores. Além disso, a formação continuada dos professores alfabetizadores, a depender de sua cidade de atuação e de sua Secretaria de Educação, muitas vezes se restringe às políticas públicas municipais no âmbito da alfabetização, à legislação educacional vigente e às práticas pedagógicas, esquecendo-se de contemplar, junto aos professores do 1º ao 5º ano, concepções sobre o texto, tipos de textos, discurso, gêneros discursivos e seus principais teóricos. Dado que essa fundamentação teórica nem sempre é explorada nas formações docentes, resulta que, na prática pedagógica, inúmeros educadores carecem de proficiência para empregar adequadamente os termos no âmbito da sala de aula.

Atualmente, no contexto da educação básica brasileira, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), os gêneros discursivos ocupam um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento. Isso porque os gêneros discursivos estão presentes no cotidiano social e cultural dos estudantes, refletindo práticas sociais reais e contribuindo para o desenvolvimento da linguagem em contextos significativos.

No componente de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), “[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica)” (Brasil, 2018, p. 84), estão, por sua vez, organizados em campos de atuação, conforme indica a BNCC (2018): campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, e campo da vida pública.

“Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles [...]” (Brasil, 2018, p. 85). Por exemplo, no campo artístico-literário, os gêneros sugeridos para os anos iniciais (1º ao 5º ano) incluem “[...] lendas, mitos,

fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros” (Brasil, 2018, p. 96). Com base nesse referencial, propomos em nosso estudo uma abordagem pedagógica para o trabalho com o gênero canção no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), com estudantes entre seis e sete anos de idade.

A canção é um dos gêneros bastante cativantes no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), isso porque a música é um de seus elementos, algo característico do universo infantil. Para Almeida (2014, p. 108), “A canção é uma síntese de dois elementos musicais: melodia e ritmo. O texto da canção vem completar essa unidade”. No gênero canção, a melodia “é formada pela sucessão organizada de notas individuais originando frases musicais. Ritmo é a sucessão de sons com durações curtas ou longas que criam movimento” (Alves, 2004, p. 11).

No contexto musical, a melodia, o ritmo e a harmonia são elementos básicos da música. Em uma canção, a melodia é cantada uma nota após a outra de forma ascendente ou descendente. O ritmo, as durações curtas ou longas na escrita musical são representadas pelas figuras musicais: semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa. E a harmonia consiste em sons simultâneos, tocados por instrumentos harmônicos, como o piano ou o violão; ou por um grupo de vozes, formando uma harmonia vocal.

“A letra da canção é tão importante quanto a linha melódica ou rítmica. Escolher uma canção com um texto de qualidade poética, seja do repertório tradicional, popular ou erudito, já é uma garantia de que as crianças por ela se sintam atraídas [...]” (Almeida, 2014, p. 108). A autora alerta que o professor deverá ter cuidado na escolha da canção, justamente por causa da letra, pois ela pode conter palavras carregadas de preconceito ou mensagens negativas, que podem trazer desconforto para os estudantes. Sobre o gênero letra de canção, Trinconi; Bertin; Marchezi (2021) comentam:

Integra o gênero canção, considerado híbrido por ser resultado da mistura das linguagens verbal e musical. Trabalhar esse gênero, preferencialmente e se possível, pela leitura do texto e pela audição da música com melodia e acompanhamento. Quanto à letra, geralmente segue a mesma estrutura de composição do poema (versos, estrofes, rimas e jogos sonoros) [...] (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 219).

Nos livros didáticos de 1º ao 5º ano, é comum encontrarmos no sumário como unidade de ensino o gênero letra de canção, cujo texto é o foco do estudo, mas é necessário que se ouça a música, como apontam as autoras acima. Desse modo, quem é que cria uma canção? Podemos dizer que é um compositor ou compositora, um letrista ou um poeta, com formação acadêmica ou não, um estudante juntamente com o professor etc., ou seja, qualquer pessoa está apta para criar uma canção, o importante é colocar a estrutura do gênero: melodia, ritmo e o texto verbal.

O gênero canção tem por objetivos: a apreciação, a fruição, a interpretação e o canto. Para a alfabetização e letramento em sala de aula, “[...] podem-se realizar diversos trabalhos a partir das canções: dramatizações a partir do texto, criação de histórias a partir do tema, [...] sem esquecer da importância do simples ato de cantar [...]” (Almeida, 2014, p. 108). O gênero canção, como um gênero discursivo, faz parte da vida social e cultural dos indivíduos. As canções constituem um vasto repertório do cancioneiro brasileiro. E esse repertório vamos conhecê-lo a seguir.

2.1 O gênero canção e o repertório do cancioneiro brasileiro

No cancioneiro brasileiro, as canções traduzem-se em um repertório amplo e variado, que abrange as cantigas de roda (brincadeiras de roda ou brincadeiras cantadas), as cantigas de ninar ou acalantos, os sambas de roda, os tangelomangos, as canções folclóricas e regionais, as canções infantis da Música Popular Brasileira, as canções da música erudita, os poemas musicados, além de canções de outras culturas, entre outras. Almeida (2014) afirma:

[...] Um repertório rico e diversificado poderá ser montado a partir do imenso acervo popular tradicional brasileiro, das músicas tradicionais de outros povos, da MPB, da música composta especialmente para crianças – a “chamada” música infantil – e, também, no momento adequado e com cuidado na escolha, a partir da música erudita (Almeida, 2014, p. 109).

No contexto de sala de aula, o professor do ciclo inicial do ensino fundamental pode trazer para sua rotina algumas canções do acervo popular tradicional brasileiro, já que ele é rico e diversificado conforme nos diz Almeida (2014). Por exemplo, as cantigas de roda, em sala de aula, são encontradas nos livros de histórias infantis e nos livros didáticos.

Para Nairzinha (2010, p. 19), as cantigas de roda “Consistem numa brincadeira cantada e dançada em roda, preferencialmente de mãos dadas. A coreografia vai mudando de acordo com a intenção da letra da música [...]”. Nas cantigas de roda as crianças dão as mãos e fazem tudo o que a canção pede: cantam, dançam, encenam, entre outros. Assim, o trabalho com as cantigas de roda no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) contribui para o desenvolvimento da expressividade vocal e corporal, bem como a socialização. Nairzinha (2010) afirma ainda:

A cantiga de roda ou rondas apresenta-se como uma brincadeira completa. Brincada em roda e possuidora de uma coreografia própria, ela configura-se como uma estratégia didática de alto impacto, pois através dela a criança exercita o raciocínio, a memória, desenvolve sua sensibilidade musical, aprende a respeitar regras, exercita sua criatividade, desenvolve sua socialização e incentiva o respeito à escolha democrática. Além disso, caracteriza-se por ser de baixíssimo custo, pois está à disposição de todos, através da memória da brincadeira brasileira (Nairzinha, p. 19, 2010).

A autora afirma que a cantiga de roda se mostra como estratégia didática de alto impacto, ou seja, significativa para o trabalho em sala de aula, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades como a sensibilidade musical, a criatividade e a socialização. Além disso, se mostra de baixo custo, pois as cantigas estão na memória da brincadeira brasileira e, hoje, as encontramos principalmente em livros didáticos e de histórias infantis, em meios digitais, por exemplo, em trabalhos de pesquisa acadêmica (artigo, monografia etc.).

Por um lado, “As brincadeiras de roda possibilitam diversas situações nas quais a criança exercita sua imaginação, fantasia, desinibição e também comportamentos sociais, como cooperação e respeito às regras e ao próximo” (Almeida, 2014, p. 169). Por outro, as brincadeiras de roda atualmente estão aos poucos sendo substituídas pelos brinquedos tecnológicos. A respeito disso, Almeida (2014) comenta:

Na atualidade, sem dúvida, as crianças não deixaram de brincar, mas estão muito mais envolvidas com brinquedos tecnológicos e já não possuem um repertório significativo dessas brincadeiras de tradição popular e infantil. E mesmo nas brincadeiras espontâneas das crianças, que ainda acontecem, encontramos poucos brinquedos de roda (Almeida, 2014, p. 164).

Esse fato se reflete porque as crianças vivem em um ambiente cada vez mais tecnológico, digital e virtual. Estão conectadas por meio dos vários dispositivos: telefone celular, computador, *notebook*, *tablet* etc., com acesso à *internet*; e conectadas nas redes sociais, compartilhando mensagens, fotos, vídeos, áudios, entre outros. Leite (2015) alerta que:

[...] as crianças, quando não estão na escola ou fazendo alguma atividade extracurricular, em sua maioria, ficam em casa, em frente à TV, ao computador ou mesmo com o celular ou outros objetos eletrônicos em mãos. As tecnologias e os brinquedos tecnológicos têm levado a criança, o adolescente e até mesmo o adulto ao isolamento em relação à família e à sociedade [...] (Leite, 2015, p. 71).

Segundo Leite (2015), as tecnologias e os brinquedos tecnológicos têm levado as pessoas ao isolamento na sociedade contemporânea. Hoje, o excesso de tempo de telas das crianças é maior que nos ambientes reais de brincadeiras e de socialização. Por outro lado, outra

razão da ausência das brincadeiras de roda no dia a dia das crianças é o que nos diz Belaglovis (2023):

A cultura das brincadeiras de roda no Brasil vem se perdendo ao longo dos anos. As brincadeiras cantadas, que até pouco tempo eram comuns em quintais e ruas das cidades brasileiras, hoje se encontram bastante impossibilitadas pelo modo de vida dos grandes centros (Belaglovis, 2023, p. 15).

Para Belaglovis (2023), as brincadeiras de roda, que eram tão comuns nos bairros e nas ruas, hoje, devido ao estilo de vida nas grandes cidades, como o trânsito, a violência e o excesso de trabalho dos pais ou dos responsáveis legais de convívio da criança, acabaram ficando um pouco esquecidas da memória oral das famílias, isto é, não estão sendo repassadas oralmente como eram antigamente. Sendo assim, ficando para a escola resgatar o repertório popular de canções:

Então, se já não há espaço para as crianças se reunirem em roda nas ruas e as famílias urbanas, cada vez menores, não estão tendo condições de seguirem com as práticas das brincadeiras de roda, talvez o espaço da escola seja o único em que isso se torne possível. Porém, para que se efetive, é importante que os professores se sensibilizem sobre esse valor e, a partir dessa sensibilização, é importante que tenham atitude para mudar e para fazerem da escola um espaço em que também possam ser feitas conexões além das conexões virtuais, pois o brincar de roda proporciona isso: a mão na mão, o olhar no outro, o vencer, coletivamente, o desafio de algumas atividades e a possibilidade do erro, com o qual todos podem aprender (Leite, 2015, p. 74).

Diante desse contexto, a escola torna-se um dos espaços onde a criança pode vivenciar o repertório de cantigas e brincadeiras de roda, além do canto, da dança e da socialização. Assim, as brincadeiras de roda constituem estratégias para conhecer canções tradicionais. No contexto de sala de aula, o professor alfabetizador pode realizar uma pesquisa sobre como essas cantigas são tradicionalmente cantadas e brincadas, visto que, como vimos, hoje as crianças têm pouco contato com essas brincadeiras em seu cotidiano.

Citamos algumas cantigas de roda desse acervo popular tradicional brasileiro: ciranda, cirandinha; eu fui no Itororó; marcha soldado; Pai Francisco; onde está a Margarida? o cravo brigou com a rosa; Teresinha de Jesus; Garibaldi foi à missa; lagarta pintada; a gatinha parda; a canoa virou, o pastorzinho, capelinha de melão, entre outras. Almeida (2014) coloca que:

O brinquedo de roda é jogo, é música, é dança e é também tradição popular. [...] Neste momento histórico de mudanças tão rápidas, o educador consciente pode considerar como um imperativo pedagógico a ação de resgatar e cultivar esse repertório de folguedos, festas brincadeiras de roda [...] (Almeida, 2014, p. 164).

Tal repertório de brincadeiras de roda inclui as canções: a minha velha; a roseira; carneirinho, carneirão; Chico disse; machadinha; pombinha branca; giroflê, giroflá; na corda da viola; Pai Francisco; você gosta de mim, entre outras (Nairzinha, 2010).

Almeida (2014, p. 166-168) sugere a seguinte sequência de atividades para a brincadeira de roda Pai Francisco:

- a) conte às crianças que essa música é também uma brincadeira. Proponha que alguém seja o delegado e outra, o Pai Francisco. A brincadeira é assim: as crianças estão de mãos dadas, em roda e girando enquanto cantam a canção. O Pai Francisco, que estava fora da roda, vai para dentro dela quando as crianças começam a cantar; o delegado ainda fica fora da roda. Os dois personagens representam o que a canção conta, isto é, o Pai Francisco está tocando o seu violão quando o delegado aparece e o leva para a prisão. Ele vai fazendo “gracejos”, requebrando, desengonçado;
- b) você pode ampliar a cena do delegado brigando com o Pai Francisco a partir de estímulos como estes: como será que o delegado falou com o Pai Francisco? Ele estava como? Calmo, furioso, irritado? Quem quer imitar o delegado? Agora, quando eu tocar o triângulo, você congela como se fosse a estátua do delegado, o.k.? Olhem só o rosto do delegado, as suas mãos, o corpo! E o Pai Francisco, o que ele estava fazendo? Ele estava feliz ou triste antes de o delegado chegar? Por que ele foi para a prisão todo desengonçado? Quem quer imitar o Pai Francisco indo para a prisão? Como será que ele estava se sentindo? Evidencie a importância da expressão da face e do corpo do delegado e do Pai Francisco nas cenas. Aproveite para pontuar com as crianças como o nosso corpo “fala”;
- c) depois desse trabalho teatral, refaçam a brincadeira e apenas brinquem!

A brincadeira de roda Pai Francisco no sentido pedagógico e musical possibilita trabalhar a socialização, a coordenação motora, a criatividade, o canto, a expressão corporal e teatral (Almeida, 2014). E no trabalho de alfabetização e letramento: a oralidade, a leitura e a produção de texto coletivo. Como indica a BNCC (2018), no eixo escrita compartilhada e autônoma para o componente de língua portuguesa para o 1º e 2º anos:

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *(re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel)*, poemas visuais, tira e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Brasil, 2018, p. 103, grifo nosso).

Essa habilidade favorece a escrita da história da canção de forma coletiva, conforme sugere Almeida (2014), ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de uma das habilidades específicas do componente língua portuguesa, como orienta a BNCC (2018). Nesse sentido, o trabalho com as cantigas e as brincadeiras de roda possibilita ao professor desenvolver a expressão vocal e corporal, a memória, a socialização, a coordenação motora, o ritmo, a criatividade, entre outros aspectos.

As canções denominadas sambas de roda “[...] é dançado em roda, de maneira livre, com muitas palmas, rebolados e sapateados, usando a umbigada para escolher o próximo dançarino que vai ao centro da roda [...]” (Nairzinha, 2010, p. 100). As canções conhecidas do repertório tradicional brasileiro: o peão; Sambalelê; na Bahia tem; quem te ensinou a nadar; marinheiro só, entre outras.

Para o trabalho com a canção Sambalelê, Almeida (2014, p. 113-115) apresenta a seguinte sugestão didática:

- a) cantar a canção “Sambalelê”; cantar a canção brincando de roda, mudando o sentido da roda a cada mudança de frase;
- b) Explore com as crianças a história que a canção conta. A partir dessa exploração, crie com elas um pequeno roteiro que ilustre a canção, podendo até ampliá-la. Proponha a dramatização desse roteiro. Essa pequena dramatização pode acontecer antes de se cantar a música ou até durante o próprio canto. Por exemplo: uma criança será o personagem Sambalelê e começará a andar durante a primeira frase musical [Sambalelê tá doente, tá com a cabeça quebrada], representando a situação na qual se encontra: está doente e com a cabeça quebrada e, sem dúvida, com uma dor muito forte. Na segunda frase [Sambalelê precisava é de umas boas palmadas], aparece um segundo personagem que resolve solucionar a situação dando palmadas no pobre Sambalelê. Na terceira e quarta frase [samba, samba, samba, ô lelê/pisa na barra da saia, ô lalá], Sambalelê acaba “sambando” muito com a surra que leva e foge correndo. As outras crianças do grupo podem ficar responsáveis pelo canto e pelos instrumentos de percussão, caso o professor os tenha à disposição.

Essa atividade contribui para o desenvolvimento da criatividade, da compreensão textual, da expressão teatral, da imaginação e da percepção do fraseado musical (Almeida, 2014, p. 115). Nesse sentido, no componente arte/teatro, conforme o DCTM (2019), o professor deve trabalhar o objeto de conhecimento relacionado às matrizes estéticas e culturais: “O cancioneiro popular na identidade do povo maranhense: brincadeiras, brinquedos, jogos, danças, canções” (Maranhão, 2019).

Almeida (2014), ao discutir o fazer musical por meio do gênero canção, apresenta alguns questionamentos e a mesma os fundamenta: Por que cantar música popular tradicional brasileira? “[...] O Brasil possui uma riqueza imensa de manifestações populares musicais, com uma gama diversificada de ritmos, gêneros, instrumentos, festejos e danças, espalhados de norte a sul, leste a oeste” (Almeida, 2014, p. 109). Esse conjunto constitui um acervo da cultura popular tradicional brasileira, construído ao longo do tempo a partir das diversas matrizes culturais dos povos que formam o país.

Por que cantar a música tradicional de outros povos e de outras culturas? Porque no contexto escolar “O objetivo principal é a ampliação do universo musical da criança. [...] As canções em outras línguas também podem ser bem aproveitadas nos projetos de integração com outras disciplinas, como geografia, história, português etc.” (Almeida, 2014, p. 115). Essa pergunta dialoga diretamente com o objeto de conhecimento do componente arte/música, segundo o DCTM (2019), ao enfatizar os “contextos e práticas: músicas do mundo (músicas de cá e de lá)” (Maranhão, p. 204, 2019).

Por que cantar MPB? “No Brasil, a música popular traduz com muita propriedade, diversidade e riqueza a identidade cultural do nosso país. [...] temos um infindável e rico repertório a ser escolhido [...] e de acordo com os objetivos pedagógicos-musicais do professor” (Almeida, 2014, 110). Esse repertório abarca uma diversidade de gêneros musicais, os quais refletem realidades e contextos históricos ou fictícios. Destinado ao público infantil, apresenta letras poéticas e geniais, repletas de elementos característicos do universo da infância, tais como animais, cores, brincadeiras, entre outros.

Por que cantar música “infantil”? Porque “As canções compostas especialmente para crianças, em geral, são breves e oferecem um texto voltado aos temas do universo infantil [...]” (Almeida, 2014, p. 111). Além disso, as canções são bastante criativas, com arranjos bem elaborados, cujas letras falam tanto do universo real da criança, como a leva a visitar um lugar de sonho, magia e fantasia. Citamos alguns compositores contemporâneos brasileiros que compõem especificamente para o público infantil, dentre vários, destacamos: Adriana Calcanhoto (Adriana Partimpim), Bia Bedran, Cecília Cavaliere França, Estêvão Marques; Flávio Paiva, Hélio Ziskind, Márcio Coelho, Palavra Cantada (duo infantil formado por Paulo Tatit e Sandra Perez), Rita Rameh, entre outros. Alguns desses artistas têm experiências na MPB, no teatro etc., além de compositores, alguns são cantores, instrumentistas, produtores, escritores, educadores musicais, pesquisadores etc.

Por que cantar música erudita? Porque “[...] é um legado da história ocidental. É importante que a escola facilite o acesso das crianças a esse legado, promovendo o contato com

os diferentes períodos e estilos da música erudita europeia e brasileira” (Almeida, 2014, 111). No Brasil, dentre os compositores da música erudita, destacamos o compositor, músico, maestro e educador musical Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Um de seus trabalhos de educação musical é o *Guia Prático*, com repertório de arranjos sobre temas do folclore brasileiro (Paz, 2013). “[...] Para introduzir a música na vida infantil, Villa-Lobos organizou o *Guia prático*, cujo subtítulo é estudo folclórico musical. Essa coleção, além das canções folclóricas, inclui explicações sobre o folclore brasileiro [...]” (Ferraz, 2016, p. 51, grifo do autor).

O *Guia Prático* de Villa-Lobos é uma coleção com 137 arranjos para a música folclórica brasileira, compostos entre 1932 e 1936, em uma coletânea de seis volumes, mas só o primeiro e único volume foi publicado (Villa-Lobos *et al.*, 2009). O *Guia Prático* estava voltado para a educação musical de crianças, para a utilização do canto orfeônico “[...] obrigatório⁷ nas escolas primárias, secundárias e de formação profissional no Rio de Janeiro, que era, à época, Capital Federal” (Ferraz, 2016, p. 29), durante a Era Vargas (1930-1945) no Brasil.

Para o trabalho musical, Nagumo (2012) sugere usar a canção A gatinha parda, do *Guia Prático* de Villa-Lobos para a realização de atividade em sala de aula:

Procurando a gatinha: Uma criança “tampa a cara” (ou fica fora da sala de aula) enquanto o professor esconde a gatinha de brinquedo. Para que a criança encontre a gatinha, as outras crianças devem cantar variando a intensidade [forte, fraco] da canção, de acordo com a posição que a criança em relação ao mesmo, ou seja, se ela estiver se aproximando da gatinha, a classe canta mais forte, se ela estiver distante, cantam mais piano [...] (Nagumo, 2012, p. 209).

Outro tipo de canção é o poema musicado, que desde a sua composição podemos encontrar os elementos próprios do poema: o verso, a estrofe, o ritmo, a métrica, a rima, os jogos sonoros (aliteração, assonância, trocadilho, trava-língua, onomatopeia, paronomásia), entre outros (Novais, 2012). “[...] Poesia é também *imagem* e *som*. [...] É esse jogo de palavras, o principal fator da atração que as crianças têm pela poesia, transformada em *canto* (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lenga-lengas...) [...]” (Coelho, 2000, p. 222, grifo da autora).

Novais (2012) afirma que o estudo da poesia na escola auxiliaria:

[...] no desenvolvimento da consciência fonológica, a partir do exercício dos jogos criativos de linguagem. Para tanto, o conhecimento dos jogos sonoros, das rimas e dos trocadilhos, elementos próprios dos poemas, facilitaria o trabalho com as cantigas de

⁷ O canto orfeônico foi um programa de educação musical, criado por Heitor Villa-Lobos, tornou-se obrigatório no Rio de Janeiro, capital do Brasil, em 18 de abril de 1931, por meio do Decreto n. 19.890, na gestão do presidente Getúlio Vargas. PAZ, Ermelinda Azevedo. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. 2. ed. rev. Brasília: MusiMed, 2013. p. 14-24.

roda, parlendas, trava- línguas e os diversos jogos orais presentes na linguagem [...] (Novais, 2012, p. 37).

Conforme o autor, o trabalho com o poema auxiliaria no desenvolvimento da consciência fonológica, que é muito importante para a alfabetização da criança. Assim, apontamos o estudo da poesia no contexto de sala de aula, a partir dos poemas musicados, porque encontramos desde sua construção o ritmo e o som, elementos fundamentais da música.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, Adams *et al.* (2006) sugerem algumas atividades para o reconhecimento das rimas em poesias, canções e versos:

Recite o poema baixinho, mas dizendo as palavras que rimam em voz alta. Recite o poema em voz alta, mas diga as palavras que rimam baixinho. Recite o poema aumentando o tom de voz à medida que avança. Recite o poema baixando o tom de voz à medida que avança. Recite o poema em coro ou em roda. Faça com que as crianças sentem em círculo e peça-lhes que recitem sucessivamente versos do poema, uma de cada vez, criança por criança. Faça com que as crianças sentem em círculo e peça-lhes que recitem sucessivamente palavras do poema, uma de cada vez, criança por criança (Adams *et al.*, 2006, p. 52).

As atividades descritas acima, segundo os autores, possibilitam “[...] desenvolver a atenção das crianças para os sons da fala” (Adams *et al.*, 2006, p. 51). Assim, para o trabalho na alfabetização, indicamos os poemas *A arca de Noé* (2004), de Vinicius de Moraes⁸ e os *Poemas musicais* (2003), de Cecília Cavalieri França⁹.

Sobre os poemas, *A arca de Noé* (Moraes, 2004), Arslan, Iavelberg e Sapienza (2017) comentam:

Mais conhecidos pelo disco feito para crianças, os poemas da *A Arca de Noé* foram escritos por Vinicius muitos anos antes de sua primeira edição. Eram feitos para seus filhos, Suzana e Pedro de Moraes. Por muitos anos, eles ficaram guardados. Só em 1970, o conjunto de poemas infantis ganha o mundo. [...] Dez anos depois, dois discos dedicados ao conjunto de poemas infantis de Vinicius também são lançados no país, com o mesmo nome do livro. *A Arca de Noé* tornou-se um dos livros mais populares de Vinicius de Moraes por ter criado um laço com as crianças. Todas as gerações têm nos seus poemas uma porta de entrada no mundo da literatura e da música popular brasileira [...] (Arslan; Iavelberg; Sapienza, 2017, p. 59, grifo dos autores).

Conforme os autores acima, esses poemas só posteriormente foram musicados, e em parceria com vários compositores se transformaram nos álbuns musicais: *A arca de Noé 1*,

⁸ Vinicius de Moraes (1913-1980), poeta brasileiro, participou do movimento musical Bossa Nova. Fez parcerias musicais com Baden Powell, Carlos Lyra, Edu Lobo, Toquinho, entre outros. *A arca de Noé* é o único livro infantil escrito por Vinicius. As canções mais conhecidas da bossa nova: *Garota de Ipanema* e *Chega de Saudade* são parcerias com Tom Jobim.

⁹ Cecília Cavalieri França (1967), pianista, compositora, escritora, pesquisadora e educadora musical. A autora possui vários livros didáticos de educação musical para estudantes e educadores, além de livros infantojuvenis.

lançado em 1980, e *A arca de Noé 2*, em 1981, pela Universal Music Brasil. Os poemas se transformaram em canções infantis da MPB.

Para a canção *O relógio* (2004), Almeida (2014, p. 134-135) indica a seguinte sugestão didática:

- a) converse com as crianças sobre o pulsar do nosso coração. Proponha que elas sintam no pulso ou na região da garganta esse pulsar. Muitas vezes é difícil para elas, mas você pode ajudá-las ou mesmo fazê-las sentir em você mesmo;
- b) para facilitar essa percepção, organize alguma brincadeira que use movimento, como jogo das cadeiras, pega-pega, barra-manteiga. Após a brincadeira, proponha que sintam novamente o pulsar em seus corpos, pois ele estará mais evidente. Peça a elas que executem com palmas esse pulso. Comente a diferença de andamento antes e depois da brincadeira (mas lento e mais rápido);
- c) chame a atenção das crianças para a regularidade desse pulsar, isto é, sejam rápidas ou lentas, as batidas sempre mantêm um espaço de tempo igual entre elas. Realize um levantamento de objetos ou situações da natureza que possuem também um pulso regular, como uma torneira pingando, o tique-taque dos relógios, passos etc.;
- d) cante a canção “O relógio” ou ouça a sua gravação. Proponha às crianças um trabalho corporal em que cada uma será um relógio, movimentando-se livremente junto com a música. Em outro momento, você poderá conduzir a movimentação explorando vários tipos de movimento, sugerindo movimentos com as partes do corpo: cabeça, mãos, pés, ombros, cotovelos, bumbum etc.;
- e) cantem a música novamente e proponha que as crianças acompanhem com palmas, batendo as mãos nas pernas ou mesmo com instrumentos. Uma possibilidade é tocar no pulso da música, como um relógio.

Essa sequência de atividades com a canção *O relógio* (2014) possibilita o desenvolvimento da noção de pulso, da noção de andamento (lento, rápido), do movimento corporal, da criatividade e da expressão vocal, entre outros aspectos (Almeida, 2014). No componente de língua portuguesa para o 1º e 2º anos, de acordo com a BNCC (2018), desenvolve a habilidade (EF12LP18) de “Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras [...]” (Brasil, p. 111, 2018).

Outra possibilidade de trabalho com os poemas musicados é o álbum *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*, da educadora musical Cecília Cavalieri França. O CD é composto por vinte canções e foi lançado em 2003. O livro de canções possui cifras, letras,

partituras, *playbacks*, ilustrações, índice sugestivo e notas sugestivas, dividido em quatro grupos temáticos, a saber: Suíte das estrelas (*Maria fumaça, As igrejas de São João, Morena de Angola, O morro e o sonho, Garimpeiro*), Suíte das ondas (*O coqueiro da praia, Chuva, Duna, Cavalo-marinho, Destino*), Suíte das meninas (*Menina, O palhaço e a bailarina, Tempo de amar, Patinho feio, Tippi*) e Suíte dos bichos (*Valsa da Aranha, Gaivota, Peix', Noir, o Gato, Samba do Camaleão*), cada grupo com cinco canções (França, 2003).

De acordo com Parizzi (2007), a respeito dos *Poemas musicais* (2003) de Cecília Cavalieri França:

[...] Essas canções, utilizadas por educadores musicais ou mesmo ouvidas informalmente, podem se constituir em um poderoso recurso capaz de fazer com que a música se torne uma forma de expressão da criança e se transforme em um projeto permanente em suas vidas (Parizzi, 2007, p. 89).

Dessa maneira, França (2013), para o fazer musical, sugere uma sequência de atividades para a canção *Valsa da Aranha* da Suíte dos bichos:

- a) coloque a gravação da *Valsa da Aranha*. Pergunte o que as crianças entenderam da canção. Observe o que lhes chama mais atenção: a história da letra, o arranjo de cordas (tocado somente por cellos!), a voz que canta deslizando em alguns momentos;
- b) façam movimentos junto com a canção, ora seguindo a pulsação, ora seguindo o compasso ternário. Reforce esses conceitos, realizando o apoio (acento métrico) sempre um pouco mais pesado e com o movimento do corpo para baixo;
- c) trabalhe a letra com as crianças; coloque novamente a gravação e diga para elas observarem as frases: quais são parecidas entre si?
- d) trabalhem a realização vocal da melodia, o cuidado do fraseado e da dinâmica crescente em direção à quarta frase. Pergunte como é o movimento dos sons nessa frase, que parece a aranha escorregando pelo fio da teia;
- e) coloque a gravação mais uma vez e peça para elas observarem o som dos instrumentos. É provável que elas digam que há violinos. Conte que o arranjo é todo tocado por violoncelo, instrumento que faz desde sons bem graves até sons muito agudos. Chame atenção para as partes em que ele toca em *pizzicato*.

Para o fazer musical, essas atividades para a canção *Valsa da Aranha* (2003) permitem o desenvolvimento do ritmo (pulso e compasso ternário), fraseado e direcionamento melódico, a forma musical por meio de poemas, a apreciação, a criação, além da educação ambiental como tema transversal (França, 2013).

Quanto ao trabalho de alfabetização e letramento, os poemas musicados *A arca de Noé* (2004) e os *Poemas musicais* (2003), no contexto de sala de aula, podem ser simultaneamente trabalhados a partir dos elementos próprios dos poemas: a rima e os jogos sonoros (aliteração, trocadilho, onomatopeias etc.), buscando identificá-los também nas letras de canções.

Por um lado, os autores citados no decorrer desse capítulo, a saber, Almeida (2014), Nairzinha (2010), Nagumo (2012), Novais (2012), entre outros, concordam que o gênero canção traz vários benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento do aprendiz: a sensibilidade musical, o ritmo, a pulsação, a melodia, a apreciação, a criação; o desenvolvimento fonológico, a criatividade, a memória, a expressividade vocal, corporal e teatral; a oralidade, a leitura, a compreensão e a produção de texto, entre outros, mencionados ao longo do capítulo. Para o professor alfabetizador, esses benefícios estão em potencializar sua prática pedagógica, no acesso ao repertório do cancioneiro brasileiro e ao material teórico disponível em meios impressos e digitais.

Além disso, identificamos dois desafios que podem dificultar o trabalho do professor alfabetizador com o gênero canção. O primeiro desafio é o tempo: “[...] sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar em cada ano escolar” (Lerner, 2002, p. 87). O tempo didático para a aplicação dessa estratégia, por meio de sequências de atividades e projetos, pode ser inviável, uma vez que o professor precisa atender a diversas demandas obrigatórias do cotidiano escolar, tais como avaliações internas e externas, festas escolares, datas comemorativas (dia das mães, dia das crianças, natal etc.), projetos institucionais e a ministração de várias disciplinas do ensino fundamental.

O segundo desafio diz respeito à formação do professor alfabetizador, pois, em alguns contextos educacionais, a formação continuada na área de arte/música ainda se apresenta como uma lacuna a ser preenchida.

Segundo Almeida (2014):

A maioria dos educadores não possui uma formação musical mínima, tanto na sua trajetória educacional como alunos quanto na sua formação pedagógica, que lhes possibilite cantar e realizar jogos musicais com maior confiança e liberdade (Almeida, 2014, p. 105).

De acordo com a autora, muitos professores não têm facilidade para cantar, o que pode ser um obstáculo para o trabalho com o gênero canção. Essa dificuldade tende a se intensificar quando o docente não possui formação em arte/música ou não recebe no âmbito de sua

formação continuada esse conteúdo. No entanto, ao demonstrar interesse em desenvolver atividades com o gênero canção, o professor alfabetizador pode recorrer a diferentes recursos digitais, como plataformas de música (*Apple Music, Deezer, Google Play, Spotify, YouTube Music* etc.); redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter* etc.); e plataformas educacionais (*Udemy, Hotmart* etc.). Além disso, é possível visitar sites de artistas, compositores e educadores musicais que disponibilizam, de forma gratuita ou para aquisição, materiais didáticos em áudios, vídeos, livros e partituras, entre outros, pois eles se utilizam desses ambientes virtuais para a divulgação de seus trabalhos.

Vimos nessa seção os conceitos sobre gênero, gêneros discursivos e gênero canção, este último compreendido como texto e música (melodia, ritmo). Citamos o repertório do gênero canção: as cantigas de roda, as canções infantis da Música Popular Brasileira (MPB); os poemas musicados, entre outras. Apontamos sugestões didáticas para o trabalho de alfabetização e letramento para fortalecer a prática pedagógica do professor alfabetizador.

3 GÊNERO CANÇÃO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALFABETIZAR E LETRAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º E 2º ANOS)

Nesta seção, apresentamos o gênero canção como estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar estudantes no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos). Para esse fim, serão utilizadas duas modalidades organizativas do trabalho docente como estratégias para o desenvolvimento desse gênero em sala de aula: os projetos e as sequências de atividades, ambas estruturadas em função do tempo. Assim, propomos o gênero canção nos seguintes grupos temáticos: histórias e canções; poemas e canções; histórias cantadas; e canções a partir de temas. Com aporte teórico em Almeida (2014); França (2013); Penna (2014); Piccoli e Camini (2012); Reys (2011), etc.

Como o professor pode alfabetizar e letrar ao mesmo tempo? Segundo Penna (2011, p. 14, grifo da autora), ensinar “[...] constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina (**o que**) uma forma (**como, o modo de** ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo [...]”. O ensino da alfabetização e do letramento configura-se como um processo complexo, pois requer tanto o planejamento dos conteúdos (o que) quanto a escolha da didática (as estratégias, o modo de ensinar). Como afirma Penna (2011):

[...] é através do modo de ensinar que podemos selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses de nossos alunos; planejar atividades que motivem a turma e, ao mesmo tempo, permitam o desenvolvimento de suas habilidades/capacidades; empregar os recursos disponíveis, mesmo que limitados, em função do processo educativo etc. (Penna, 2011, p. 14).

Respondendo à pergunta inicial, como alfabetizar e letrar ao mesmo tempo? Considerando (o que), ao conteúdo a ser ensinado, como o gênero canção nesse trabalho. E, quanto ao (modo), que diz respeito à didática, as estratégias, optamos por abordá-lo a partir de duas das modalidades organizativas do trabalho docente: os projetos e as sequências de atividades, como forma de orientar a prática pedagógica do professor alfabetizador nas ações de alfabetizar e letrar. Entre as diversas possibilidades de ensino da alfabetização e do letramento, propomos o gênero canção como estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos).

“A canção é um gênero musical que funde música e poesia. Cantando, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical, desde que essa atividade seja realizada num ambiente de orientação e estímulo ao canto, à escuta, à interpretação [...]” (Brito,

2003, p. 93). A canção é um gênero que possui letra e melodia. De acordo com Almeida (2014), sendo essencial a escolha de um repertório:

[...] para a escolha de um repertório de canções mais adequado ao seu grupo, o professor deve considerar alguns aspectos, como o interesse da faixa etária, a extensão da melodia e os objetivos pedagógicos e específicos. De acordo com os objetivos pedagógicos, podem-se realizar diversos trabalhos a partir das canções: dramatizações a partir do texto, criação de histórias a partir do tema [...], pesquisa e atividades integradas a outras linguagens, sem esquecer da importância do simples ato de cantar [...] (Almeida, 2014, p. 109).

Segundo Almeida (2014), a escolha de um repertório é importante, pois está relacionada à faixa etária, à extensão vocal e aos conhecimentos musicais do grupo. Além disso, a partir dos objetivos pedagógicos a serem alcançados, é possível realizar várias atividades com a canção. O repertório musical brasileiro é rico em compositores e canções, sendo assim, o gênero canção, no contexto do ciclo de alfabetização, pode ser explorado por meio de projetos e sequências de atividades, com o propósito de ampliar tanto o fazer musical quanto o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética e do letramento dos estudantes.

3.1 O gênero canção por meio dos projetos e das sequências de atividades

De acordo com Lerner (2002, p. 88), os projetos “[...] permitem uma organização muito flexível do tempo: segundo o objetivo que se persiga, um projeto pode ocupar somente uns dias, ou se desenvolver ao longo de vários meses [...]”. Em contrapartida as sequências de atividades “[...] têm uma duração limitada a algumas semanas de aula, o que permite realizar-se várias delas no curso do ano letivo [...]. No curso de cada sequência se incluem – como nos projetos – atividades coletivas, grupais e individuais [...]” (Lerner, 2002, p. 89). No contexto de sala de aula, os projetos e as sequências de atividades fazem parte das diferentes modalidades organizativas do trabalho docente, assim como as atividades habituais e as atividades independentes (Lerner, 2002), e se mostram como estratégias eficientes para o ensino da alfabetização e do letramento.

Dessa forma, no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) é possível criar projetos e sequências de atividades trabalhando com o gênero canção a partir de histórias e canções; poemas e canções; histórias cantadas; e canções a partir de temas (Reys, 2011; Almeida, 2014; Penna, 2014).

3.1.1 O gênero canção: histórias e canções

Reys (2011) apresenta a seguinte sugestão didática para o trabalho com o gênero canção, intercalando histórias e canções:

Outro grupo de histórias inclui aquelas que contêm canções que ilustram alguma “cena”, enfatizam acontecimentos ou caracterizam personagens, distinguindo-os e ambientando-os na narrativa. As canções integram o conjunto sonoro da história, cujas melodias abrem, encerram ou recheiam o texto, constituindo a trilha sonora. Assim, as melodias podem ser compostas especialmente para a história ou configurarem canções tomadas de empréstimo do cancioneiro popular. Muitas histórias com música são acrescidas ainda de efeitos intercalados às canções (Reys, 2011, p. 70).

Segundo a autora, uma proposta interessante é intercalar histórias e canções, ou seja, dramatizar histórias, inserir uma trilha sonora para as narrativas. Um exemplo que expressa essa ideia é o livro *Histórias de Cantigas* (2012), organizado por Celso Sisto, que integrou o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2014). Trata-se de uma coletânea com 15 contos baseados em 15 cantigas de roda:

Tocando em linguagens diferentes, na linha das histórias de cunho popular, *Histórias de Cantigas*, organizado por Celso Sisto, surge com uma proposta criativa de abordagem das cantigas de roda – para cada uma, uma história de um escritor diferente. Isso compõe uma obra pertinente aos mediadores de leitura que terão, em mãos, a possibilidade de trabalhar tanto a linguagem musical, quanto a narrativa [...] (Ceccantini; Valente, 2014, p. 38, grifo dos autores).

Por reunir vários contos, o livro *Histórias de Cantigas* (Sisto, 2012) pode ser explorado, no ciclo de alfabetização, dentro de uma proposta de projetos pedagógicos. Inicialmente, os estudantes podem conhecer as histórias que foram escritas a partir das cantigas; em seguida, explorar as cantigas por meio da brincadeira cantada em roda e, por fim, dramatizar aquelas que mais despertarem o interesse da turma.

Com base nisso, Ceccantini e Valente (2014) apresentam as seguintes atividades:

Ouvir as cantigas do CD com as crianças, realizando as danças ou brincadeiras propostas pela obra, pela tradição das músicas ou pela tradição da comunidade escolar. Instigar os alunos a imaginar a motivação para a letra da música cantada. Leitura coletiva e comparação da narrativa com a letra, estimulando os pequenos leitores a perceber os elementos da letra da música motivadores para a versão da narrativa apresentada na obra (Ceccantini; Valente, 2014, p. 39).

A partir das sugestões didáticas descritas acima, o professor alfabetizador terá à sua disposição os seguintes títulos dos contos que compõem o livro, bem como seus respectivos

autores: *É mentira da barata?* (Leo Cunha); *O Mário Cravo brigou com a Sonia Rosa* (Celso Sisto); *Zambelê* (Rogério Andrade Barbosa); *O menino que queria lembrar* (Luiz Antonio Aguiar); *Vocês nem vão acreditar* (Fanny Abramovich); *A princesa Margarida* (Augusto Pessôa); *Rosa do espinho* (Fátima Miguez); *Que chulé espetacular!* (Jonas Ribeiro); *As três filhas* (Lenice Gomes); *Uma farra só!* (Anna Claudia Ramos); *No tempo da areia* (Tino Freitas); *As meninas Marineusa e Marideusa* (Stella Maris Rezende); *Na rodada do pão* (Luciana Savaget); *A culpa* (Ilan Brenman); *O silêncio do anjo* (Bartolomeu Campos de Queirós) (Sisto, 2012).

A dramatização do livro *Histórias de Cantigas* (Sisto, 2012) e de suas respectivas canções constitui uma sugestão interessante para a proposta de projetos pedagógicos no ciclo de alfabetização. Por exemplo, o conto *Que chulé espetacular!* (2012), de Jonas Ribeiro, é baseado na cantiga popular *O sapo não lava o pé*:

[...] Anabela tratava bem os sapos, que não os espantava, como as outras o faziam. E depois, ela cantava várias cantigas e repetia somente as que falavam de sapo. Numa dessas cantigas, tinha um sapo que não lavava o pé porque não queria e nem ligava para o chulé que dele saía [...] (Ribeiro, 2012, p. 36).

Além da letra da cantiga *O sapo não lava o pé* presente na narrativa, o autor faz referência à variação popular da mesma cantiga, cantada com as vogais: “a”, “e”, “i”, “o”, “u” (por exemplo: *A sapa na lava a pá* etc.), bem como à cantiga *Sapo-cururu*. A partir da dramatização desse conto, é possível organizar um coro infantil com as crianças vestidas de sapos, cantando essas cantigas, enquanto a história é dramatizada.

Desse modo, para o trabalho de intercalar histórias e canções no ciclo de alfabetização, no componente língua portuguesa, a habilidade a ser desenvolvida pelo estudante, segundo a BNCC (2018), é a seguinte: “(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido” (Brasil, 2018, p. 105).

3.1.2 O gênero canção: poemas e canções

Outra possibilidade de trabalho com o gênero canção é alternar poemas e canções. Destacamos os poemas do livro *A arca de Noé* (2004), escritos por Vinicius de Moraes que foram musicados alguns anos depois, como citado na seção dois deste trabalho. Soares (2020) afirma que os:

Textos poéticos, para crianças no ciclo de alfabetização, são, por um lado, jogos linguísticos, brincadeiras com as palavras e os sons delas, por outro lado, incentivo para uma percepção do mundo estética, emotiva. Poemas nesta fase não são para analisar, mas para apreciar, memorizar, cantar, recitar, perceber o jogo dos sons e dos sentidos das palavras (Soares, 2020, p. 212).

Um dos objetivos dos textos poéticos, segundo a autora, é serem cantados. Desse modo, *A arca de Noé* (Moraes, 2004) é um conjunto de poemas cujos títulos, em sua maioria, se referem a nomes de bichos (21 poemas). Trata-se de uma proposta que possibilita a produção de dramatizações com os poemas musicados, cujos personagens são bichos.

No trabalho de alfabetização e letramento, o professor poderá trabalhar o título do livro, explorando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre *A arca de Noé* (Moraes, 2004). Após a leitura dos poemas sobre bichos, é possível produzir, juntamente com os estudantes, um texto para dramatização dos poemas musicados. A atividade contribui para que a criança produza um texto de forma coletiva, interprete personagens, encene histórias e expresse-se de forma vocal e corporal. A própria obra musical (*A arca de Noé* 1, de 1980) possui uma canção de abertura e outra de encerramento, constituindo elementos fundamentais para a construção de uma peça teatral.

Para o trabalho com poemas em sala de aula, Delácio (2014) apresenta as seguintes sugestões didáticas:

Leitura feita pelo professor; leitura silenciosa individual feita pelos alunos; leitura em voz alta, individual, feita pelos alunos; leitura em pares; leitura em coro; jograis; leitura rítmica para explorar o aspecto rítmico do poema; leitura de poemas visuais; leitura musicalizada do poema, utilizando melodias de cantiga de roda, canções folclóricas etc.; audição de poemas que estão musicados ou declamados; criação de ritmos com a batida de instrumentos ou do próprio corpo; montagem teatral com poesia ou *performances* poéticas: trabalho de voz, gestos, expressão corporal, caracterização da personagem do poema; releitura dos alunos com comentários e discussões (Delácio, 2014, p. 22-23, grifo da autora).

Outras sugestões didáticas para o trabalho de alfabetização e letramento com as letras das canções do livro *Histórias de Cantigas* (Sisto, 2012) e os poemas musicados do livro *A arca de Noé* (Moraes, 2004), propomos ao professor o trabalho com textos lacunados e com os títulos dos poemas para serem organizados em forma de lista, em ordem alfabética.

Piccoli e Camini (2012) apresentam a seguinte sugestão para as canções conhecidas pelas crianças: “*Ordenando músicas*: quando as crianças já estiverem mais avançadas na leitura e na escrita, ofereça atividades em que elas possam recortar e ordenar palavras de uma música curta, conhecida de memória por elas” (Piccoli; Camini, 2012, p. 117, grifo das autoras).

Atividade que desenvolve a consciência sintática. Propomos essa atividade para a cantiga popular *O sapo não lava o pé* (Apêndice A). Os estudantes podem ordenar a letra de canção simultaneamente enquanto ouvem a música, atividade esta que desenvolve a escuta, a leitura e a concentração, além de desenvolver a habilidade de: “(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações” (Brasil, 2018, p. 111).

3.1.3 O gênero canção: histórias cantadas

Outra possibilidade de sequência de atividades com o gênero canção são as histórias cantadas: “Há ainda algumas histórias que são cantadas integralmente, cujas melodias conduzem a narrativa [...]” (Reys, 2011, p. 70). Algumas histórias conhecidas estão por trás da letra e da melodia de uma canção. A canção *Lobo Mau* (2012), de Cecília Cavaliere França, é um exemplo que reconta, em forma de canção, a narrativa *Os três porquinhos*. Sobre as histórias Brito (2003) nos diz:

A importância da história no cotidiano das crianças é inquestionável. Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala” (Brito, 2003, p. 161).

A seguir, apresentamos nossa proposta de sequência de atividades com a canção *Lobo Mau* (França, 2012), direcionada aos estudantes do 2º ano do ciclo de alfabetização, contemplando as disciplinas de língua portuguesa e arte/música. Nossa proposta tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades específicas, segundo o que orienta o Documento Curricular do Território Maranhense-DCTM (Maranhão, 2019) para esse segmento:

1. língua portuguesa: (EF15LP03) localizar informações explícitas e implícitas em textos de diferentes gêneros; (EF02LP12) ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade; (EF02LP15) cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia;
2. arte/música: (EF15AR13) identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical, tanto tradicionais quanto contemporâneos, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida

cotidiana; (EF15AR14) perceber e explorar os elementos constitutivos e as propriedades sonoras da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

Nossa sequência de atividades proporciona o desenvolvimento de habilidades relacionadas à textualidade, que, segundo Beaugrande; Dressler (1981 *apud* Val, 2004), envolvem: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Sobre a intextualidade, por exemplo, Val (2004, p. 04) afirma: “[...] Cada texto retoma textos anteriores, reafirmando uns e contestando outros [...]”. Assim, no trabalho de alfabetização e letramento, os estudantes do 2º ano vão identificar, no corpus selecionado, especificamente o fator da intextualidade e as categorias de pessoa, espaço e tempo que contribuem para a construção de sentido do texto. De acordo com Gregolin (1995, p. 19), “[...] não são as mesmas da enunciação: quem diz ‘eu’ no texto não é o autor, nem são seus o tempo e o espaço [...]”.

Entretanto, antes da aplicação dessa proposta, é necessário que o professor alfabetizador já tenha trabalhado, em sala de aula, com o gênero conto de fadas e o gênero canção. Nesse contexto, dependendo do tempo de aplicação da sequência de atividades, o professor poderá aplicar as seguintes atividades com a canção *Lobo Mau* (França, 2012) (Apêndice B):

1. atividades de apreciação e canto: escuta da canção, canto coletivo com acompanhamento rítmico (palmas ou instrumentos simples);
2. atividades de identificação do gênero e intertextualidade: leitura coletiva da letra da canção, discussão sobre o gênero canção e comparação com a narrativa *Os três porquinhos*: a letra da canção narra qual história? (Apêndice B);
3. atividades de identificação das categorias de pessoa, espaço e tempo no corpus selecionado, por meio de questionamentos: escreva o nome de outros personagens que fazem parte dessa história. Quais são os ambientes em que a história da letra de canção narra? Escreva uma expressão que marca a passagem do tempo no início da história em que a letra de canção nos faz recordar (Apêndice B);
4. desenhar o que aconteceu com o lobo mau quando ele entrou pela chaminé; criar outra estrofe para a canção;

5. explorar a intextualidade com a canção *Quem tem medo do lobo mau*, de Braguinha¹⁰ (tema de *Os três porquinhos*, selo Disquinho); dramatização de histórias.

A canção *Lobo Mau* (França, 2012) integra os gêneros contos de fadas e canção. Sua letra apresenta uma narrativa bastante conhecida pelas crianças, sendo simples e fácil de cantar. França (2013, p. 40), no seu livro *Trilha da música: orientações pedagógicas*, traz as seguintes sugestões didáticas para a canção *Lobo Mau* (2012):

1. coloque a gravação da canção Lobo mau para as crianças ouvirem. Convide-as para dançar com a música;
2. pergunte sobre o que fala a canção, e se elas conhecem essa história. A que partes da história a letra se refere (a casa de palha sapé e do final)?;
3. coloque a gravação novamente e diga para observarem o arranjo: instrumentos, vozes, frases, estrofes. Conversem sobre esses elementos; chame atenção também para os gritos do lobo e para os trechos nos quais o piano realiza sons ascendentes e descendentes;
4. peça que cantem juntos a melodia, que já deve ter sido apreendida. Diga que essa melodia utiliza apenas três sons [...]. Cantem acompanhando a letra [...].

Para além das sugestões didáticas para o fazer musical da canção *Lobo Mau* (França, 2012), sugeridas por França (2013), na perspectiva da alfabetização, a letra de canção por ser curta possibilita a atividade de recortar palavras: “[...] entregar aos alunos frases sem espaços entre as palavras para que as recortem nos locais adequados, separando as palavras” (Piccoli; Camini, 2012, p. 117). Atividade para desenvolver a habilidade da consciência sintática.

Há outras histórias contadas em forma de canção, que surgiram a partir de poemas ou contos infantis veiculados por meio de livros publicados para esse público. Um bom exemplo é o álbum musical infantil *Tic Tic Tati*, lançado em 2012 pelo Selo Sesc SP. O álbum reúne 14 canções, entre as quais duas são regravações: *Lindo balão azul*, de Guilherme Arantes e *O vira*, de João Ricardo e Luhli. Além dessas, inclui também duas composições inéditas: *Na Roda da Fortuna* e *Tic Tati* (canção que homenageia a escritora Tatiana Belinky), ambas de Hélio Ziskind (*Tic Tic Tati*, 2012).

¹⁰ Carlos Alberto Ferreira Braga (1907-2006), conhecido artisticamente como Braguinha, foi autor, cantor, compositor, roteirista e produtor brasileiro. Destacou-se no cenário musical por suas inúmeras marchinhas de carnaval e por ter escrito a letra no samba-choro *Carinhoso* (1917). Em 1943, assumiu a direção da gravadora Continental, criando o selo Disquinho, voltado ao público infantil. BRAGA, Carlos Alberto Ferreira. In: ALBIN, Ricardo Cravo. *Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006. p. 113-114.

Do álbum, destacamos dez composições de Hélio Ziskind¹¹ *et al*, criadas a partir dos textos da escritora russo-brasileira Tatiana Belinky¹² (1919-2013), a saber: *O caso do bolinho*, *Boa ação*, *Meu gatinho*, *Não chorei*, *O grande rabanete*, *Coro das bruxas*, *Cantiga famélica*, *Dez sacizinhos*, *Limeriques do bípede apaixonado* e *A operação do tio Onofre*. Dentre essas, há duas composições de Ziskind em parceria com Tarsila Amorim: *Limeriques do bípede apaixonado* e *Meu Gatinho*; e duas composições com Fortuna e Gabriel Levy: *Coro das bruxas* e *Cantiga famélica* (Tic Tic Tati, 2012).

Por outro lado, as canções do álbum *Tic Tic Tati* (2012) são baseadas na literatura infantojuvenil da escritora, citamos: *O caso do bolinho* (2017), *O grande rabanete* (2017-Pnld/2022); *Dez sacizinhos* (PNBE/2012); *Limeriques do bípede apaixonado* (2011-PNBE/2014), *A operação do tio Onofre* (2019), entre outros. As dez canções supracitadas podem ser cantadas no formato de coral, bem como encenadas. Para além, os textos das canções podem ser trabalhados para desenvolver a competência metalinguística no processo de alfabetização e letramento.

3.1.4 O gênero canção: canções a partir de temas

Outra possibilidade com o gênero canção é trabalhar as canções a partir de temas. Dessa forma, uma sugestão para projetos e sequências de atividades no ciclo de alfabetização é utilizar canções cujo tema seja o trem, uma vez que esse assunto se mostra bastante criativo nas mãos dos compositores (Reys, 2011; Almeida, 2014; Penna, 2014). O trem integra o imaginário social, pois, segundo Penna (2014, p. 115) “[...] o trem do imaginário é a Maria Fumaça, o trem a vapor, fora de uso já há bastante tempo”.

Para Penna (2014, p. 116), “O trem pode ser o tema gerador de projetos interdisciplinares ou projetos integrados, articulando conteúdos de diversas áreas de conhecimento e a atuação coletiva de diversos professores [...]”. De acordo com a autora, essa temática pode se transformar em um projeto interdisciplinar, aquele que envolve dois ou mais componentes curriculares ou áreas de conhecimento. Já os projetos integrados envolvem o

¹¹ Hélio Celso Ziskind (1955), é um compositor, arranjador instrumentista, cantor e produtor musical. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/4079-helio-ziskind>. Acesso em: 30 de jun. de 2025. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

¹² Tatiana Belinky (1919/2013) foi uma escritora de textos e poemas infantojuvenis, além de tradutora e roteirista de televisão. BELINK, Tatiana. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/1086-tatiana-belinky>. Acesso em: 30 de jun. de 2025. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

trabalho coletivo da escola: gestão, professores, estudantes, comunidade escolar. Assim, constitui-se como uma possibilidade de atuação para o professor alfabetizador nas turmas de 1º e 2º anos, que pode desenvolver atividades de alfabetização e letramento com o tema trem.

Por exemplo, o repertório da MPB apresenta várias canções que abordam o tema trem, a saber: *O Trem de Ferro* (2014), da tradição popular; *Trem de Ferro*¹³ (1994), de Manuel Bandeira¹⁴ e Tom Jobim; *Trem de Ferro*¹⁵ (1961), de João Gilberto; *Trem das onze*¹⁶ (1964), de Adoniran Barbosa; *O trenzinho do caipira*¹⁷ (2014), de Heitor Villa-Lobos e Ferreira Gullar¹⁸; *De Teresina a São Luís*¹⁹ (1962), de João do Vale²⁰ e Helena Gonzaga; *O Trem Maluco*²¹, de domínio público, versão de Hélio Ziskind (2006); *Maria Fumaça*²² (2003), de Cecília Cavaliéri França; *Fumaça*²³ (2017), de Estêvão Marques e Francisco Marques, entre outros.

A seguir, apresentamos algumas sugestões didáticas para algumas canções que tematizam trem. Segundo Almeida (2014, p. 116) a canção *O trem de ferro* faz parte “[...] do repertório tradicional brasileiro que oferece diferentes abordagens [...]”. Assim, a canção “*O*

¹³ *Trem de ferro*, canção do álbum: Jobim-Antonio Brasileiro, gravado pela Globo/Som Livre, Rio de Janeiro, 1994. CD, faixa 15. Música de Antonio Carlos Jobim (1927-1994), sobre poema de Manoel Bandeira (1886-1968).

¹⁴ Manuel Carneiro de Souza Bandeira (1886-1968), foi poeta, ensaísta, tradutor e professor. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/468-manuel-bandeira>. Acesso em: 25 jun. 2025.

¹⁵ *Trem de ferro*, composição de Lauro Maia e interpretado por João Gilberto (1931-2019). Canção que integra o álbum: João Gilberto, gravado pela Odeon, 1961, LP, faixa 08.

¹⁶ *Trem das onze*, composição de Adoniran Barbosa, interpretada pelo grupo vocal e instrumental Demônios da Garoa. Lançada em LP em 1964 e CD em 1995, pela gravadora Continental/WEA.

¹⁷ *O trenzinho do caipira*, de Heitor Villa-Lobos, é o quarto movimento das *Bachianas Brasileiras* nº 2 e recebeu letra do poeta Ferreira Gullar. O poema foi escrito em 1975 e publicado em 1976 pela editora Civilização Brasileira. A canção ganhou arranjos de Edu Lobo, que a gravou em 1978 no álbum *Camaleão*, lançado pela gravadora Philips, como faixa de número 2 do LP. In: ALMEIDA, Berenice de. Música para crianças: possibilidades para a educação infantil e o ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2014. (Coleção Como eu ensino).

¹⁸ Ferreira Gullar nasceu em 1930, na cidade de São Luís (MA), e faleceu em 2016, no Rio de Janeiro. Ao longo de sua trajetória, destacou-se como poeta, ensaísta, cronista, tradutor e também artista plástico. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/87-ferreira-gullar>. Acesso em: 21 de julho de 2025. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

¹⁹ A canção *De Teresina a São Luís*, um xote gravado por Luiz Gonzaga no álbum *Ô Véio Macho* em 1962, é uma composição de João do Vale e Helena Gonzaga. GONZAGA, Luiz. *De Teresina a São Luís*. In: LUIZ LUIA GONZAGA. *Discografia*. Disponível em: <https://luizluagonzaga.com.br/o-veio-macho-1962-rca/>. Acesso em: 21 de jul. de 2025.

²⁰ João Batista do Vale, compositor e cantor maranhense, nasceu em 1933, em Pedreiras (MA), e morreu em 1996, em São Luís (MA). Escreveu inúmeras canções, sendo as mais conhecidas: *Estrela Miúda*, *Carcará*, *Na Asa do Vento*, *De Teresina a São Luís*, *Pisa na Fulô*. In: ALBIN, Ricardo Cravo. Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.

²¹ *TREM MALUCO e outras cantigas de roda*. [Interprete]: Hélio Ziskind. São Paulo, MCD. 2006. CD. Faixa 01.

²² *Maria Fumaça*, canção de Cecília Cavaliéri França. Integra o álbum: *Poemas Musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*. Belo Horizonte: Sonhos e Sons, 2003. CD, faixa 01.

²³ *Fumaça*, canção integrante do livro *Linha, agulha, costura: canção, brincadeira, leitura*. Dos autores: Carlos Nadalim, Francisco Marques e Estêvão Marques. Editora: Desvendário, 2017. 48p.

trem de ferro quando sai de Pernambuco, vai fazendo tchuco-tchuco, até chegar no Ceará” Almeida (2014, p. 117-119, grifo da autora). A autora propõe as seguintes sugestões didáticas:

- a) proponha às crianças que imitem sons de vários veículos, como carro, bicicleta, caminhão, carroça, trem, trem de metrô, avião e outros. Busque as sutilezas do timbre de cada um, chamando a atenção para as diferenças entre eles. Você pode utilizar a dinâmica da simples imitação e dos possíveis comentários ou mesmo propor essa imitação em forma de jogo de adivinhação;
- b) procure um CD de efeitos sonoros com a gravação de alguns meios de transporte ou faça uma pesquisa na internet. Coloque a gravação para as crianças identificarem qual é a fonte sonora e peça a elas que desenhem veículos ouvidos anteriormente;
- c) em outro momento, recorte e cole os desenhos em cartolinas, separando-as pelo tipo de veículo. Coloque cada cartolina em vários pontos da sala: a de aviões, a de carros, a de motocicletas, a de trens etc.;
- d) grave uma sequência dos timbres dos meios de transporte, como *avião-trem-moto-avião-carro-trem-moto-carro*. Ao ouvir a gravação, as crianças terão que identificar a fonte produtora do som e correr até a cartolina correspondente;
- e) após as atividades anteriores ou paralelamente a elas, cante com as crianças a canção “O trem de ferro”;
- f) outra sugestão é trabalhar com a parlenda *Café com pão, bolacha não*. Vocês podem utilizar essa frase imitando o movimento do trem, isto é, comecem lento e aos poucos vão acelerando até chegar a um andamento bem rápido, mantendo-o por certo tempo. Depois, retornem, retardando a velocidade gradualmente, até parar. Utilizem também gestos e movimentos corporais. Para finalizar, toquem o apito do trem e comecem a cantar a canção;
- g) você pode enriquecer o projeto trazendo para as crianças ouvirem peças musicais que foram inspiradas nesse meio de transporte tão cultuado musicalmente. Pesquise poesias, contos e músicas com esse tema para ilustrar o trabalho.

As propostas didáticas descritas acima para a canção *O trem de ferro* (da tradição popular), sugeridas por Almeida (2014), em que o professor pode incluir, por exemplo, em um projeto ou sequências de atividades. A partir dessa canção, a autora propõe: apreciação musical, imitação de sons, jogo de adivinhação, escuta ativa, produção de desenhos, expressão corporal, canto, criatividade, escrita espontânea da criança ao registrar em cartazes os nomes dos meios de transporte e recitação de parlenda. Além disso, a autora sugere ao professor explorar a intextualidade com outras canções que abordam o tema trem, assim como incluir outros gêneros

textuais, como a poesia. Entre as poesias com essa temática, citamos *Trem de ferro* (Coelho, 2000), de Manuel Bandeira, e *O Trem de ferro* (1986), de João Cabral de Melo Neto.

A canção *O Trem Maluco*, de domínio público, versão de Hélio Ziskind (2006), Raniero (2015, p. 87) dá a sugestão didática “Passeando de Trem”:

- a) escutar a música e propor às crianças: vamos brincar de trem? Como faz o trem? Quais são os sons do trem? Vamos sonorizá-lo?;
- b) colocar os pequenos em forma de trem, ou então formar uma fila, simulando um trem. A maneira de organizar a atividade vai depender da faixa etária e da coordenação das crianças que estiverem envolvidas;
- c) se houver chocalhos para todos, distribui-los e tocar junto com a música. Alguns também podem fazer o sino e o apito do trem;
- d) o trem pode passear de diversas maneiras: ele pode subir a montanha e ir bem devagar (podemos aí, tocar no tempo forte), pode descer a montanha e ir bem rápido (podemos dobrar o pulso), pode viajar com poucos ou muito passageiros, e o som pode ser fraco ou forte. De que outras maneiras o trem pode viajar?

Na atividade acima, no contexto de sala de aula, o professor antes de executar a atividade pode realizar com os estudantes uma oficina de instrumentos musicais, a confecção de chocalho com materiais recicláveis: garrafa pet e sementes. Raniero (2015, p. 87) coloca como objetivos dessa atividade: Reconhecer timbres e sons do cotidiano; desenvolver a imaginação; desenvolver o contato humano; desenvolver a acuidade auditiva; possibilitar diferentes formas de expressão sonora. Além disso, no componente arte, no objeto de conhecimento “propriedades do som (altura, intensidade, timbre, duração)”, é possível desenvolver a habilidade (EF15AR14): “Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (Brasil, 2018, p. 203).

Outra possibilidade com o tema trem é a canção *Maria fumaça* (2003) de França (2013, p. 98), a autora propõe as seguintes sugestões didáticas:

- a) mostre a imagem da Maria Fumaça para as crianças e pergunte se elas conhecem esse tipo de trem. Pergunte: por que ele solta fumaça? É um trem moderno ou antigo? Ainda existem trens assim? Onde?;
- b) distribua os instrumentos e objetos e proponha que elas façam uma sonorização da viagem do trem. Como é que ele sai da estação: rápido ou devagar? Comecem com o som do apito e do sino, depois o som do “chaque-taque maque-laque” bem devagar,

- acelerando aos poucos. Depois de tomar embalo, o trem vai subir uma montanha (desacelerando) e depois descer embalado, até ir se aproximando da estação;
- c) coloque a gravação da canção *Maria Fumaça*. Observe a reação das crianças ao arranjo, que reproduz o movimento do trem, como elas acabaram de realizar;
 - d) convide-as a se movimentarem com a música, brincando de “trenzinho”;
 - e) [...] façam a apreciação detalhada: a forma, com introdução e estrofes cujas repetições nunca são iguais; os instrumentos e efeitos sonoros; as variações de andamento; o timbre das vozes; o ritmo da melodia, com sons curtos e longos (“Pela estrada afora, vai o treeeeeeeem”); a melodia com o pentacordes subindo e descendo;
 - f) coloque mais uma vez a gravação para elas ouvirem todo o arranjo e seguirem o contorno da melodia sobre as montanhas [...];
 - g) refaçam a sonorização do trem, incluindo elementos do arranjo da canção.

A canção *Maria Fumaça* (2003), segundo a autora, requer primeiramente uma preparação: “Reúna instrumentos e objetos que reproduzam sons do trem em movimento (chocalhos, papel celofane, sacolas plásticas etc.), sinos e apitos” (França, 2013, p. 98). Estas atividades possibilitam o desenvolvimento das seguintes habilidades dos estudantes: escuta ativa, participação nas interações orais, relato de experiências pessoais, observações a partir da imagem *Maria Fumaça*, formulação de perguntas e respostas, identificação dos elementos da música (altura, duração, intensidade, timbre) em diferentes fontes sonoras, utilização da voz, instrumentos para produzir sons, interpretação de música do repertório infantil e exploração de movimentos corporais.

Para a canção *Trem de ferro* (1994), poema de Manuel Bandeira com música de Tom Jobim, Penna (2014) sugere um trabalho interdisciplinar com língua portuguesa:

Trem de Ferro – o poema e a canção – exploram a expressão “café com pão” quase como uma onomatopeia do barulho do trem. A possibilidade de trabalho interdisciplinar é clara, de início com a Língua Portuguesa – de imediato para discutir o conceito de onomatopeia e conhecer outras, mas também para tratar do modernismo na literatura brasileira (Penna, 2014, p. 121, grifo da autora).

A onomatopeia é um recurso sonoro utilizado muito nos textos poéticos, bem como nas canções. São “Palavras que imitam os sons de seres e coisas [...]” (Novais, 2012, p. 47). E, sobre o poema *Trem de Ferro* (Coelho, 2000) de Manuel Bandeira, Coelho (2000) declara:

Poema/canto jocoso que explora a onomatopeia como estrutura básica, e se desenvolve em torno de uma necessidade básica da criança (a alimentação),

combinada com uma situação de prazer (a viagem) e cuja comunicação com o leitor é intensificada pelo diálogo entre o poeta e o leitor/ouvinte (Coelho, 2000, p. 238).

Conforme as autoras acima, a expressão “café com pão” imita o som do trem, uma onomatopeia, tanto no poema como na canção.

A sugestão didática para a canção *O trenzinho do caipira* (Penna, 2014) (Apêndice C), de Heitor Villa-Lobos, com letra composta por Ferreira Gullar, Penna (2014), sugere abordagens pedagógicas voltadas à exploração musical e expressiva dessa obra no contexto escolar:

[...] essa canção pode ser trabalhada primeiramente – inclusive por meio de uma atividade de produção/execução: pode-se cantar a canção, talvez com um acompanhamento harmônico simples, ao violão ou teclado. Aqui, como em qualquer outra atividade de canto em conjunto, cabe trabalhar a afinação, a respiração, a articulação das palavras, a capacidade de ouvir o grupo – para o que contribui o canto com intensidade suave e a busca de um timbre adequado ao conjunto. Em função da expressividade, o fraseado e fluência são também aspectos a trabalhar, sendo que o movimento corporal também pode ajudar nesta vivência (Penna, 2014, p. 123).

A autora, com esta atividade, explora o canto em conjunto e a expressividade vocal com a canção, pois a voz é um instrumento que a criança leva para qualquer lugar. A escola, por sua vez, é um dos locais onde ela pode ampliar os recursos da voz, usando-a para se expressar, comunicar e aprender. No contexto escolar, nas atividades com o gênero canção, “A voz é nosso primeiro objeto de exploração sonora, nosso primeiro instrumento musical, podendo se transformar em um verdadeiro meio de expressão [...]” (Almeida, 2014, p. 105-106).

A sugestão didática para o trabalho de alfabetização e letramento com a canção *O trenzinho do caipira* (2014), é imprimir a letra para que os estudantes do ciclo de alfabetização possam “*Montar coletivamente uma música*: utilize cartelas grandes de papel, que contenham partes da música. Distribua entre grupos de crianças e estimule-os a colocarem a música em ordem, discriminando qual parte vem antes e qual vem depois” (Piccoli; Camini, 2012, p. 117, grifo das autoras). Pode-se colocar novamente a canção para os estudantes ouvirem e tirarem suas dúvidas na ordenação da letra. Segundo Piccoli e Camini (2012), essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade da consciência sintática.

A canção de *De Teresina a São Luís* (1962), de João do Vale (Apêndice D), além de possibilitar o trabalho com a apreciação e a expressão vocal, podemos também incluir a sugestão de uma visita a uma estação de trem. Penna (2014, p. 117), dá a seguinte sugestão didática para iniciar o trabalho em situações do cotidiano com o tema trem:

- a) uma estação de trem urbano ou de metrô próxima à escola – ou mesmo, eventualmente,

uma estação de trem desativada –, que pode levantar questões a respeito dos trens que passa(va)m ali, indo para onde, carregando o quê;

- b) uma notícia recente (na imprensa, na TV, na internet, etc.) sobre o tema – greve afetando esse meio de transporte, acidente ou, ainda com mais frequência, superlotação e protestos de usuários desses meios de transporte;
- c) um passeio da escola para visitação a um museu ou memorial em sua cidade que mantenha em exposição uma locomotiva a vapor – o que pode ser especialmente estimulante para crianças menores.

Para essa última atividade, por exemplo, os professores alfabetizadores do município de São Luís/MA, cidade da autora deste trabalho, podem contar com uma estação de trem desativada na década de 1980, no século passado, que operava trechos entre as cidades de Caxias e Timon, e entre São Luís e Teresina. Atualmente, esse espaço foi transformado em um centro cultural, denominado Museu Ferroviário e Portuário do Maranhão, situado na Avenida Beira Mar, no Centro de São Luís, e inaugurado em 2021. O museu está localizado na antiga estação ferroviária da RFFSA (Rede Ferroviária Federal Sociedade An nima), um prédio histórico datado de 1929. O memorial conta a história ferroviária do Maranhão e abriga o antigo trem Maria Fumaça Benedito Leite. O museu é aberto ao público (Maranhão, 2021). Com esse passeio, os estudantes podem conhecer a história de uma estação ferroviária e conhecer o trem Maria Fumaça.

Para o trabalho de alfabetização com a letra da canção *De Teresina a São Luís* (1962), propomos as seguintes atividades: localização das cidades mencionadas na canção no mapa do Maranhão (São Luís, Caxias, Cod , Coroat , Pedreiras); pesquisa sobre o significado de algumas palavras regionais ou populares (brenhas, catimbó, cabrocha); criação de novos versos nas estrofes em que aparecem nomes de cidades; além do trabalho com a consciência de rimas e aliterações, por meio de jogos: pintar, sublinhar ou destacar as palavras que rimam (brasa/atrasa, Cod /catimbó, trato/prato etc.). A letra de canção possibilita desenvolver habilidades como o reconhecimento de rimas e aliterações, a ampliação do vocabulário com palavras regionais e populares, o trabalho com ritmo e entoação na leitura oral, bem como a criação de novos versos.

Outras possibilidades de projetos ou sequências de atividades com canções a partir de temas, que podem estar relacionadas com os conteúdos específicos do currículo do 1  e 2  anos. A seguir, propomos várias canções que se relacionam com os seguintes conteúdos: nome próprio, higiene, alimentação, sistema solar; brincadeiras e notas musicais.

Sobre o conteúdo **nome próprio**, destacamos as seguintes canções: *Nome* (2007), de Márcio Coelho; *Gente tem sobrenome*²⁴, de Elifas Andreato e Toquinho; *Nomes de gente*²⁵, de Renato Rocha e Geraldo Azevedo. A seguir, apresentamos sugestões didáticas para o trabalho de alfabetização com as canções de conteúdo “nome” próprio.

No contexto de sala de aula, o professor poderá propor aos estudantes: desenho da letra de canção; leitura e escrita de nomes próprios que constam na letra de canção; localizar seu nome em uma nuvem de palavras, com os nomes próprios citados na letra de canção; bingo de nomes próprios citados na letra de canção; acróstico com as letras iniciais do nome do estudante ou com os nomes próprios que constam na letra de canção. Além disso, palavras que rimam na letra de canção; cruzadinha e caça-palavras com a letra de canção; lista de nomes próprios; pesquisa no ambiente escolar de nomes próprios que constam na letra, por exemplo, canção *Nomes de gente*.

Piccoli e Camini (2012) sugerem a seguinte atividade para desenvolvimento da consciência fonêmica:

Janelinha: a atividade conhecida como “janelinha” consiste em colocar uma palavra dentro de um papel com uma abertura lateral. Aos poucos, a professora irá tirando a palavra escondida de trás do papel, letra por letra, e os alunos irão levantando hipóteses sobre qual palavra estará atrás da janelinha. A atividade pode render mais utilizando os nomes dos alunos da turma ou palavras de universo vocabular trabalhado pela turma, como o referente a uma história ou música (Piccoli; Camini, 2012, p. 112, grifo das autoras).

A atividade descrita pode ser utilizada com as canções acima. Por exemplo, na canção *Nome* (2007), a letra de canção apresenta várias palavras que se referem a substantivos, como “paralelepípedo, hipopótamo, borboleta, vento”, entre outras. As sequências de atividades com o conteúdo “nome próprio” podem ser aplicadas logo no início do ano letivo, nas turmas de 1º e 2º anos. No componente de língua portuguesa, no eixo análise linguística/semiótica, podem ser trabalhadas as seguintes habilidades, conforme a BNCC (2018): para o 1º ano, EF01LP07, EF01LP08 e EF01LP09; e, para o 2º ano, EF02LP03; EF02LP04 e EF02LP05, entre outras (Brasil, 2018, p. 99-101).

²⁴ A canção *Gente tem sobrenome* é uma composição escrita por Toquinho (1946), com música de Elifas Andreato (1946-2022). Ela integra o álbum *Canção de Todas as Crianças*, lançado em 1987, pela Universal Music Ltda.

²⁵ A canção *Nomes de gente* foi composta por Renato Rocha (1945) e Geraldo Azevedo (1945). A canção integra o álbum infantil *Adivinha o que é*, com 12 canções. Ela foi lançada em 1981, pelo grupo MPB 4, pela gravadora Ariola.

Sobre o conteúdo **higiene**, propomos as canções: *Banho é bom* (2003), *Toalha* (2012) e *Escovando os dentes* (2003), de Hélio Ziskind; *Lavar as mãos*²⁶, de Arnaldo Antunes; *Já sabe* (2010) da Palavra cantada. No componente de ciências, no objeto de conhecimento “corpo humano”, para o 1º ano, pode ser trabalhada a seguinte habilidade, segundo a BNCC (2018): EF01CI03 (Brasil, 2018, p. 333).

Sobre o conteúdo **alimentação** pode ser trabalhado juntamente com o gênero receita, propomos: *Alface* (2015), de Adriana Calcanhotto; *Caqui* (2011), de Cecília Cavaliéri França; *Cocada*²⁷, de Antônio Vieira²⁸; *Feira*²⁹ (2007), de Rita Rameh; *O grande rabanete* (2012) e *Vitamina tutti-frutti* (2011), de Hélio Ziskind; *Pomar e Sopa* (2010), da Palavra cantada; *Pomar dos sonhos* (2011), de Getúlio Prates; *Salsa sem salsa* (2011), de Warley Machado e David Diel; *A sopa supimpa* (2020), de Estêvão Marques *et al.*

Sobre o conteúdo **sistema solar**, indicamos as canções: *Blue, Mapa e Samba pra lua vir* (2011) de Cecília Cavaliéri França; *Ora Bolas* (2010) da Palavra cantada, *Lindo balão azul* (2012) e *Planeta Água*³⁰ de Guilherme Arantes. No componente de ciências, na unidade temática “Terra e Universo”, para o 2º ano, podem ser trabalhadas as seguintes habilidades, segundo a BNCC (2018): EF02CI07 e EF02CI08 (Brasil, 2018, p. 335).

Sobre o conteúdo **brincadeiras**, destacamos as canções: *Amarelinha*³¹ (2001) (Apêndice E), de Flávio Paiva; *A gatinha parda*, de domínio público; *Futebol* (França, 2011), de Natalia Assunção *et al.*; *Atirei o pau no gato*, de domínio público, versão de Márcio Coelho (2007). Trata-se de canções que abordam brincadeiras tradicionais da cultura popular. Assim, nas atividades com as canções, os estudantes podem vivenciar essas brincadeiras, desenvolvendo habilidades previstas para o 1º e o 2º anos, na unidade temática “Brincadeiras e jogos”, segundo a BNCC (2018): EF12EF01, EF12EF02, EF12EF03 e EF12EF04, do componente de educação física (Brasil, 2018, p. 227).

²⁶ A canção *Lavar as mãos*, de Arnaldo Antunes, integrou a trilha sonora do programa infantil *Castelo Rá-Tim-Bum*, exibido pela TV Cultura na década de 1990. A canção também faz parte do repertório da Palavra Cantada e foi regravaada pelo cantor e compositor em 2019. Disponível em: https://immub.org/album/lavar-as-maos?musica=Lavar%20as%20m%C3%A3os&compositor_1=Arnaldo%20Antunes. Acesso em: 1 de jul. de 2025.

²⁷ *Cocada*, música de Antônio Vieira, lançada em 1997 por Rita Benneditto no álbum Rita Ribeiro pela gravadora Velas.

²⁸ Antônio Vieira (1920-2009) foi um cantor e compositor maranhense. In: CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Antônio Vieira. APEM: acervo digital*. Disponível em: <http://apem.cultura.ma.gov.br/acervo/items/show/261>. Acesso em: 1 de jul. de 2025.

²⁹ POR QUÊ? [Compositores e Interpretes]: Rita Rameh e Luiz Waack. 2007. CD. Feira, faixa 06.

³⁰ A canção *Planeta Água* de Guilherme Arantes foi lançada em 1981. Ela foi interpretada pelo próprio compositor no Festival MPB *Shell*, foi uma das finalistas, obteve o segundo lugar. In: ALBIN, Ricardo Cravo. *Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006. p. 44.

³¹ Disponível em: <https://www.flaviopaiva.com.br/musicas/infantis-e-infanto-juvenis/amarelinha/>. Acesso em: 1 de jul. de 2025.

As canções supracitadas podem estar relacionadas de forma interdisciplinar no contexto de sala de aula. E o trabalho a partir de projetos e sequências de atividades podem ter por objetivo fortalecer as habilidades de alfabetização, para o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse sentido, para o desenvolvimento da consciência sintática, Piccoli e Camini (2012) apresentam as seguintes sugestões didáticas, que podem se adequar com alguma canção dos temas acima: higiene, alimentação, sistema solar e brincadeiras.

Ditado com lacunas: a professora prepara e distribui aos alunos um texto [a letra de canção] com alguns espaços em branco, que deverão ser preenchidos à medida que a professora for lendo o texto; [...] *Descobrir onde está escrito o nome de um objeto:* fornecer várias palavras aglutinadas para que os alunos leiam e pintem apenas onde está escrito a palavra mostrada em uma imagem [...] (Piccoli; Camini, 2012, p. 118, grifo das autoras).

Sobre o conteúdo **notas musicais**, indicamos três canções que utilizam o nome das notas musicais em sua letra: *Dora* (2010), de Márcio Coelho; *Minha Canção* (1993), de Bacalov, Bardotti e Buarque; *O pastorzinho* (2014), de domínio público (Apêndice F). A seguir, descrevemos duas sequências de atividades para as canções *O pastorzinho* (2014) e *Minha Canção* (1993).

“Na canção ‘O pastorzinho’ utilizamos, em toda a sua melodia, apenas cinco notas musicais: DÓ, RÉ, MI, FÁ e SOL. Na segunda parte da música, a letra da canção é composta pelos próprios nomes das notas musicais que formam a melodia [...]” Almeida (2014, p. 121). Em música, as notas musicais são sete: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si, seguem nessa ordem, para o grave e para o agudo. Para a canção *O pastorzinho*, Almeida (2014, p. 122-123) dá as seguintes sugestões didáticas:

1. pergunte às crianças se elas conhecem o nome das sete notas musicais. Repita com elas, várias vezes, a sequência ascendente. Tente cantar essa sequência (se a escola possuir um instrumento de teclado ou xilofone ou um metalofone, utilize-os para mostrar às crianças e ajudar na afinação, procurando cantar bem articulado e afinado). Certifique-se de que as crianças perceberam o movimento sonoro ascendente nessa sequência;
2. proponha uma brincadeira para a memorização dessa sequência: em roda, uma criança deve passar a bola para o seu vizinho, falando o nome da nota DÓ. A criança que receber a bola a passará a criança seguinte, falando o nome da nota RÉ e assim por diante. Quando chegar à nota DÓ novamente será repetida a sequência, continuando até fechar a roda. Recomece, invertendo o sentido da roda. Faça uma variação, alternando a quem

se joga a bola, isto é, não se pode mais passar a bola para o vizinho, tendo que jogá-la para outra criança da roda;

3. cante a canção até todos aprenderem e, depois, varie a forma de cantar de acordo com o fraseado. Por exemplo: sorteie cinco crianças e divida o resto da turma em dois grupos. Cada grupo cantará uma frase e, quando chegar a frase das notas musicais, somente as cinco crianças sorteadas cantarão.

No aspecto musical, as crianças desenvolverão a percepção da altura (grave ou agudo) do som e do movimento sonoro (sons ascendentes e descendentes), memória, prontidão, percepção do fraseado, criatividade, sequência ascendente (notas subindo do grave para o agudo) e descendente (notas descendo do agudo para o grave) das notas musicais. Almeida (2014, p. 125).

Outra canção que enfatiza as notas musicais na letra é *Minha canção* (1993), que integra o musical *Os saltimbancos*, fábula baseada no conto *Os músicos de Bremen* (2008), dos Irmãos Grimm. A versão brasileira da obra musical foi traduzida e adaptada por Chico Buarque³² em 1977. As letras originais são de Sérgio Bardotti com música de Luiz Bacalov (Brito, 2003). A respeito da canção a autora comenta:

Minha canção é uma canção interessante porque apresenta também as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si). A letra da canção foi construída com o cuidado de fazer coincidir a primeira sílaba de cada frase com o nome da nota musical, de acordo com a escala [diatônica de dó maior] (Brito, 2003, p. 133, grifo da autora).

As sugestões didáticas para *Minha canção* (1993), Almeida (2014, p. 130-132) divide-a em três momentos: o dos movimentos sonoros, o das notas musicais e o da apreciação musical:

1. proponha a brincadeira de morto-vivo sonoro, usando a voz ou um instrumento adequado [flauta, metalofone, teclado etc.]. Ao invés de obedecer ao comando das palavras “morto” e “vivo”, as crianças devem se movimentar de acordo com o som. Dessa forma, ao ouvirem o som grave ou o movimento sonoro descendente, as crianças se abaixam até ficar de cócoras: o som grave corresponde ao antigo comando “morto”. Ao ouvir um som agudo ou o movimento sonoro ascendente, as crianças se levantam até ficarem esticadas. A criança que errar sai da brincadeira, e o vencedor é aquele que conseguir ficar por último sem errar. Com as crianças menores é melhor não realizar o jogo, mas apenas a brincadeira de se abaixar e se levantar junto com o som;

³² Francisco Buarque de Hollanda (1944), compositor, cantor, escritor. Algumas de suas obras teatrais: Roda Viva; Gota D'Água; Os Saltimbancos; A Ópera do Malandro. In: BUARQUE, Chico. ALBIN, Ricardo Cravo. *Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006. p. 123-124.

2. uma forma divertida de apresentar essa canção às crianças é criar um jogo de adivinhação baseado nas notas musicais. Conte a elas que a canção que vão ouvir possui um segredo. Coloque a gravação e proponha que elas descubram esse segredo. Você pode dar algumas dicas, como: “O segredo está na letra”, “Já fizemos atividades com este segredo”, “O que acontece com o som da nossa voz quando cantamos?”. A criança que descobrir falará no seu ouvido. Ouça várias vezes até a maioria das crianças descobrir;
3. recordando a convenção subir-agudo e descer-grave, faça uma brincadeira. Desenhe no chão uma escada com oito degraus. Cada degrau corresponderá a uma nota musical. Faça as crianças experimentarem subir e descer os degraus dessa escada cantando o nome das notas na sequência ascendente e na descendente, começando pela nota DÓ;
4. cante a canção subindo e descendo, degrau por degrau, a escada desenhada, de acordo com a nota correspondente. Faça todas as crianças cantarem e realizarem esse movimento. Se for preciso, divida essa atividade em vários dias, sorteando algumas crianças por dia para realizá-la, enquanto as demais cantam a canção;
5. ouça novamente a canção com as crianças, enfocando outro aspecto: o ato de ouvir atentamente e identificar as informações que a nossa audição pode nos “contar” sobre a música. Faça algumas perguntas, como: Vamos descobrir quantas vezes eles repetem a música nesta gravação? Quem começa cantando esta música? Um homem, uma mulher ou uma criança? Em qual repetição da música as crianças cantam? Em quais momentos temos solos, isto é, uma pessoa cantando sozinha? Quem consegue descobrir quais instrumentos podemos ouvir nesta música? Em qual momento eles cantam apenas o nome das notas? Quais são essas notas?

Segundo Almeida (2014, p. 133), o fazer musical com esta canção, por meio dessas atividades, possibilita desenvolver, nos estudantes, habilidades como o reflexo, a percepção do movimento sonoro, a sequência das notas musicais, o reconhecimento do perfil melódico da canção, a percepção do fraseado e da forma musical, além da identificação do timbre da voz e instrumentos musicais.

No componente arte/música, no objeto de conhecimento “notação e registro musical”, a habilidade a ser desenvolvida pelo estudante, segundo a BNCC (2018), é (EF15AR16): “Explorar diferentes formas de registro musical não convencional [...], bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional” (Brasil, 2018, p. 203). Para o trabalho de alfabetização, o professor poderá construir, juntamente com os estudantes, um cartaz com a escala musical, que compreende a

sequência das notas organizadas de dentro de uma oitava (DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, SI, DÓ), de forma ascendente e descendente.

Nesta seção, as atividades aqui propostas com o gênero canção no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), como foi visto acima, revelam inúmeras possibilidades de estratégias para o trabalho com esse gênero, como os projetos e as sequências de atividades. Desse modo, apontamos sugestões didáticas para o trabalho com o gênero canção, com o objetivo de alfabetizar e letrar no ciclo de alfabetização, com base em: histórias e canções; poemas e canções; histórias cantadas; e canções a partir de temas. Tais estratégias oportunizam aos estudantes o conhecimento de elementos específicos do gênero canção, como a melodia e o ritmo, possibilitando-lhes a vivência como um gênero do discurso, ou seja, por meio de práticas de letramento, além de experienciar atividades próprias da alfabetização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação foi guiada pela seguinte questão de pesquisa: Como o gênero canção tem sido abordado na literatura acadêmica e nos documentos curriculares oficiais como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos), e quais potencialidades são atribuídas a essa prática na promoção da leitura e da escrita? Em nossa análise, constatamos que o gênero canção constitui um dos gêneros do discurso que fazem parte da nossa vida cotidiana. A canção é particularmente cativante no contexto escolar, pois a música é um de seus elementos, além de apresentar uma letra. O gênero canção ocupa um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento, por abranger, em seu campo, outros gêneros: as cantigas de roda, os sambas de roda, as canções infantis da MPB, as canções da música erudita, os poemas musicados, entre outros.

No âmbito de nosso estudo, o gênero canção é posicionado como uma estratégia pedagógica para promover a alfabetização e o letramento no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos). Assim, em resposta à nossa questão norteadora, o gênero canção é abordado na literatura acadêmica por teóricos da pedagogia musical como estratégia para desenvolver a sensibilidade musical, a criatividade, a memória, o respeito às regras, a socialização, a expressividade vocal, corporal, teatral, entre outros aspectos.

No âmbito dos documentos curriculares oficiais, especificamente na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), no componente curricular de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), observamos o fomento ao desenvolvimento das práticas linguísticas, abrangendo a aprendizagem da leitura de textos, a produção textual, a oralidade e a análise linguística/semiótica. Nesse panorama, o gênero canção na BNCC (2018) integra o componente de língua portuguesa, no campo artístico-literário, assim como no componente de arte/música, enfatizando os processos de criação e apreciação musical.

O objetivo geral do estudo foi “Analisar, a partir de uma abordagem exploratória e bibliográfica, as potencialidades atribuídas ao uso do gênero canção no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita”. Nosso objetivo principal foi alcançado, uma vez que, em nosso estudo, apontamos que as potencialidades atribuídas ao gênero canção consistem em atividades direcionadas (os projetos e as sequências de atividades) para o desenvolvimento da musicalidade e da competência metalinguística (habilidades de consciência

fonológica, semântica, sintática e pragmática), utilizando as canções como meio para alfabetizar e letrar.

Diante disso, desdobramos o objetivo geral em quatro ações específicas. Em primeiro lugar: “Refletir, a partir da literatura científica e de documentos curriculares oficiais, como o gênero canção é conceituado e sugerido como recurso no ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental”. Esse objetivo foi realizado ao conceituarmos o gênero canção na seção dois, incorporando contribuições de autores da pedagogia musical e documentos oficiais atuais, como a BNCC (2018) e o Documento Curricular do Território Maranhense-DCTM (Maranhão, 2019).

Apontamos habilidades específicas da BNCC (2018) no componente de língua portuguesa, tais como (EF12LP05): “Planejar e produzir poemas e letras de canção”. No DCTM (2019), no âmbito de língua portuguesa, são apresentadas as habilidades (EF02LP12) – “Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção [...]” – e (EF02LP15) – “Cantar cantigas e canções obedecendo ao ritmo e à melodia”. No componente de arte/música: (EF15AR14) – “Perceber os elementos e as propriedades sonoras da música, por meio de canções”. Propusemos que essas habilidades possam ser desenvolvidas, por exemplo, na modalidade de projeto ou em uma sequência didática com o gênero canção. Além disso, apresentamos outros teóricos, como Almeida (2014); França (2013) etc., que propuseram sequências de atividades com algumas canções específicas, por exemplo: as brincadeiras de roda “Pai Francisco” e “Sambalelê”.

Segundo objetivo, “Identificar, com base em produções acadêmicas e práticas já documentadas, exemplos de canções consideradas adequadas e eficazes para o trabalho pedagógico com turmas do 1º e 2º anos”, foi alcançado na segunda e terceira seções, nos quais indicamos o repertório que constitui o gênero canção: as cantigas e brincadeiras de roda; os sambas de roda; as canções infantis da Música Popular Brasileira (MPB), canções da música erudita, poemas musicados, entre outras. Nessas seções, sugerimos canções para serem trabalhadas nas turmas do 1º e 2º anos, bem como citamos seus respectivos autores que se dedicam no repertório do cancioneiro infantil brasileiro, conforme exposto na seção dois.

O terceiro objetivo de nossa pesquisa foi: “Analisar, à luz de estudos teóricos, os benefícios e desafios do uso da canção como estratégia de alfabetização e letramento”. Nessa etapa, com base no estudo teórico, selecionamos autores que enfatizam a contribuição do gênero canção para o desenvolvimento da expressividade vocal e corporal, a criatividade, da socialização, do raciocínio, da memória e da sensibilidade musical por meio do canto, entre outros aspectos. Além disso, o trabalho com o gênero canção no processo de alfabetização e

letramento favorece o desenvolvimento da competência metalinguística, da oralidade, da leitura, da compreensão e da produção coletiva de textos.

Quanto aos desafios, o estudo identificou dois principais: o tempo didático, associado às múltiplas demandas impostas ao professor no contexto escolar, como as avaliações internas e externas, as festividades e datas comemorativas (dia das mães, dia das crianças, natal etc.), que podem dificultar o trabalho com esse gênero; e a formação continuada de professores alfabetizadores na área de arte/música, a qual, em certos contextos educacionais, revela-se uma lacuna a ser suprida.

O quarto e último objetivo de nossa pesquisa foi: “Propor atividades didáticas que integrem canções no processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos)”. Esse objetivo foi concretizado na seção três da pesquisa, em que propomos, a partir de duas modalidades organizativas do trabalho docente – os projetos e as sequências de atividades –, abordando o gênero canção como estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos). Para tanto, apresentamos o gênero canção organizado em quatro grupos temáticos subsequentes: histórias e canções; poemas e canções; histórias cantadas; e canções a partir de temas. Em cada grupo, elencamos diversas canções que podem ser escolhidas e utilizadas pelo professor alfabetizador para trabalhar os conteúdos específicos da alfabetização e letramento, dentre os quais escolhemos a competência metalinguística e suas habilidades para alfabetizar e letrar por intermédio do gênero canção.

Em síntese, concluímos que o gênero canção constitui uma excelente estratégia pedagógica para alfabetizar e letrar estudantes no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), além de potencializar o trabalho docente. Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para a ampliação dos modos de alfabetizar e letrar estudantes no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), a partir do gênero canção. Ademais, que as atividades aqui propostas possam servir como um suporte significativo para o trabalho pedagógico em sala de aula, bem como possam inspirar novas questões de investigação.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn; FOORMAN, Barbara; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ADIVINHA O QUE É. [Compositores]: Renato Rocha; Geraldo Azevedo. Ariola: Rio de Janeiro, 1981. Interpretes: MPB 4. **Nomes de gente**. 1 CD, faixa 08.
- ALMEIDA, Berenice de. O trem de ferro. In: ALMEIDA, Berenice de. **Música para crianças**: possibilidades para a educação infantil e o ensino fundamental. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 116-117. (Coleção como eu ensino).
- ALMEIDA, Berenice de. **Música para crianças**: possibilidades para a educação infantil e o ensino fundamental. São Paulo: Melhoramentos, 2014. (Coleção Como eu ensino).
- ALVES, Luciano. **Teoria musical**: lições essenciais. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- ANTUNES, Arnaldo. [Compositor e intérprete]: Arnaldo Antunes. Rosa Celeste: São Paulo, 2019. **Lavar as mãos**. Faixa 1. Digital single.
- ARANTES, Guilherme. Planeta água. In: ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Houaiss ilustrado**: música popular brasileira. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006. p. 44.
- ARAÚJO, Liane Castro de; ARAPIRACA, Mary (Org.). **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011. 64 p.
- ARCA DE NOÉ 2. [Compositor e intérprete]: Fagner. **O leão**. Rio de Janeiro: Polygram, 1998. 1 CD. Faixa 2. Compositor: Vinicius de Moraes.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio Tatit. **Projeto presente**: arte. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2017. p. 59. 1º ano. Manual do professor.
- ASSUNÇÃO, Natalia; RABELLO, Pedro; CARVALHO, Rodrigo. Futebol. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2. 1 CD. Faixa 22.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BANDEIRA, Manuel. Trem de ferro. In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 238.
- BANDEIRA, Manuel. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa468/manuel-bandeira>. Acesso em: 25 jun. 2025. ISBN 978-85-7979-060-7.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics**. London, Longman, 1981.

BEAUPÈRE, Paul; VIDEAU, Valérie. **O leão e o rato**. São Paulo: Escala Educacional, 2007. (Coleção La Fontaine ontem e hoje).

BELAGLOVIS, Ivonilde Pereira Coelho. **O canto coral no ensino fundamental**: algumas práticas e texturas polifônicas como proposta de musicalização. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

BELINKY, Tatiana. **Limeriques do bípede apaixonado**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção infantojuvenil). (PNBE/2014).

BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. São Paulo: Paulinas, 2012. (PNBE/2012).

BELINKY, Tatiana. **O caso do bolinho**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2017. (Coleção girassol). (PNLD/2022).

BELINKY, Tatiana. **A operação do tio Onofre**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2019.

BELINKY, Tatiana. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/1086-tatiana-belinky>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRAGA, Carlos Alberto Ferreira. In: ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006. p. 113-114.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUARQUE, Chico. In: ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006. p. 123-124.

CANÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS. [Compositores]: Toquinho; Elifas Andreato. Universal Music Ltda: Rio de Janeiro, 1987. **Gente tem sobrenome**. 1 CD, faixa 02.

CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves. Para formar leitores bons de prosa. In: **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 27-46. (Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental).

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Antônio Vieira**. São Luís: Arquivo Público do Estado do Maranhão, [s.d.]. Disponível em: <http://apem.cultura.ma.gov.br/acervo/items/show/261>. Acesso em: 1 jul. 2025.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. De onde vêm os sons: Dora. In: COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. **Batuque batuta: música na escola**. São Paulo: Saraiva, 2010. 1. ano. Manual do professor. p. 65. 1 CD.

COELHO, Nelly Novaes. A poesia destinada às crianças. In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 221-274.

COLEÇÃO CÓ-CÓ-CORAL. [Compositor e intérprete]: Hélio Ziskind. **Toalha**. São Paulo: MCD, 2012. v. 4. 1 CD. Faixa 16.

CURUMINZADA. [Compositor e intérprete]: Márcio Coelho. **Nome**. Bonfim Paulista, SP: Amazônia, 2007. 1 CD.

DELÁCIO, Célia Regina. Textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha. In: **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 15-26. (Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental).

DEMÔNIOS DA GAROA. [Compositor]: Adoniran Barbosa. Continental/WEA: Rio de Janeiro, 1995. **Trem das onze**. 1 CD, faixa 01.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emílio. **Planejamento da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: o nacionalismo na educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. p. 27-60. (Série Educação Musical).

FLOR DE MARAVILHA. [Compositor]: Flávio Paiva. **Amarelinha**. Fortaleza: Vila Estúdio, 2001. 1 CD. Intérprete: Olga Ribeiro. Faixa 1 (3:08).

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos**. Belo Horizonte: Halt Gráfica Ltda, 2003. Livro de canções.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Blue. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2. 1 CD. Faixa 10.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Caqui. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2. 1 CD. Faixa 06.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Mapa. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2. 1 CD. Faixa 09.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Samba pra lua vir. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2. 1 CD. Faixa 30.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Lobo mau. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da música**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. v. 1. 1 CD. Faixa 04.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da música**: orientações pedagógicas. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013. p. 40.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GONZAGA, Luiz. De Teresina a São Luís. In: LUIZ LUIA GONZAGA. **Discografia**. Disponível em: <https://luizluagonzaga.com.br/o-veio-macho-1962-rca/> Acesso em: 21 de jul. de 2025

GREGOLIN, Maria do Rosario. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Os músicos de Bremen**. Tradução: Fernando Klabin. São Paulo: Global, 2008.

GULLAR, Ferreira. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa87/ferreira-gullar>. Acesso em: 21 jul. 2025. ISBN 978-85-7979-060-7.

JOÃO GILBERTO. [Compositor]: Lauro Maia. Odeon: Rio de Janeiro, 1994. **Trem de ferro**. 1 LP, faixa 08.

JOBIM-Antonio Brasileiro. [Compositor e intérprete]: Antonio Carlos Jobim. Globo/Som Livre: Rio de Janeiro, 1994. **Trem de ferro**. 1 CD.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Cristina Aparecida. O trabalho com cantigas de roda e brinquedos cantados na escola do século XXI. **Trapiche**: educação, cultura & artes, São Cristóvão, n. 2, p. 68-79, 2015. ISSN 2358-4807.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades. In: LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 87-101.

MACHADO, Warley; DIEL, David. Salsa sem salsa. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2. 1 CD. Faixa 04.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Documento curricular do território maranhense:** para a educação infantil e o ensino fundamental. 1. ed. São Luís, MA: FGV, 2019.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Programas Estratégicos. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Enciclopédia dos municípios maranhenses:** ilha do Maranhão. São Luís: IMESC, 2021. v. 08.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna: pacto pelo fortalecimento da aprendizagem:** orientações do Ciclo Formativo Municipal 2020. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2020. Apostila. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.ma.gov.br/pactopelaaprendizagem/pacto-pela-aprendizagem/pacto-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/apm-alfa>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna: pacto pelo fortalecimento da aprendizagem:** orientações de organização do Ciclo Formativo Municipal 2021. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2021. Apostila. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.ma.gov.br/pactopelaaprendizagem/pacto-pela-aprendizagem/pacto-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/apm-alfa>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna: pacto pelo fortalecimento da aprendizagem:** orientações de organização do Ciclo Formativo Municipal 2022. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2022. Apostila. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.ma.gov.br/pactopelaaprendizagem/pacto-pela-aprendizagem/pacto-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/apm-alfa>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna: pacto pelo fortalecimento da aprendizagem:** orientações de organização do Ciclo Formativo Municipal 2023. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2023. Apostila. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.ma.gov.br/pactopelaaprendizagem/pacto-pela-aprendizagem/pacto-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/apm-alfa>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna: pacto pelo fortalecimento da aprendizagem:** orientações do Ciclo Formativo Municipal 2024. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2024. Apostila. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.ma.gov.br/pactopelaaprendizagem/pacto-pela-aprendizagem/pacto-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/apm-alfa>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna: pacto pelo fortalecimento da aprendizagem:** orientações do Ciclo Formativo Municipal 2025. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2025. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.ma.gov.br/pactopelaaprendizagem/pacto-pela-aprendizagem/pacto-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/apm-alfa>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MARANHÃO. **Decreto n. 34.649, de 2 de janeiro de 2019.** Institui o Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem através do Programa Escola Digna, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, Poder Executivo, Estado do Maranhão, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=373687>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MARQUES, Estêvão; NADALIM, Carlos; MARQUES, Francisco. Fumaça. In: MARQUES, Estêvão; NADALIM, Carlos; MARQUES, Francisco. **Linha, agulha, costura:** canção, brincadeira, leitura. Desvendério, 2017. 48 p.

MARQUES, Estêvão; PITTIER, Marina; STOK, Fê. **A sopa supimpa.** 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2020. (Histórias que cantam).

MELO NETO, João Cabral de. O trem de ferro. In: MELO NETO, João Cabral de. **Poesias completas.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na alfabetização. In: FRADE, Isabel; VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças (Org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>. Acesso em: 1 out. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. p. 59-67. Caderno 05.

NAGUMO, Luciana Feres. Práticas: Onde está a gatinha? In: ALLUCCI, Renata; JORDÃO, Gisele; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana (Coord.). **A música na escola.** São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

NAIRZINHA. **Cirandando Brasil.** São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção clave de sol. Série espaço musical).

NOVAIS, Carlos Augusto. Elementos de composição poética: noções básicas. In: CUNHA, Leo (Org.) *et al.* **Poesia para crianças:** conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012.

O ELEFANTE E A JOANINHA. [Compositor e intérprete]: Hélio Ziskind. **Vitamina tutti-frutti.** São Paulo: Cultura, 2011. 1 CD. Faixa 01.

OS SALTIMBANCOS. [Compositores]: Bacalov, Bardotti, Buarque. **Minha canção.** Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1993. 1 CD. Faixa 07.

PALAVRA CANTADA. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada.** São Paulo: Melhoramentos, 2010. v. 1. (Coleção Brincadeiras Musicais). 1 CD.

PARIZZI, Maria Betânia. Série poemas musicais de Cecília Cavaliere: uma análise. **PER MUSI:** Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte, n. 15, p. 87-89, jan./jun. 2007.

PARTIMPIM DOIS. [Compositora e intérprete]: Adriana Calcanhotto. **Alface.** Rio de Janeiro: Sony Music, 2015. 1 CD. Faixa 01.

PAZ, Ermelinda Azevedo. Proposta Villa-Lobos. In: PAZ, Ermelinda Azevedo. **Pedagogia musical brasileira no século XX:** metodologias e tendências. 2. ed. rev. Brasília: MusiMed, 2013. p. 14-24.

PENNA, Maura. Introdução: a função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 13-24. (Série Educação Musical).

PENNA, Maura. Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 6, n. 6, p. 112-127, 2014.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERES, Sandra. Sopa. In: PALAVRA CANTADA. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. São Paulo: Melhoramentos, 2010. v. 1. (Coleção brincadeiras musicais). 1 CD. Faixa 03.

PERES, Sandra; TATIT, Luiz. Já sabe. In: PALAVRA CANTADA. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. São Paulo: Melhoramentos, 2010. v. 1. (Coleção brincadeiras musicais). 1 CD. Faixa 01.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: o trabalho com sequência didática. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. p. 64-76. Caderno 03.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012. (Entre nós: anos iniciais do ensino fundamental, v. 7). PNBE do Professor 2013.

POEMAS MÚSICAIS: ondas, meninas, estrelas e bichos. [Compositora]: Cecília Cavaleri França. Belo Horizonte: Sonhos e Sons, 2003. 1 CD (45 min). 24 faixas. Canções.

POR QUÊ? [Compositores e Interpretes]: Rita Rameh e Luiz Waack. 2007. CD. **Feira**, faixa 06.

PRATES, Getúlio. Pomar dos sonhos. In: FRANÇA, Cecília Cavaleri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 2. 1 CD. Faixa 03.

RANIRO, Juliane. **Musicalização infantil**. Batatais, SP: Claretiano, 2015.

REYS, Maria Cristiane Deltregia. Era uma vez: entre sons, músicas e histórias. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 68-83, set. 2011.

RIBEIRO, Jonas. Que chulé espetacular! In: SISTO, Celso (Org.). **Histórias de Cantigas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 34-37.

RITA RIBEIRO. [Compositor]: Antônio Vieira. Velas: São Paulo, 1997. Interprete: Rita Benneditto. **Cocada**. 1 CD, faixa 02.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: Como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso. In: FRADE, I. C. S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de O. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. Gêneros discursivos: o que são? In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 15-52. (Série Estratégias de ensino; 51).

SILVA, Ceris Salete Ribas da. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 39-64. (Coleção explorando o ensino; v. 19).

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Ciclo de Alfabetização. In: FRADE, Isabel; VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/ceris-salette-ribas-da-silva>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SISTO, Celso (Org.). **Histórias de Cantigas**. São Paulo: Cortez, 2012. (PNBE/2014).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan. fev. mar. abr. de 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TATIT, Paulo; DERDYK, Edith. Ora bolas. In: PALAVRA CANTADA. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. São Paulo: Melhoramentos, 2010. v. 1. (Coleção brincadeiras musicais). 1 CD. Faixa 10.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 15).

TIC TIC TATI. [Compositores]: Fortuna, Gabriel Levy, Hélio Ziskind, Tarsila Amorim. São Paulo: Selo Sesc SP, 2012. 1 CD (54 min). 14 faixas. **Canções**. Intérprete: Fortuna.

TREM MALUCO e outras cantigas de roda. [Intérprete]: Hélio Ziskind. **Trem Maluco**. São Paulo: MCD, 2006. 1 CD. Faixa 01.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis mais: língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2021. 2º ano. Manual do professor.

VAL, Maria da Graça Costa. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, João Luís Tápias; PEREIRA, Rony; ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa e literatura**. v. 1, caderno 9. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

VALE, João do. In: ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006. p. 760.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia prático para a educação artística e musical: estudo folclórico musical**. [textos e pesquisa]: Manoel A. C. do Lago; Sérgio Barboza; Maria Clara Barbosa. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009. v. 1. caderno 1.

VILLA-LOBOS, Heitor. O trenzinho do caipira. In: ALMEIDA, Berenice de. **Música para crianças: possibilidades para a educação infantil e o ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2014. (Coleção Como eu ensino).

ZISKIND, Hélio. Banho é bom. In: ZISKIND, Hélio. **Coleção pra cantar junto**. São Paulo: Salamandra, 2003. v. 1. Livro canções. 1 CD. Faixa 03.

ZISKIND, Hélio. Escovando os dentes. In: ZISKIND, Hélio. **Coleção pra cantar junto**. São Paulo: Salamandra, 2003. v. 1. Livro canções. 1 CD. Faixa 05.

ZISKIND, Hélio. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/4079-helio-ziskind>. Acesso em: 30 jun. 2025.

APÊNDICE A – O SAPO NÃO LAVA O PÉ**O sapo não lava o pé – cantiga popular**

1. COLE NA ORDEM CORRETA OS VERSOS DA CANTIGA QUE VOCÊ RECORTOU.

2. RECORTE OS VERSOS E COLE-OS NA ORDEM CORRETA.

NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O PÉ

PORQUE NÃO QUER

NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER

O SAPO NÃO LAVA O PÉ

MAS QUE CHULÉ!

ELE MORA LÁ NA LAGOA

APÊNDICE B – LOBO MAU

Lobo mau – Cecília Cavaliéri França

UMA CASA DE SAPÉ
LOBO MAU DERRUBOU.
MAS NA CASA DE TIJOLOS,
PELA CHAMINÉ ENTROU.

Respostas possíveis:

1. A LETRA DA CANÇÃO NARRA QUAL HISTÓRIA?
(A história de “Os três porquinhos”).
2. ESCREVA O NOME DE OUTROS PERSONAGENS QUE FAZEM PARTE DESSA HISTÓRIA.
(O lobo mau e os três porquinhos: Cícero, Heitor e Prático).
3. QUAIS SÃO OS AMBIENTES EM QUE A HISTÓRIA DA LETRA DE CANÇÃO NARRA?
(Os ambientes são: a floresta, a casa de sapé, a casa de madeira e a casa de tijolos).
4. ESCREVA UMA EXPRESSÃO QUE MARCA A PASSAGEM DO TEMPO NO INÍCIO DA HISTÓRIA EM QUE A LETRA DE CANÇÃO NOS FAZ RECORDAR?
(Era uma vez...)

APÊNDICE C – O TRENZINHO DO CAIPIRA

O trenzinho do caipira – Heitor-Villa Lobos/Ferreira Gullar

LÁ VAI O TREM COM O MENINO
LÁ VAI A VIDA A RODAR
LÁ VAI CIRANDA E DESTINO
CIDADE E NOITE A GIRAR

LÁ VAI O TREM SEM DESTINO
PRO DIA NOVO ENCONTRAR
CORRENDO VAI PELA TERRA
VAI PELA SERRA, VAI PELO MAR

CANTANDO PELA SERRA, O LUAR
CORRENDO ENTRE AS ESTRELAS, A VOAR
NO AR, NO AR

LÁ VAI O TREM COM O MENINO
LÁ VAI A VIDA A RODAR
LÁ VAI CIRANDA E DESTINO
CIDADE E NOITE A GIRAR

LÁ VAI O TREM SEM DESTINO
PRO DIA NOVO ENCONTRAR
CORRENDO VAI PELA TERRA
VAI PELA SERRA, VAI PELO MAR

CANTANDO PELA SERRA, O LUAR
CORRENDO ENTRE AS ESTRELAS, A VOAR
NO AR, NO AR
NO AR, NO AR

APÊNDICE D – DE TERESINA A SÃO LUÍS

De Teresina a São Luís – Helena Gonzaga/João do Vale

PEGUEI O TREM EM TERESINA
PRA SÃO LUÍS DO MARANHÃO
ATRAVESSEI O PARNAÍBA
AI, AI QUE DOR NO CORAÇÃO

O TREM DANOU-SE NAQUELAS BRENHAS
SOLTANDO BRASA, COMENDO LENHA
COMENDO LENHA E SOLTANDO BRASA
TANTO QUEIMA COMO ATRASA
TANTO QUEIMA COMO ATRASA

BOM DIA, CAXIAS
TERRA MORENA DE GONÇALVES DIAS
DONA SINHA AVISA PRA SEU DÁ
QUE EU TÔ MUITO AVEXADO
DESSA VEZ NÃO VOU FICAR

O TREM DANOU-SE NAQUELAS BRENHAS
SOLTANDO BRASA, COMENDO LENHA
COMENDO LENHA E SOLTANDO BRASA
TANTO QUEIMA COMO ATRASA
TANTO QUEIMA COMO ATRASA

BOA TARDE, CODÓ, DO FOLCLORE E DO CATIMBÓ
GOSTEI DE VER CABROCHAS DE BOM TRATO
VENDENDO AOS PASSAGEIROS
DE COMER MOSTRANDO O PRATO

O TREM DANOU-SE NAQUELAS BRENHAS
SOLTANDO BRASA, COMENDO LENHA
COMENDO LENHA E SOLTANDO BRASA
TANTO QUEIMA COMO ATRASA
TANTO QUEIMA COMO ATRASA

ALÔ, COROATÁ
OS CEARENSES ACABAM DE CHEGAR
MEUS IRMÃOS, UMA SAFRA BEM FELIZ
VOCÊS VÃO PARA PEDREIRAS
QUE EU VOU PRA SÃO LUÍS

O TREM DANOU-SE NAQUELAS BRENHAS
SOLTANDO BRASA, COMENDO LENHA
COMENDO LENHA E SOLTANDO BRASA
TANTO QUEIMA COMO ATRASA
TANTO QUEIMA COMO ATRASA

APÊNDICE E – AMARELINHA

1. A BRINCADEIRA AMARELINHA É CONHECIDA POR DIVERSOS NOMES NO BRASIL, TAIS COMO: MACACA, AVIÃO, MARÉ, ACADEMIA ETC. OUÇA E CANTE A CANÇÃO AMARELINHA, DE FLÁVIO PAIVA.

<https://www.youtube.com/watch?v=NUjoc5ss8b0>

AMARELINHA

QUEM QUER BRINCAR DE MACACA
COMEÇA RISCANDO O CHÃO
PODE SER COM GIZ BRANQUINHO
PODE SER COM PRETO CARVÃO

CHAMAR MUITOS AMIGUINHOS
FICA MAIS INTERESSANTE
É MAIS ALEGRE A ALEGRIA
QUANDO TEM MUITOS BRINCANTES

CHAMA A JÚLIA, CHAMA O LEO
A CAMILA E O GABRIEL
CHAMA O KIM, CHAMA A LARA
O VICTOR E A MARIA CLARA

JOGA A PEDRA NUMA CASA
PULA NA PONTA DO PÉ
JOGA A PEDRA NOUTRA CASA
FAZ PALMINHA DE GUINÉ

CHAMA A JÚLIA, CHAMA O LEO
A CAMILA E O GABRIEL
CHAMA O KIM, CHAMA A LARA
O VICTOR E A MARIA CLARA.

2. AGORA, FAÇA UM DESENHO PARA REPRESENTAR A BRINCADEIRA.

Paiva, Flávio. **Flor de maravilha**. São Paulo: Cortez, 2004.

APÊNDICE F – O PASTORZINHO

1. LEIA A CANTIGA POPULAR **O PASTORZINHO** E, EM SEGUIDA, PINTE COM CORES DIFERENTES OS NOMES DAS NOTAS MUSICAIS.

O PASTORZINHO

HAVIA UM PASTORZINHO
QUE ANDAVA A PASTORAR,
SAIU DE SUA CASA
E PÔS-SE A CANTAR:

CHEGANDO AO PALÁCIO,
A RAINHA LHE FALOU:
ALEGRE PASTORZINHO,
SEU CANTO ME AGRADOU.

DÓ RÉ MI FÁ FÁFÁ,
DÓ RÉ DÓ RÉ RÉRÉ,
DÓ SOL FÁ MI MIMI,
DÓ RÉ MI FÁ FÁFÁ

DÓ RÉ MI FÁ FÁFÁ,
DÓ RÉ DÓ RÉ RÉRÉ,
DÓ SOL FÁ MI MIMI,
DÓ RÉ MI FÁ FÁFÁ

2. PINTE APENAS OS QUADRINHOS COM OS NOMES DAS CINCO PRIMEIRAS NOTAS MUSICAIS: **DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL**.

DO	RE	CE	FE	BI	TO	MO	NE	TO	GE
FI	MI	PA	TO	GE	RI	GO	LO	NI	MA
NE	FA	FO	RE	MI	FA	SOL	TO	LI	SO
CE	SOL	GE	DO	MO	FE	DO	RI	SA	JI
GO	DO	FE	SOL	NE	SA	RE	LO	BI	NI
GI	RE	MI	FA	LO	TE	MI	FA	VE	CE
MA	GI	TE	GI	VE	DI	PO	SOL	PE	LI
GI	BO	RE	JI	LA	NE	FI	DO	RE	TO
TO	GI	TE	MA	SO	TE	LI	GE	MI	LO
GO	FE	TO	TE	GI	BI	TE	LO	FA	SOL