

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E POSSIBILIDADES

MUSIC AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR LITERACY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: EXPERIENCES, LEARNING, AND POSSIBILITIES

LA MÚSICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: EXPERIENCIAS, APRENDIZAJES Y POSIBILIDADES

Noêmia Gonzaga¹

DOI: 10.54899/dcs.v23i96.7019

Recibido: 10/08/2026 | Aceptado: 31/08/2026 | Publicación en línea: 11/09/2026.

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da música como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como referência uma experiência de intervenção realizada no Ensino Médio dessa modalidade. A investigação partiu da compreensão de que os estudantes da EJA trazem para a escola repertórios culturais, trajetórias de vida e conhecimentos construídos em diferentes espaços sociais, os quais podem ser mobilizados como elementos mediadores da aprendizagem. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, apoiada em observação participante, registros em diário de campo, análise das atividades produzidas pelos estudantes e acompanhamento das situações de leitura, escrita, interpretação e participação. As práticas envolveram escuta musical, leitura e análise de letras, canto coletivo, discussão temática, produção escrita e atividades de interpretação, incluindo o trabalho com a canção “Planeta Azul”. Os resultados indicaram maior envolvimento dos estudantes, ampliação das oportunidades de leitura e expressão, participação mais espontânea nas discussões e produção de sentidos relacionada às experiências pessoais e socioculturais. A música mostrou-se especialmente relevante como elemento de aproximação entre o conhecimento escolar e o universo dos educandos, favorecendo práticas de linguagem contextualizadas. Conclui-se que seu uso pedagógico, quando intencionalmente planejado e articulado aos objetivos de aprendizagem, pode contribuir para práticas de letramento mais dialógicas, inclusivas e significativas na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Música. Letramento. Práticas Pedagógicas. Linguagem.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of music as a pedagogical strategy for literacy development in Youth and Adult Education (EJA), drawing on an intervention experience conducted at the

¹ Pós-Graduado em Língua, Linguística e Literatura, Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA), Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil. E-mail: noeemiagonzaga@gmail.com

high school level within this educational modality. The study was grounded in the understanding that EJA students bring to school cultural repertoires, life trajectories, and knowledge acquired in various social settings—elements that can be mobilized to mediate learning. The research employed a qualitative approach of a descriptive and interpretive nature, utilizing participant observation, field journal entries, analysis of student-produced work, and monitoring of reading, writing, interpretation, and participation activities. Practices included listening to music, reading and analyzing lyrics, group singing, thematic discussion, writing, and interpretation tasks—specifically incorporating the song "Planeta Azul." Results indicated increased student engagement, expanded opportunities for reading and expression, more spontaneous participation in discussions, and the construction of meaning linked to personal and sociocultural experiences. Music proved particularly relevant in bridging the gap between academic knowledge and the students' own worlds, thereby fostering contextualized language practices. The study concludes that the pedagogical use of music, when intentionally planned and aligned with learning objectives, can contribute to more dialogic, inclusive, and meaningful literacy practices in Youth and Adult Education.

Keywords: Youth and Adult Education. Music. Literacy. Pedagogical Practices. Language.

RESUMEN

Este artículo analiza las contribuciones de la música como estrategia pedagógica para el desarrollo de la alfabetización y la cultura escrita (*letramento*) en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), tomando como referencia una experiencia de intervención realizada en el nivel de enseñanza media de esta modalidad. La investigación partió de la premisa de que los estudiantes de la EJA llevan a la escuela repertorios culturales, trayectorias vitales y conocimientos construidos en diferentes espacios sociales, los cuales pueden movilizarse como elementos mediadores del aprendizaje. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, basado en la observación participante, registros en diario de campo, análisis de las actividades realizadas por los estudiantes y el seguimiento de situaciones de lectura, escritura, interpretación y participación. Las prácticas incluyeron la escucha musical, la lectura y el análisis de letras, el canto colectivo, la discusión temática, la producción escrita y actividades de interpretación, destacando el trabajo con la canción "Planeta Azul". Los resultados mostraron una mayor implicación de los estudiantes, una ampliación de las oportunidades de lectura y expresión, una participación más espontánea en los debates y la construcción de significados vinculados a experiencias personales y socioculturales. La música resultó especialmente relevante como elemento de conexión entre el conocimiento escolar y el universo de los educandos, favoreciendo prácticas lingüísticas contextualizadas. Se concluye que su uso pedagógico, cuando se planifica intencionalmente y se articula con los objetivos de aprendizaje, puede contribuir a generar prácticas de alfabetización más dialógicas, inclusivas y significativas en la EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Música. Alfabetización. Prácticas Pedagógicas. Lenguaje.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos ocupa lugar estratégico na efetivação do direito à educação no Brasil, pois acolhe sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por desigualdades sociais, econômicas, territoriais e culturais. Mais do que oferecer a retomada da escolarização, essa modalidade exige uma organização pedagógica capaz de reconhecer a heterogeneidade de experiências presentes na sala de aula. Jovens, adultos e idosos não chegam à escola como sujeitos destituídos de conhecimento; trazem saberes do trabalho, da família, da comunidade, das práticas culturais, das mídias e das relações sociais. Por essa razão, propostas que desconsideram tais repertórios tendem a produzir distanciamento entre o conteúdo escolar e a experiência concreta dos educandos.

Essa característica da EJA torna particularmente relevante a busca por práticas de ensino que articulem conhecimentos escolares e experiências culturais. A educação problematizadora defendida por Freire (1996) pressupõe diálogo, reconhecimento do saber do educando e construção de sentidos vinculados à realidade. Tal perspectiva desloca a aula de uma lógica centrada apenas na transmissão para uma dinâmica em que os estudantes são convidados a interpretar, argumentar, relacionar conhecimentos e produzir novas compreensões. Nesse horizonte, as linguagens artísticas podem desempenhar importante papel mediador, sobretudo quando se aproximam de manifestações presentes no cotidiano.

A música constitui uma dessas linguagens. Presente em celebrações, práticas religiosas, festas, meios de comunicação, relações familiares, deslocamentos, trabalho e momentos de lazer, ela integra a memória individual e coletiva. Em contextos educativos, sua utilização não deve ser reduzida a entretenimento ou preenchimento de tempo. Quando vinculada a objetivos pedagógicos, pode mobilizar atenção, memória, oralidade, leitura, interpretação, expressão corporal, afetividade e participação. Brito (2003) enfatiza a música como forma de conhecimento e expressão, enquanto Swanwick (2003) defende uma educação musical que envolva experiência, compreensão e construção de significado.

No campo da linguagem, a canção apresenta ainda uma característica especialmente produtiva: articula palavra, ritmo, melodia, voz, contexto e circulação social. A letra musical pode ser lida como texto e, simultaneamente, compreendida em relação à performance, ao gênero, às condições de produção e aos sentidos construídos pelos ouvintes. Essa multiplicidade favorece práticas de letramento que ultrapassam a simples decodificação. Para Soares (2009), o letramento

diz respeito à participação em práticas sociais de leitura e escrita; assim, trabalhar com textos socialmente reconhecíveis e culturalmente próximos dos estudantes pode ampliar as possibilidades de uso significativo da linguagem escrita.

A experiência que deu origem a este artigo foi desenvolvida no contexto do Ensino Médio da EJA e teve como eixo a música como estratégia de letramento. Foram propostas atividades de escuta, leitura de letras, interpretação, discussão, ilustração, canto coletivo e produção escrita. Entre as experiências realizadas, o trabalho com a canção “Planeta Azul” permitiu articular leitura, compreensão, expressão e reflexão, ao mesmo tempo em que favoreceu a participação dos estudantes. A intervenção buscou observar não apenas o desempenho em tarefas escritas, mas também mudanças no envolvimento, na disposição para falar, na colaboração e na construção de sentidos.

A questão que orienta este estudo é: de que maneira a música, utilizada de forma planejada como recurso pedagógico, pode contribuir para práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos? O objetivo geral é analisar as contribuições da música para o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e interpretação na EJA. Como objetivos específicos, busca-se compreender como a aproximação entre repertório cultural e conteúdo escolar interfere no engajamento; identificar possibilidades de uso das letras de músicas como textos de circulação social; discutir evidências qualitativas de participação e aprendizagem; e refletir sobre limites e potencialidades dessa estratégia.

A relevância do estudo reside em três aspectos. O primeiro é pedagógico: professores da EJA frequentemente enfrentam o desafio de desenvolver atividades que respeitem ritmos, repertórios e experiências muito diversos. O segundo é social: fortalecer práticas de leitura e escrita significa ampliar possibilidades de participação dos sujeitos em diferentes esferas da vida. O terceiro é formativo: analisar criticamente uma experiência de intervenção contribui para que a prática docente seja compreendida como espaço de investigação, reflexão e reelaboração.

Este artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. O desenvolvimento teórico discute EJA, letramento, mediação, música e práticas de linguagem. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da investigação. A seção de resultados e discussão analisa as evidências produzidas durante a intervenção, articulando-as aos referenciais adotados. Por fim, as considerações finais retomam a questão de pesquisa, destacam contribuições e limites do estudo e apontam possibilidades para novas experiências e investigações.

DESENVOLVIMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação de Jovens e Adultos: Sujeitos, Trajetórias e Direito à Educação

A EJA deve ser compreendida para além de uma solução compensatória destinada a quem não concluiu a escolarização na idade considerada regular. Trata-se de uma modalidade da educação básica que materializa o direito de aprender ao longo da vida e que demanda identidade pedagógica própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a oferta educacional adequada às características, interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e adultos (Brasil, 1996). Esse princípio implica reconhecer que tempo escolar, currículo, avaliação e metodologia precisam dialogar com as especificidades dos sujeitos atendidos.

A diversidade interna da EJA constitui um de seus traços mais importantes. Em uma mesma turma podem coexistir estudantes com diferentes idades, histórias de escolarização, experiências profissionais, responsabilidades familiares, níveis de domínio da leitura e da escrita e expectativas em relação à escola. Essa pluralidade não deve ser vista como obstáculo, mas como dado constitutivo da prática pedagógica. A experiência acumulada pelos estudantes pode se converter em ponto de partida para problematizações, comparações, narrativas e aprendizagens compartilhadas.

Freire (1996) sustenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Na EJA, esse princípio adquire especial força, pois os estudantes possuem experiências de mundo construídas antes e fora da escola. A ação docente que reconhece essas experiências cria condições para que o conhecimento científico e escolar não apareça como algo estranho ou imposto. Ao contrário, pode ser apresentado como instrumento para compreender, nomear, questionar e transformar aspectos da realidade.

A relação entre permanência e significado também merece atenção. A frequência de estudantes jovens e adultos pode ser atravessada por jornadas de trabalho, cuidados familiares, deslocamentos, cansaço e outras responsabilidades. Nesse cenário, uma aula que produz sentido e acolhe a participação tende a fortalecer vínculos com o processo educativo. Isso não significa transformar toda atividade em entretenimento, mas compreender que rigor intelectual e relevância cultural podem coexistir. A música oferece uma possibilidade concreta dessa articulação.

A escola que atende à EJA precisa, portanto, produzir condições para que o estudante se reconheça como sujeito legítimo do conhecimento. Essa perspectiva desloca a ênfase do déficit

para a potência. Em vez de definir o educando apenas pelo que lhe falta, importa reconhecer competências, repertórios, estratégias e saberes já construídos. A prática de linguagem mediada pela música pode favorecer esse reconhecimento ao permitir que conhecimentos culturais dos alunos ingressem na sala de aula e sejam colocados em diálogo com objetivos de leitura, escrita e interpretação.

Alfabetização, Letramento e Práticas Sociais de Linguagem

A discussão sobre letramento contribuiu para ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem da língua escrita. Alfabetizar e letrar são processos relacionados, mas não idênticos. A alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento se refere às condições de uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Soares (2009) ressalta que uma pessoa pode dominar determinadas habilidades de leitura e escrita e, ainda assim, ter participação limitada em práticas sociais letradas; do mesmo modo, sujeitos com escolarização incompleta podem desenvolver formas complexas de interação com textos em seu cotidiano.

Na EJA, essa distinção é especialmente importante porque os estudantes mantêm contato com inúmeros gêneros textuais fora da escola: mensagens, formulários, documentos, placas, letras de músicas, notícias, redes sociais, receitas, textos religiosos, orientações de trabalho e conteúdos audiovisuais. A prática pedagógica pode partir desses usos para ampliar capacidades de leitura crítica, produção escrita e interpretação. O texto deixa de ser apenas objeto de exercício e passa a ser compreendido como ação social.

A canção, nesse sentido, possui grande potencial. Sua letra circula em diferentes suportes e situações: pode ser ouvida, lida, compartilhada, comentada, reescrita, interpretada ou relacionada a acontecimentos. Ao entrar na sala de aula, não perde sua natureza cultural, mas pode adquirir novas funções pedagógicas. O professor pode explorar título, tema, vocabulário, vozes presentes no texto, metáforas, marcas de tempo e espaço, relações de causa e consequência, posicionamentos e inferências, além de propor produções derivadas.

Uma abordagem de letramento não se limita a perguntar o que determinada frase significa. Ela investiga quem fala, para quem, em que contexto, com quais escolhas linguísticas e quais possíveis efeitos de sentido. Esse movimento favorece a leitura crítica e permite que os estudantes percebam a linguagem como construção. Ao comparar interpretações, justificar respostas e

relacionar a letra musical às próprias experiências, o aluno participa de uma prática de linguagem mais complexa do que a mera localização de informações.

Também é importante considerar que os estudantes da EJA podem apresentar diferentes níveis de segurança diante da escrita. Alguns demonstram receio de errar, evitam ler em voz alta ou produzem respostas muito breves. O uso de um texto conhecido, acompanhado pela música, pode reduzir a sensação de estranhamento e oferecer pistas adicionais para a compreensão. A familiaridade, contudo, deve funcionar como ponto de partida e não como fim: o trabalho docente precisa conduzir a novas perguntas, vocabulários, formas de argumentação e produções.

Aprendizagem, Interação e Mediação Pedagógica

A perspectiva histórico-cultural oferece contribuições relevantes para compreender a aprendizagem como processo mediado. Vygotsky (2007) destaca o papel das interações sociais e dos instrumentos culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A aprendizagem escolar, nessa perspectiva, não ocorre de modo isolado; ela é construída nas relações entre sujeitos, linguagem, objetos culturais e situações intencionalmente organizadas.

Para a prática pedagógica, isso significa que o recurso utilizado não produz aprendizagem por si mesmo. Uma música, um vídeo ou um texto somente se torna recurso educativo quando integrado a uma situação de ensino com objetivos, intervenções e perguntas capazes de provocar elaboração. A mediação docente é responsável por transformar a experiência inicial de ouvir uma canção em oportunidade para observar palavras, comparar sentidos, levantar hipóteses, justificar interpretações, produzir textos e estabelecer relações com outros conhecimentos.

A interação entre pares também possui relevância. Quando estudantes discutem interpretações, completam tarefas em conjunto ou compartilham lembranças despertadas por uma canção, diferentes formas de compreensão entram em circulação. O aluno pode reformular uma ideia ao ouvir o colega, encontrar palavras para expressar uma experiência ou perceber aspectos do texto que não havia identificado. Essa dimensão social da aprendizagem foi observada na experiência analisada neste artigo e constitui um dos elementos centrais da discussão dos resultados.

A mediação precisa ainda considerar a heterogeneidade da turma. Em vez de esperar respostas uniformes, o professor pode organizar atividades com diferentes portas de entrada: escuta, leitura silenciosa, leitura compartilhada, fala, desenho, escrita de palavras-chave,

pequenos parágrafos e produção coletiva. Essa diversificação favorece a participação de estudantes com distintos níveis de domínio da escrita e permite que todos encontrem alguma forma inicial de inserção na atividade.

Desse modo, a música não é concebida aqui como técnica motivacional isolada. Ela integra uma concepção de ensino em que linguagem, cultura e interação são dimensões articuladas. Sua potência pedagógica depende da intencionalidade, da qualidade das perguntas propostas, da escuta do professor e da possibilidade de transformar respostas dos estudantes em novos desafios cognitivos.

Música, Educação e Produção de Sentidos

A música é uma linguagem constituída por sons, silêncios, ritmos, timbres, formas e relações expressivas, mas também é uma prática cultural. Ela participa da construção de identidades, memórias, pertencimentos e modos de perceber o mundo. Brito (2003) destaca a importância de compreender o fazer musical como experiência de criação, escuta e expressão, evitando reduzi-lo à reprodução mecânica. Embora sua obra esteja fortemente vinculada à educação musical, o princípio de tratar a música como conhecimento e linguagem oferece base para pensar sua presença em outros contextos educativos.

Swanwick (2003) propõe que a educação musical preserve a natureza significativa da experiência com música. Essa ideia ajuda a evitar um problema frequente: utilizar canções apenas como pretexto para exercícios gramaticais desconectados de seus sentidos. Uma abordagem mais ampla considera o texto verbal, mas também pergunta como a música comunica, quais emoções ou imagens mobiliza, que memórias desperta e como o contexto de circulação interfere na interpretação.

Na EJA, essas dimensões podem favorecer o reconhecimento dos estudantes como sujeitos culturais. Ao solicitar que comentem uma música, identifiquem temas, relacionem versos a situações vividas ou comparem diferentes interpretações, o professor cria espaço para que repertórios pessoais sejam valorizados. Essa valorização não significa aceitar qualquer leitura sem problematização; significa tomar a experiência do aluno como material legítimo para construir análise, argumentação e ampliação de conhecimentos.

A música também favorece a oralidade. Antes de escrever, muitos estudantes conseguem elaborar ideias pela conversa, pela lembrança e pela associação. A discussão oral pode funcionar

como etapa de planejamento da escrita. O professor registra palavras no quadro, organiza ideias apresentadas pelo grupo e ajuda a transformá-las em frases e parágrafos. Assim, oralidade e escrita deixam de ser campos separados e passam a integrar um percurso de elaboração.

Outro aspecto é a memória. Canções são frequentemente associadas a acontecimentos, pessoas, lugares e períodos da vida. Essas associações podem ser pedagogicamente mobilizadas para a produção de narrativas, relatos, descrições e textos opinativos. Na EJA, onde a experiência de vida é um patrimônio formativo importante, a música pode atuar como disparador de memórias que depois são organizadas pela linguagem escrita.

Entretanto, é necessário cuidado para não romantizar o recurso. Nem toda música interessa a todos; repertórios podem gerar rejeição, conflitos de gosto ou lembranças indesejadas. A escolha deve considerar objetivos, diversidade cultural e adequação ao grupo. Também é importante evitar estereótipos geracionais, como supor que adultos preferem apenas repertórios antigos ou que jovens se identificam necessariamente com gêneros atuais. A escuta pedagógica da turma é essencial.

A Canção Como Texto e Recurso para Leitura e Escrita

Do ponto de vista do ensino de língua, a canção permite explorar diferentes níveis de leitura. Em uma primeira aproximação, podem ser identificadas informações explícitas, palavras desconhecidas, personagens, espaços e temas. Em seguida, o professor pode propor inferências, relações entre partes do texto, análise de escolhas lexicais, efeitos de repetição, imagens poéticas e posicionamentos. Finalmente, a leitura pode ser ampliada pela relação com outros textos, situações sociais ou experiências dos estudantes.

A repetição, característica de muitas canções, pode apoiar leitores menos fluentes. Refrões e estruturas recorrentes oferecem previsibilidade, permitindo que o estudante acompanhe o texto com maior segurança. A escuta simultânea pode ajudar a segmentar frases e perceber entonações. Contudo, o trabalho precisa avançar para além da repetição, utilizando essa segurança inicial para promover leitura autônoma e reflexão.

Na escrita, a canção pode funcionar como modelo, estímulo ou objeto de resposta. Os alunos podem produzir comentários, sínteses, cartas, relatos, paródias, novos versos, textos argumentativos ou registros de memória. A escolha do gênero de produção deve estar relacionada ao objetivo de aprendizagem. Em uma proposta de letramento, é importante que o estudante

compreenda por que escreve, para quem escreve e que efeito pretende produzir.

A atividade com “Planeta Azul”, desenvolvida na experiência analisada, ilustra essa possibilidade de articulação. A canção foi utilizada como eixo para escuta, leitura, interpretação e representação, permitindo que os estudantes se aproximassem do texto por diferentes linguagens. A discussão coletiva favoreceu a formulação de hipóteses e a expressão de compreensões antes da sistematização escrita.

Essa sequência reforça a ideia de que a leitura não precisa começar pelo questionário. O contato sensível com o texto, a escuta e a conversa podem anteceder a análise mais formal. Na EJA, essa organização tende a ser produtiva porque respeita diferentes modos de participação e cria uma base compartilhada para as atividades posteriores.

Currículo, Linguagens e Formação Integral

A Base Nacional Comum Curricular organiza o Ensino Médio por áreas do conhecimento e destaca a ampliação da autonomia, do pensamento crítico, da participação social e do uso das diferentes linguagens (Brasil, 2018). Embora a EJA demande adequações próprias e não possa ser tratada como mera reprodução do ensino regular, os princípios relacionados à linguagem, à cultura e à participação oferecem referências importantes para a construção de práticas contextualizadas.

Trabalhar com música em atividades de letramento favorece a integração entre componentes e áreas. Uma letra pode suscitar discussões históricas, ambientais, sociais, artísticas e linguísticas. Essa interdisciplinaridade não significa abandonar os objetivos específicos da leitura e da escrita, mas situá-los em problemas e temas mais amplos. O estudante lê para compreender algo, escreve para comunicar uma interpretação e argumenta para participar de uma discussão.

A formação integral pressupõe ainda reconhecer dimensões afetivas e relacionais da aprendizagem. Estudantes que retornam à escola após experiências de fracasso podem carregar insegurança em relação às próprias capacidades. Estratégias que favorecem participação gradual, acolhimento do erro e valorização da experiência podem contribuir para reconstruir a relação com o aprender. A música pode integrar esse processo quando utilizada com respeito, propósito e abertura ao diálogo.

Por essa razão, a defesa de práticas musicais na EJA não se apoia na ideia de que a música

seja uma solução universal. Seu valor está em constituir uma linguagem culturalmente potente que, mediada pelo professor, pode abrir caminhos para leitura, escrita, escuta, expressão e interação. É a articulação entre recurso, objetivo, mediação e contexto que produz sua relevância pedagógica.

METODOLOGIA

A investigação adotou abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. Essa opção decorre do objetivo de compreender processos de participação, interação e produção de sentidos observados durante uma intervenção pedagógica, e não de mensurar efeitos por meio de testes padronizados ou estabelecer relações causais generalizáveis. O foco esteve nas evidências construídas no cotidiano da prática: falas, atitudes, produções, respostas às atividades e registros da pesquisadora.

O campo da experiência foi uma turma de Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos, no contexto de estágio supervisionado. Por razões éticas e de preservação dos participantes, o artigo não identifica individualmente os estudantes. A análise considera o grupo como coletivo pedagógico e utiliza descrições gerais das situações observadas, sem exposição de informações pessoais.

O planejamento da intervenção tomou como eixo a música como estratégia para práticas de letramento. As atividades foram organizadas de modo a combinar momentos de escuta, leitura, oralidade, interpretação e produção. O repertório foi selecionado considerando a possibilidade de diálogo com temas compreensíveis e relevantes para os estudantes, bem como sua adequação às propostas de leitura e escrita.

Entre os procedimentos desenvolvidos estiveram a escuta orientada de canções, leitura individual e compartilhada de letras, identificação de palavras e expressões, discussão coletiva de temas, interpretação oral, registro escrito, ilustração e canto coletivo. A canção “Planeta Azul” integrou o conjunto de atividades e foi trabalhada como texto e experiência musical, permitindo que os alunos transitassem entre compreensão verbal, escuta e expressão.

Os instrumentos de produção de dados incluíram observação participante, diário de campo, registros das atividades realizadas e análise qualitativa das respostas e produções dos estudantes. A observação participante permitiu acompanhar o comportamento da turma durante as diferentes etapas, com atenção para envolvimento, iniciativa, interação e dificuldades. O diário

de campo foi utilizado para registrar situações consideradas significativas após as aulas, preservando impressões que poderiam ser esquecidas em análise posterior.

A análise das atividades não teve finalidade de atribuir escores comparativos. Foram observados indícios qualitativos de desenvolvimento, tais como ampliação das respostas, capacidade de relacionar partes do texto, expressão de opiniões, participação em discussões, uso de vocabulário associado ao tema, organização de ideias na escrita e disposição para revisar ou complementar respostas.

Para organizar a interpretação, os dados foram agrupados em eixos analíticos: a) engajamento e participação; b) leitura e interpretação; c) escrita e expressão; d) interação e aprendizagem colaborativa; e) identidade cultural e pertencimento; f) limites e desafios da estratégia. Esses eixos emergiram da articulação entre os objetivos da intervenção, os registros de campo e a recorrência de situações observadas.

A análise foi realizada em diálogo com Freire (1996), Soares (2009), Vygotsky (2007), Brito (2003) e Swanwick (2003). Esses referenciais foram mobilizados não para enquadrar rigidamente a experiência, mas para interpretar como diálogo, práticas sociais de linguagem, mediação e experiência musical apareceram no processo.

É importante delimitar o alcance metodológico. Por se tratar de experiência situada, realizada em contexto de estágio e analisada qualitativamente, os resultados não devem ser generalizados para todas as turmas de EJA. Eles constituem evidências de possibilidades pedagógicas e podem contribuir para formular hipóteses, orientar novas práticas e fundamentar pesquisas posteriores com desenhos metodológicos mais amplos.

Do ponto de vista ético, a escrita do artigo preserva a identidade dos estudantes e evita atribuir falas individualizadas quando não há necessidade analítica. O interesse da pesquisa está na compreensão do processo pedagógico e não na avaliação pública dos participantes. Essa escolha é coerente com uma concepção de investigação educacional comprometida com respeito, responsabilidade e proteção dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados fundamenta-se na articulação entre a prática pedagógica desenvolvida e os pressupostos que compreendem a aprendizagem como processo social, cultural e mediado. Assim, os achados não são apresentados como números isolados, mas como

evidências qualitativas produzidas no acompanhamento das atividades. A leitura dos registros mostrou que a música interferiu principalmente na forma de entrada dos estudantes nas tarefas: antes mesmo da resposta escrita, observou-se maior disponibilidade para ouvir, comentar, recordar, perguntar e relacionar o texto a experiências pessoais.

O primeiro eixo identificado foi o engajamento. Nas atividades mediadas pela música, os estudantes demonstraram participação mais espontânea e maior disposição para acompanhar a proposta. A escuta funcionou como um momento de aproximação, reduzindo a sensação de que a aula começaria imediatamente por uma tarefa escrita. Esse movimento foi importante porque parte dos estudantes apresentava insegurança diante de atividades de leitura e produção textual. A música criou um território inicial compartilhado, a partir do qual o professor pôde introduzir perguntas e desafios.

Esse resultado dialoga com Freire (1996), para quem o processo educativo ganha sentido quando reconhece a experiência e a palavra dos educandos. A familiaridade com a linguagem musical não eliminou as dificuldades de leitura, mas alterou a posição do estudante diante da atividade. Em vez de iniciar pelo sentimento de não saber, muitos puderam iniciar por algo que conheciam, sentiam ou eram capazes de comentar. Essa mudança de ponto de partida mostrou-se pedagogicamente relevante.

O segundo eixo diz respeito à leitura e à interpretação. O acompanhamento das atividades indicou que a letra da canção favoreceu a localização de informações, a discussão de palavras e a construção de inferências. A escuta associada ao texto escrito permitiu que estudantes acompanhassem versos com maior segurança. Em momentos de leitura compartilhada, a repetição de trechos e refrões contribuiu para que participantes menos confiantes se inserissem na atividade sem exposição excessiva.

Entretanto, o avanço mais significativo não esteve apenas na fluência. A discussão coletiva mostrou que os alunos passaram a relacionar versos, tema e experiências. Ao serem convidados a explicar por que determinado trecho lhes chamava atenção, precisavam construir justificativas, ainda que inicialmente orais. Esse processo transformou a interpretação em atividade argumentativa e não apenas em busca de uma resposta considerada correta.

A experiência com “Planeta Azul” evidenciou essa dinâmica. A canção serviu de ponto de partida para leitura, interpretação, ilustração e expressão coletiva. A possibilidade de representar visualmente ideias presentes no texto ampliou as formas de participação. Alguns estudantes que escreviam pouco conseguiram inicialmente expressar compreensões pelo desenho

ou pela fala e, a partir da mediação, avançaram para registros verbais. A atividade mostrou que diversificar linguagens pode apoiar a entrada na escrita sem substituir a necessidade de desenvolvê-la.

Esse achado aproxima-se da perspectiva de Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento se relaciona às mediações culturais e às interações sociais. A música e a imagem atuaram como instrumentos mediadores, enquanto a intervenção docente organizou o percurso entre experiência, fala e registro. Não foi o recurso isolado que produziu aprendizagem; foi a sequência de ações e interações construída em torno dele.

No terceiro eixo, relacionado à escrita, observaram-se produções mais contextualizadas quando os estudantes tinham oportunidade de discutir previamente o tema. A conversa sobre a música funcionou como planejamento coletivo. Palavras, ideias e relações que emergiam oralmente podiam ser retomadas na produção individual. Esse processo reduziu situações em que o estudante permanecia diante da folha sem saber como começar.

As produções também revelaram maior presença de experiências pessoais. Ao escrever a partir de temas mobilizados pela música, os alunos recorreram a lembranças, opiniões e conhecimentos cotidianos. Essa característica é relevante para o letramento porque a escrita passa a cumprir uma função de expressão e comunicação, não apenas de comprovação escolar. Soares (2009) ajuda a compreender esse movimento ao situar o letramento no campo dos usos sociais da leitura e da escrita.

É necessário, contudo, diferenciar maior disposição para escrever de domínio consolidado das convenções da escrita. Permaneceram dificuldades de ortografia, pontuação, segmentação e organização textual em parte das produções. A música não eliminou essas necessidades de ensino. Ao contrário, ofereceu material concreto para que fossem trabalhadas de modo contextualizado. Erros recorrentes puderam ser retomados durante a revisão, vinculados a textos que os estudantes haviam produzido com intenção comunicativa.

O quarto eixo foi a interação. As atividades coletivas favoreceram trocas entre estudantes que nem sempre participavam das aulas com a mesma intensidade. Comentários sobre preferências musicais, interpretações e lembranças abriram espaços de fala. Em alguns momentos, um estudante complementava a leitura do outro ou explicava uma palavra a partir de sua experiência. Essas interações produziram um ambiente de aprendizagem menos individualizado.

A construção coletiva de sentidos também revelou a diversidade presente na turma. Uma

mesma letra podia ser compreendida de maneiras diferentes. Em vez de tratar essa diversidade como problema, a mediação buscou transformá-la em objeto de argumentação: o que no texto sustenta determinada interpretação? Que experiência leva a perceber o trecho dessa forma? Há outra leitura possível? Perguntas desse tipo favoreceram uma postura mais reflexiva diante da linguagem.

Esse movimento encontra apoio em Vygotsky (2007), pois o diálogo com o outro amplia possibilidades de elaboração. Também se relaciona à concepção freireana de diálogo, na qual a palavra não é apenas transmissão, mas encontro entre sujeitos que interpretam o mundo. Na EJA, essa dimensão é especialmente potente porque os estudantes possuem repertórios de vida diversos e podem contribuir com conhecimentos que não estão previamente inscritos no material didático.

O quinto eixo diz respeito à identidade cultural e ao pertencimento. A presença da música no planejamento comunicou aos estudantes que manifestações de seu cotidiano podem ocupar espaço legítimo na escola. Esse reconhecimento teve efeitos sobre a participação: falar sobre música permitiu que conhecimentos pessoais fossem valorizados e transformados em ponto de partida para atividades escolares.

A valorização cultural, porém, precisa ser acompanhada de ampliação de repertório. O objetivo não é limitar a aula ao que o estudante já conhece, mas criar pontes entre o familiar e o novo. A experiência mostrou que a familiaridade pode abrir a porta para vocabulários, temas e modos de leitura mais complexos. O professor pode partir de um gênero conhecido e, posteriormente, estabelecer relações com poemas, crônicas, notícias, imagens ou outras produções musicais.

Outro resultado relevante foi a dimensão afetiva. O clima das atividades tornou-se mais leve sem perder o propósito pedagógico. O canto coletivo e a escuta favoreceram momentos de descontração, mas esses momentos eram retomados pela mediação por meio de perguntas, registros e sínteses. A afetividade apareceu, portanto, não como oposição ao rigor, mas como condição que pode favorecer disponibilidade para aprender.

Essa constatação é importante no contexto da EJA, em que alguns estudantes retornam à escola após trajetórias marcadas por interrupções e experiências de insucesso. Sentir-se capaz de participar de uma atividade pode fortalecer a confiança para enfrentar tarefas mais exigentes. A música ofereceu situações em que o aluno podia contribuir antes mesmo de dominar plenamente a escrita, e essa participação inicial funcionou como base para novas demandas.

Os registros indicaram também redução da dispersão durante determinadas propostas

musicais. A atenção foi sustentada por mais tempo quando a atividade combinava escuta, acompanhamento da letra e uma tarefa clara de interpretação. Esse dado não autoriza afirmar que a música, por si só, melhora a atenção em qualquer contexto. O que se observou foi que a combinação entre recurso culturalmente significativo e objetivo explícito favoreceu o envolvimento naquele grupo.

Do ponto de vista interdisciplinar, as letras permitiram abordar temas que ultrapassavam o estudo estritamente linguístico. Questões ambientais, sociais, culturais e afetivas apareceram nas discussões, ampliando o campo de leitura. A interdisciplinaridade emergiu de problemas e temas presentes no texto, e não da simples justaposição de conteúdos. Esse aspecto reforçou a percepção de que ler é mobilizar conhecimentos de diferentes naturezas.

A análise evidenciou ainda a importância do professor como mediador. Quando a atividade se limitava à escuta, o potencial pedagógico permanecia restrito. Os momentos mais produtivos ocorreram quando a escuta era acompanhada de questões abertas, comparação de interpretações, retomada de palavras, registro no quadro e orientação da escrita. A qualidade da mediação mostrou-se mais determinante do que a simples escolha de uma música considerada atraente.

Esse resultado converge com Swanwick (2003), ao defender que a experiência musical educativa deve preservar a produção de significado. Utilizar música apenas como fundo sonoro ou recompensa não equivale a desenvolver uma prática pedagógica com música. Na experiência analisada, o recurso ganhou força quando se tornou objeto de escuta atenta, interpretação e expressão.

A perspectiva de Brito (2003) também contribui para compreender a importância de uma relação ativa com a música. Ainda que a intervenção não tivesse como objetivo formar musicalmente os estudantes, cantar, ouvir, acompanhar e expressar sentidos permitiu uma participação mais ampla do que a leitura silenciosa isolada. A linguagem musical integrou-se à linguagem verbal e visual, criando uma experiência multimodal.

Entre os limites observados, destaca-se a heterogeneidade dos gostos musicais. Nem todas as escolhas provocaram o mesmo interesse. Isso evidencia a necessidade de construir repertórios diversificados e, quando possível, incluir sugestões dos próprios estudantes. Outro limite refere-se ao tempo: atividades de escuta, discussão e produção exigem planejamento cuidadoso para que a dimensão musical não consuma o período destinado à sistematização da leitura e da escrita.

Também se observou que alguns estudantes participavam oralmente com facilidade, mas

apresentavam dificuldade para transformar ideias em texto. Essa diferença reforça a necessidade de estratégias de transição entre oralidade e escrita: construção coletiva de frases, esquemas, listas de palavras, perguntas orientadoras e revisão compartilhada. A música abre espaço para a fala, mas a aprendizagem da escrita requer intervenções específicas.

Os resultados, portanto, não sustentam uma visão simplificadora segundo a qual inserir músicas nas aulas automaticamente melhora o letramento. O que a experiência demonstrou foi a existência de condições pedagógicas favoráveis quando a música é escolhida com intencionalidade, articulada a objetivos de linguagem e acompanhada por mediação. Seu potencial está em criar situações significativas nas quais ler, falar, ouvir e escrever se relacionam.

Em síntese, a intervenção produziu evidências qualitativas em quatro direções principais: maior engajamento nas atividades; ampliação das oportunidades de interpretação e argumentação; produção escrita mais conectada a experiências e temas discutidos; e fortalecimento das interações entre os estudantes. Esses aspectos se reforçaram mutuamente. O engajamento ampliou a participação; a participação alimentou a discussão; a discussão forneceu material para a escrita; e a escrita permitiu sistematizar compreensões.

Os resultados também sugerem que o conceito de letramento é particularmente adequado para interpretar a experiência. O avanço observado não pode ser reduzido à correção formal de palavras. Ele aparece na capacidade de usar leitura e escrita para compreender uma canção, expressar uma opinião, relacionar texto e experiência, dialogar com colegas e produzir registros com sentido. Trata-se de um movimento de participação em práticas de linguagem.

A música mostrou-se, ainda, uma via de humanização da relação pedagógica. Ao reconhecer memórias, afetos e repertórios culturais, a aula permitiu que os estudantes aparecessem não apenas como destinatários de conteúdos, mas como sujeitos que têm histórias para contar e interpretações a oferecer. Esse reconhecimento fortalece uma concepção de EJA comprometida com dignidade, diálogo e direito à aprendizagem.

Por fim, a experiência indica que práticas semelhantes podem ser ampliadas por meio de sequências didáticas mais longas, comparação entre gêneros musicais, produção de podcasts, criação de paródias, rodas de memória musical, análise crítica de vídeos e articulação entre canções e outros gêneros textuais. Tais possibilidades devem manter o foco nos objetivos de aprendizagem, evitando que a inovação metodológica se transforme em atividade desconectada do currículo.

Engajamento, Permanência e Sentido Atribuído à Atividade

O engajamento observado durante a intervenção merece uma análise mais detalhada porque, na EJA, participar de uma atividade escolar envolve dimensões que ultrapassam o interesse momentâneo. Muitos estudantes conciliam estudo, trabalho, responsabilidades domésticas e familiares, chegando à escola após jornadas extensas. Nessas condições, a proposta pedagógica precisa construir razões para que o aluno permaneça intelectualmente presente. A música mostrou-se capaz de produzir uma entrada menos abrupta no conteúdo e, ao mesmo tempo, criar uma situação comum a partir da qual diferentes estudantes puderam participar.

Nos registros de campo, a disposição para comentar as canções apareceu antes da disposição para responder por escrito. Esse dado é relevante porque revela uma sequência possível para o trabalho com turmas heterogêneas: acolher inicialmente a oralidade, organizar coletivamente as ideias e, depois, conduzir à escrita. A estratégia não diminui a exigência acadêmica; ao contrário, cria uma ponte para que estudantes inseguros encontrem condições de enfrentar tarefas que, apresentadas diretamente, poderiam gerar silêncio ou recusa.

A participação também se relacionou à possibilidade de reconhecer elementos do próprio cotidiano no espaço escolar. Quando o estudante identifica uma linguagem que faz parte de sua vida, a escola deixa de parecer completamente separada de suas experiências. Esse reconhecimento favorece o sentimento de pertencimento, mas precisa ser pedagogicamente ampliado. A função da escola não é apenas reproduzir repertórios já conhecidos; é oferecer instrumentos para analisá-los, compará-los, questioná-los e colocá-los em diálogo com outros conhecimentos.

Por essa razão, o engajamento foi interpretado como condição para a aprendizagem e não como resultado suficiente em si mesmo. Uma aula pode ser agradável sem produzir avanços cognitivos. Na intervenção, buscou-se converter o interesse inicial em ações de leitura, interpretação e escrita. O momento musical ganhava continuidade por meio de questões orientadoras, registros, retomadas e sínteses. Essa passagem entre envolvimento e sistematização constitui um ponto central para que o recurso mantenha legitimidade pedagógica.

Também se percebeu que a participação não ocorreu de forma homogênea. Alguns estudantes se expressavam prontamente, enquanto outros preferiam observar antes de falar. A diversidade de modos de participação reforçou a necessidade de oferecer tempos e formas distintas de resposta. Leitura silenciosa, escuta, conversa em pequenos grupos, ilustração e escrita

breve funcionaram como possibilidades complementares. A multiplicidade de entradas favoreceu a inclusão sem transformar as diferenças em rótulos.

Leitura Crítica, Oralidade e Construção Coletiva de Sentidos

A leitura das letras musicais permitiu compreender que interpretar não é apenas localizar informações. Em vários momentos, uma palavra ou verso desencadeou comentários que ultrapassavam o texto e retornavam a ele com novas perguntas. Esse movimento foi pedagogicamente produtivo porque ensinou, na prática, que o sentido não está pronto: ele é construído na relação entre marcas textuais, conhecimentos prévios e contexto.

A oralidade ocupou papel decisivo nesse processo. Antes de registrar uma interpretação, os estudantes puderam testá-la na conversa. Ao explicar ao colega o que haviam entendido, precisavam selecionar palavras, estabelecer relações e responder a questionamentos. A fala, portanto, funcionou como espaço de elaboração cognitiva. Para estudantes que apresentavam dificuldade de escrita, esse momento permitiu que ideias complexas aparecessem antes que limitações ortográficas ou de organização textual as restringissem.

O professor, nesse contexto, atuou como organizador da circulação das falas. Nem toda discussão espontânea produz aprendizagem por si mesma. Foi necessário retomar perguntas, solicitar justificativas, pedir exemplos, relacionar respostas e devolver ao grupo questões ainda não resolvidas. Essa mediação transformou comentários cotidianos em material de análise. A pergunta “por que você pensa assim?” mostrou-se particularmente relevante para deslocar respostas rápidas em direção à argumentação.

A leitura crítica também foi favorecida quando os estudantes perceberam que uma canção expressa escolhas e pontos de vista. Identificar quem fala, qual tema é enfatizado, quais imagens são utilizadas e que sentimentos são mobilizados ajuda a compreender que textos não são neutros. Mesmo sem utilizar terminologia técnica em todos os momentos, as atividades introduziram procedimentos de análise que podem ser transferidos para outros gêneros, como notícias, campanhas, postagens e textos de opinião.

Essa possibilidade amplia a contribuição da música para além do componente artístico. A canção torna-se uma porta de entrada para práticas de leitura que envolvem posicionamento e cidadania. Na EJA, essa dimensão é particularmente importante porque os estudantes participam de inúmeras situações sociais em que precisam interpretar discursos, avaliar informações e tomar

decisões. Fortalecer a leitura crítica significa ampliar sua autonomia nas práticas sociais.

A construção coletiva de sentidos também evidenciou que respostas diferentes podem coexistir desde que sejam justificadas. Esse princípio contribui para superar uma cultura escolar em que interpretar é tentar adivinhar a resposta esperada pelo professor. Quando o estudante percebe que sua leitura pode ser acolhida e examinada, tende a assumir maior responsabilidade argumentativa. Ele deixa de responder apenas para cumprir a tarefa e passa a responder para comunicar uma compreensão.

Ao mesmo tempo, o trabalho mostrou a importância de ensinar que interpretação não equivale a opinião sem fundamento. A mediação retomava palavras e trechos da letra para verificar se as leituras encontravam apoio no texto. Esse equilíbrio entre abertura interpretativa e atenção às evidências é essencial para formar leitores autônomos e críticos.

Produção Escrita, Revisão e Desenvolvimento da Autoria

A escrita constituiu um dos pontos mais desafiadores e, ao mesmo tempo, mais reveladores da intervenção. A diferença entre aquilo que alguns estudantes conseguiam dizer oralmente e aquilo que conseguiam registrar mostrou que a produção textual exige mediações próprias. A música ajudou a gerar ideias e vocabulário, mas foi necessário apoiar a passagem da fala para o texto.

Uma estratégia produtiva foi recuperar coletivamente palavras e expressões surgidas na discussão. Ao visualizá-las no quadro, os estudantes dispunham de um repertório para iniciar o registro. Perguntas orientadoras também contribuíram para organizar a escrita: qual é a ideia principal? O que na música chamou sua atenção? Que relação você faz com sua experiência? O que gostaria de dizer a outra pessoa sobre esse tema? Essas perguntas funcionaram como apoio sem determinar uma única resposta.

A autoria apareceu quando os estudantes perceberam que podiam escrever a partir de suas próprias relações com o tema. Em vez de copiar trechos da letra ou repetir explicações do professor, foram incentivados a formular comentários e registros pessoais. Mesmo textos breves apresentaram valor quando expressavam uma ideia própria e compreensível. A ampliação posterior podia ocorrer por meio de perguntas de continuidade e revisão.

A revisão foi tratada como parte do processo e não apenas como correção final. Dificuldades de pontuação, ortografia e organização foram retomadas a partir das produções,

preservando o sentido do que o estudante queria comunicar. Essa postura evitou que a correção formal anulasse a autoria. O desafio foi mostrar que escrever melhor não significa abandonar a própria voz, mas encontrar formas mais claras de fazê-la chegar ao leitor.

Em termos de letramento, esse aspecto é decisivo. O estudante precisa perceber a escrita como prática que produz efeitos. Quando escreve para responder a uma questão significativa, registrar uma memória ou comunicar uma interpretação, há uma finalidade além da nota. A escola pode, então, ampliar progressivamente as situações de circulação desses textos, por exemplo por meio de murais, coletâneas, leituras para a turma ou produções digitais.

A experiência sugere que futuras intervenções podem aprofundar essa dimensão autoral. Uma sequência didática poderia começar com uma canção, passar por relatos pessoais, leitura de outros textos sobre o mesmo tema e culminar em uma produção destinada a leitores reais. Dessa maneira, a música deixaria de ser apenas o centro de uma aula e passaria a integrar um projeto de letramento mais longo.

Implicações Pedagógicas para o Trabalho Docente na EJA

Os resultados permitem formular algumas implicações para o planejamento docente. A primeira é a necessidade de conhecer a turma antes de selecionar repertórios. A escolha musical precisa considerar diversidade etária, cultural e religiosa, evitando pressupor preferências. Levantar sugestões dos estudantes, apresentar alternativas e combinar repertórios conhecidos com novas experiências pode tornar o processo mais democrático e formativo.

A segunda implicação é definir o objetivo antes da música. O professor precisa perguntar o que pretende desenvolver: inferência, vocabulário, produção de opinião, leitura expressiva, comparação de textos, memória narrativa ou outro aspecto. A canção deve ser escolhida porque oferece possibilidades para esse objetivo, e não apenas porque é popular. Essa inversão protege a proposta do risco de se transformar em atividade recreativa sem continuidade.

A terceira é planejar a mediação. Questões muito fechadas podem reduzir a riqueza da experiência, enquanto perguntas excessivamente amplas podem deixar estudantes inseguros. Uma progressão produtiva começa pela compreensão global, avança para elementos específicos e chega a relações, inferências e posicionamentos. O professor pode alternar perguntas individuais, discussão em pares e socialização coletiva.

A quarta implicação é articular oralidade e escrita. Na EJA, exigir imediatamente uma

produção extensa pode ocultar conhecimentos que o estudante consegue expressar oralmente. A conversa pode ser utilizada como etapa preparatória, seguida por registros progressivos. Essa organização não reduz a importância da escrita; cria condições para desenvolvê-la com apoio.

A quinta é considerar a avaliação de maneira processual. Em propostas dessa natureza, avaliar significa observar como o estudante participa, que relações estabelece, como amplia respostas e como revisa sua produção. A correção do produto final continua importante, mas não deve apagar os avanços ocorridos durante o percurso. Registros do professor, portfólios e comparação entre produções podem oferecer evidências mais ricas.

A sexta implicação é integrar a música a outros textos e linguagens. Uma canção pode ser relacionada a fotografia, poema, notícia, depoimento, mapa, vídeo ou texto informativo. Essa expansão evita que a atividade fique encerrada no gosto musical e amplia repertórios de leitura. Também favorece o trabalho interdisciplinar e aproxima a prática escolar dos multiletramentos contemporâneos.

Por fim, a experiência reforça a necessidade de formação docente que valorize pesquisa e reflexão sobre a própria prática. Registrar o que acontece, analisar respostas dos estudantes e confrontar a experiência com referenciais teóricos permite que o professor transforme atividades isoladas em conhecimento pedagógico. O estágio supervisionado, quando vivido nessa perspectiva, deixa de ser apenas cumprimento curricular e torna-se espaço de investigação e desenvolvimento profissional.

Possibilidades de Continuidade e Aprofundamento da Proposta

A experiência analisada permite projetar desdobramentos que podem fortalecer o uso pedagógico da música na EJA. Um primeiro caminho consiste em organizar sequências didáticas com duração maior, nas quais uma temática seja explorada por meio de diferentes canções e gêneros textuais. Em vez de uma atividade pontual, o trabalho pode acompanhar várias aulas, permitindo que os estudantes retomem conceitos, revisem produções e percebam seu próprio percurso de aprendizagem.

Outra possibilidade é ampliar a participação dos estudantes na escolha do repertório. A construção de uma pequena seleção musical da turma pode gerar situações de pesquisa, justificativa e argumentação. Cada estudante ou grupo poderia apresentar uma canção, explicar os motivos da escolha e identificar temas que mereçam discussão. O professor, por sua vez, faria

a curadoria pedagógica, garantindo diversidade, adequação e articulação com os objetivos de linguagem.

O trabalho também pode incorporar tecnologias digitais disponíveis na escola. Letras, gravações, vídeos e podcasts permitem discutir como uma mesma mensagem se transforma quando circula em diferentes linguagens. A comparação entre áudio, vídeo e texto escrito pode favorecer práticas de multiletramentos e leitura crítica, especialmente quando se analisam imagens, comentários, formas de divulgação e contextos de circulação.

Projetos de memória musical constituem outra possibilidade particularmente adequada à EJA. Os estudantes podem entrevistar familiares ou colegas sobre músicas marcantes, registrar histórias relacionadas a determinadas canções e transformar esses relatos em textos. Além de desenvolver leitura, escrita e oralidade, a proposta valoriza memória, identidade e patrimônio cultural, criando pontes entre gerações e reconhecendo conhecimentos construídos fora da escola.

A produção autoral também pode ser aprofundada. Paródias, poemas, pequenos relatos, cartas inspiradas em temas musicais e roteiros de podcast oferecem finalidades concretas para a escrita. Quando os textos circulam entre leitores reais, a revisão ganha novo sentido: o estudante percebe que clareza, organização e correção contribuem para que sua mensagem seja compreendida. Dessa forma, aspectos formais da língua podem ser trabalhados sem separá-los da função comunicativa.

Para a pesquisa educacional, seria relevante acompanhar de maneira sistemática as produções dos estudantes ao longo de um semestre ou ano letivo. A constituição de um corpus de textos permitiria observar mudanças na extensão das respostas, na organização argumentativa, no vocabulário e na revisão. Entrevistas ou rodas de conversa poderiam ainda revelar como os próprios estudantes percebem o uso da música e quais atividades consideram mais significativas.

Esses desdobramentos reafirmam que a inovação pedagógica não depende necessariamente de recursos complexos. Uma canção, uma letra impressa, perguntas bem formuladas e espaço para diálogo podem constituir uma situação rica de aprendizagem. O elemento decisivo é a intencionalidade docente: saber por que utilizar determinado recurso, que aprendizagem se pretende favorecer e como acompanhar o percurso dos estudantes.

Assim, a continuidade da proposta pode contribuir para consolidar uma cultura pedagógica na qual a EJA seja reconhecida como espaço de produção de conhecimento e não apenas de recuperação de escolaridade. A música, integrada a práticas de leitura e escrita, pode colaborar para uma escola que escuta seus estudantes, dialoga com seus repertórios e, ao mesmo

tempo, amplia seus horizontes culturais e linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as contribuições da música como estratégia pedagógica para práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos. A questão central buscou compreender de que maneira uma linguagem presente no cotidiano dos estudantes poderia ser mobilizada, de forma intencional, para favorecer leitura, escrita, interpretação e participação. A experiência analisada mostrou que a música pode constituir um recurso relevante quando integrada a uma proposta pedagógica que reconhece os repertórios dos educandos e os transforma em ponto de partida para novas aprendizagens.

Os resultados indicaram maior envolvimento dos estudantes nas atividades mediadas pela música, especialmente quando a escuta era articulada à leitura da letra, à discussão coletiva e à produção. Também foram observadas oportunidades mais amplas de expressão oral, construção de inferências, relação entre texto e experiência e elaboração escrita. Esses achados não significam que as dificuldades de leitura e escrita tenham sido eliminadas; indicam que o recurso criou condições mais favoráveis para que tais dificuldades fossem enfrentadas dentro de situações significativas.

A análise reforçou a importância da mediação docente. A música, isoladamente, não constitui método de letramento. Seu potencial depende de objetivos claros, seleção adequada, perguntas desafiadoras, organização das interações e acompanhamento da escrita. O professor precisa conduzir o percurso entre fruição e sistematização, valorizando a experiência musical sem perder de vista as aprendizagens linguísticas.

Outro aspecto relevante foi a valorização dos sujeitos da EJA. Ao abrir espaço para memórias, gostos, opiniões e experiências, as atividades contribuíram para que os estudantes se percebessem como participantes legítimos da aula. Essa dimensão dialoga com Freire (1996), para quem ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura ao diálogo. Na modalidade EJA, tal princípio é fundamental para romper com práticas que infantilizam ou desconsideram a trajetória dos estudantes.

Do ponto de vista do letramento, a experiência confirma a importância de trabalhar com textos em situações de uso e produção de sentido. A canção circula socialmente, mobiliza interpretações e permite diferentes respostas. Ao lê-la, comentá-la e produzir a partir dela, o

estudante participa de práticas de linguagem que articulam escola e vida social. Essa aproximação é coerente com a compreensão de letramento discutida por Soares (2009).

O estudo possui limites. A investigação foi realizada em contexto situado, durante estágio supervisionado, com abordagem qualitativa e sem desenho experimental. Não foram utilizados instrumentos padronizados de avaliação antes e depois da intervenção. Portanto, não se pretende atribuir causalidade nem generalizar os resultados. O valor do trabalho está na descrição e interpretação de uma experiência pedagógica que pode inspirar novas práticas e perguntas de pesquisa.

Pesquisas futuras podem acompanhar turmas por períodos mais longos, comparar diferentes sequências didáticas, analisar produções escritas em momentos sucessivos e investigar como repertórios musicais escolhidos pelos próprios estudantes interferem na participação. Também seria pertinente explorar relações entre música, memória, identidade, leitura crítica de mídias e multiletramentos na EJA.

Conclui-se que a música pode contribuir para práticas de letramento mais dialógicas, contextualizadas e humanizadoras. Ao articular escuta, palavra, memória, cultura e interação, ela cria possibilidades para que o estudante leia não apenas a letra de uma canção, mas também sua experiência e o mundo que o cerca. Quando planejada com rigor pedagógico, essa estratégia amplia as formas de participação e reafirma a escola como espaço de produção de sentidos, reconhecimento e aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.