



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES**

**HENRIQUE WESLEY SALES DA SILVA**

**EDUCAÇÃO SONORO-MUSICAL EM PRÁTICAS CRIATIVAS: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA-CE**

**FORTALEZA**

**2026**

HENRIQUE WESLEY SALES DA SILVA

EDUCAÇÃO SONORO-MUSICAL EM PRÁTICAS CRIATIVAS: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Orientador: Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto

FORTALEZA

2026

HENRIQUE WESLEY SALES DA SILVA

EDUCAÇÃO SONORO-MUSICAL EM PRÁTICAS CRIATIVAS: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Aprovada em: 27/02/2026

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC) - *Campus* Sobral

---

Prof. Dr. Gabriel Nunes Lopes Ferreira  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

---

Prof. Dr. José Álvaro Lemos de Queiroz  
Universidade Federal do Ceará (UFC) - *Campus* Sobral

Dedico este trabalho à minha filha, Tarsila, que é a razão de tudo. À minha mãe e ao meu pai, Idenia e Pedro, por tudo que fizeram por mim. À minha companheira, Emile, por todo apoio e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Idenia, e ao meu pai, Pedro (*in memoriam*), por nunca deixarem faltar nada para mim, incentivando meus estudos desde sempre.

À minha companheira, Emile, por tanto me apoiar em minhas decisões e por me compreender em momentos difíceis.

À minha filha, Tarsila, por me fazer ser alguém melhor todos os dias da minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto, por todas as orientações e encorajamentos, sempre demonstrando compreensão, paciência e empatia, em todos os momentos.

Aos integrantes da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Gabriel Nunes Lopes Ferreira, Prof. Dr. José Álvaro Lemos de Queiroz e Profa. Dra. Maria Consiglia Raphaela Carozzo Latorre, pela disponibilidade e por todas as contribuições valiosas para este trabalho.

A todos os outros professores do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, principalmente aqueles que tive contato em disciplinas, pelos conhecimentos compartilhados que agregaram para essa pesquisa e para a minha formação.

Aos meus alunos da Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque, por participarem dessa pesquisa com tanto empenho. Serão para sempre lembrados.

Aos gestores da escola no ano de 2025, por todo o apoio em todos os meus projetos.

Aos meus colegas de turma de mestrado, pelas trocas de conhecimento e por tantos momentos de apoio nessa trajetória.

“A sala de música não é nem o começo, nem o fim da música. A música é todo o universo sonante. Somos todos, ao mesmo tempo, ouvintes, executantes e compositores da sinfonia universal”.

R. Murray Schafer

## RESUMO

Este trabalho tem como tema a educação sonoro-musical no contexto escolar da rede municipal de educação de Fortaleza, no Ceará. O interesse pela temática se origina a partir das experiências do autor neste contexto, relacionando com sua realidade atual como professor do componente curricular Arte da Educação Básica. Tem como objetivo principal, desenvolver uma proposta pedagógica baseada em conceitos e práticas sonoro-criativas mediadas por jogos musicais. Enquanto objetivos específicos desta investigação, pretende-se: a) relacionar os conceitos de Educação Sonora com o contexto escolar dos anos finais do Ensino Fundamental; b) ampliar a compreensão socioambiental dos estudantes, com foco na poluição sonora, através de uma escuta de sons consciente, reflexiva e contextualizada e; c) elaborar composições sonoro-musicais com os estudantes a partir dos conceitos estudados. Tem como referencial teórico as ideias de Schafer (1992, 2011a, 2011b, 2018), relacionando com outros autores pertinentes como Almeida (2014), Fonterrada (2004, 2012), Beineke (2015), Brito (2007, 2013) e Delalande (2019). Tem como *lócus* da pesquisa a Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque, localizada no bairro Conjunto Ceará, abrangendo alunos de duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, utiliza-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, tendo a pesquisa-ação como procedimento adotado. Diante disso, apresenta-se a seguinte questão norteadora: como essas práticas sonoro-criativas podem ser um caminho para o ensino de Música no Ensino Fundamental? Na análise de dados do trabalho, apresenta-se uma verificação da proposta pedagógica aplicada no decorrer de 14 semanas, desenvolvendo uma estrutura que contempla relatos das ações, diálogos com as situações vivenciadas e reflexões a respeito das práticas. Como considerações, reitera-se que, apesar dos desafios encontrados no contexto do componente curricular Arte, práticas criativas com a temática sonoro-musical podem contribuir para a formação dos estudantes. A identificação e análise dos ruídos presentes na escola e na comunidade permitiram aos estudantes desenvolver uma postura mais crítica e responsável em relação ao uso do som. Esse aspecto evidencia a importância de integrar a educação sonoro-musical a questões socioambientais, promovendo uma formação que ultrapassa os limites do conteúdo exclusivamente musical. Ademais, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para as práticas pedagógicas de professores, fazendo com que práticas sonoro-musicais e criativas possam estar mais presentes no âmbito da Educação Básica.

**Palavras-chave:** educação sonoro-musical; poluição sonora; educação básica.

## ABSTRACT

This work focuses on sound and music education in the school context of the municipal education network of Fortaleza, Ceará. The interest in this theme originates from the author's experiences in this context, relating to his current reality as a teacher of the Art component of Basic Education. Its main objective is to develop a pedagogical proposal based on sound-creative concepts and practices mediated by musical games. Specific objectives of this investigation include: a) relating the concepts of Sound Education to the school context of the final years of Elementary School; b) broadening students' socio-environmental understanding, focusing on noise pollution, through conscious, reflective, and contextualized listening to sounds; and c) creating sound-musical compositions with students based on the concepts studied. This study is theoretically based on the ideas of Schafer (1992, 2011a, 2011b, 2018), relating them to other relevant authors such as Almeida (2014), Fonterrada (2004, 2012), Beineke (2015), Brito (2007, 2013), and Delalande (2019). The research takes place at the Professor José Militão de Albuquerque Municipal School, located in the Conjunto Ceará neighborhood, encompassing students from two classes in the final years of elementary school. A qualitative, exploratory research approach is used, employing action research as the methodology. Therefore, the following guiding question is posed: how can these sound-creative practices be a pathway for teaching music in elementary school? In the data analysis of the work, a verification of the pedagogical proposal applied over 14 weeks is presented, developing a structure that includes reports of actions, dialogues with the situations experienced, and reflections on the practices. As considerations, it is reiterated that, despite the challenges encountered in the context of the Art curricular component, creative practices with the sound-musical theme can contribute to the students' education. The identification and analysis of noises present in the school and in the community allowed students to develop a more critical and responsible attitude towards the use of sound. This aspect highlights the importance of integrating sound-musical education with socio-environmental issues, promoting an education that goes beyond the limits of exclusively musical content. Furthermore, it is hoped that this research can contribute to the pedagogical practices of teachers, enabling sound-musical and creative practices to be more present in Basic Education.

**Keywords:** sound-musical education; noise pollution; basic education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Diário de Bordo dos Estudantes .....	24
Figura 2	– Diário de Bordo do Professor .....	24
Figura 3	– Mapa da cidade de Fortaleza .....	29
Figura 4	– Mapa do bairro Conjunto Ceará e bairros adjacentes .....	30
Figura 5	– Modelo padrão de uma EMTI da cidade de Fortaleza .....	32
Figura 6	– Fachada da EMTP Professor José Militão de Albuquerque .....	32
Figura 7	– Mapa das UVs do bairro Conjunto Ceará .....	35
Figura 8	– Espaços internos da E.M. Professor José Militão de Albuquerque .....	36
Figura 9	– Murray Schafer na sala de ensaios da Universidade de Toronto, em 1982 ..	38
Figura 10	– Sondagem sobre gosto musical realizada por Murray Schafer .....	61
Figura 11	– Alunos caminhando na escola, ouvindo e anotando sons .....	67
Figura 12	– Anotações de um dos estudantes .....	67
Figura 13	– Exemplo 1 de associação entre som e direção .....	73
Figura 14	– Exemplo 2 de associação entre som e direção .....	74
Figura 15	– Ilustração da atividade: relação entre imagem e som .....	78
Figura 16	– Ilustração da atividade: caminhando em diferentes intensidades .....	79
Figura 17	– Ilustração da atividade: Na Toca do Coelho .....	80
Figura 18	– Ilustração da atividade: reconhecimento de timbres .....	81
Figura 19	– Exemplo de partitura tradicional ocidental .....	97
Figura 20	– Exemplo de neumas da Idade Média .....	98
Figura 21	– Exemplo de notação musical indiana (Sargam) .....	98
Figura 22	– Exemplo 1 de partitura não-tradicional contemporânea .....	99
Figura 23	– Exemplo 2 de partitura não-tradicional contemporânea .....	100
Figura 24	– Alunos com sua partitura não-tradicional criada em sala de aula .....	102
Figura 25	– Alunos apresentando suas propostas sonoro-musicais .....	109
Figura 26	– Respostas do questionário final de um dos estudantes .....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Aprendizado de instrumentos musicais dos estudantes - 6º ano .....	56
Gráfico 2	– Aprendizado de instrumentos musicais dos estudantes - 8º ano .....	57
Gráfico 3	– Experiências musicais dos estudantes - 6º ano .....	58
Gráfico 4	– Experiências musicais dos estudantes - 8º ano .....	59
Gráfico 5	– Conhecimento prévio dos estudantes do 6º ano sobre Poluição Sonora .	63
Gráfico 6	– Conhecimento prévio dos estudantes do 8º ano sobre Poluição Sonora .	64
Gráfico 7	– Autoavaliação do aprendizado dos estudantes após as práticas .....	114
Gráfico 8	– Percentual com as respostas dos estudantes a respeito da pergunta “após as práticas, você se sente motivado a aprender mais sobre música?” .....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Planejamento das aulas .....	21
Quadro 2	– Atividade: Questionário de sondagem .....	53
Quadro 3	– Perguntas da Sondagem .....	54
Quadro 4	– Atividade: Escuta de sons do ambiente .....	66
Quadro 5	– Atividade: Aponte o som .....	69
Quadro 6	– Atividade: Encontre seu Par .....	71
Quadro 7	– Atividade: Labirinto sonoro .....	72
Quadro 8	– Atividade: Conhecendo os parâmetros sonoros .....	77
Quadro 9	– Atividade: Poluição sonora e paisagens sonoras .....	83
Quadro 10	– Atividade: categorização de sons .....	84
Quadro 11	– Atividade: regência de sons .....	85
Quadro 12	– Atividade: introdução às criações sonoro-musicais em equipe .....	88
Quadro 13	– Atividade: ritmo, criação e improvisação em grupo .....	90
Quadro 14	– Atividade: continuação das criações sonoro-musicais em equipe .....	94
Quadro 15	– Atividade: partitura sonoro-musical .....	96
Quadro 16	– Atividade: prosseguimentos e progressos nas criações sonoro-musicais em equipe .....	103
Quadro 17	– Atividade: pré-finalização dos processos .....	105
Quadro 18	– Atividade: finalização dos processos práticos .....	107
Quadro 19	– Atividade: aplicação e análise do questionário final .....	110
Quadro 20	– Perguntas do questionário final .....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNH	Banco Nacional de Habitação
COHAB	Companhia de Habitação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
EMTP	Escola Municipal de Tempo Parcial
Fladem	Fórum Latino-americano de Educação Musical
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PET	Programa de Educação Tutorial
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UFC	Universidade Federal do Ceará
UV	Unidade de Vizinhança

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	<i>Trajatórias Formativas</i> .....	14
1.2	<i>Caminhos da Investigação</i> .....	18
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I: METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	21
2.1	<i>Universo da Pesquisa</i> .....	21
2.2	<i>Método de Investigação</i> .....	23
2.3	<i>Instrumento de Coleta de Dados</i> .....	24
2.4	<i>Procedimentos de Coleta de Dados</i> .....	25
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II: CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA</b> .....	28
3.1	<i>A cidade de Fortaleza e o bairro Conjunto Ceará</i> .....	28
3.2	<i>Rede Municipal de Ensino</i> .....	31
3.3	<i>Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque</i> .....	34
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III: REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA</b> .....	38
4.1	<i>Raymond Murray Schafer: o compositor em sala de aula</i> .....	38
4.2	<i>Educação Sonora: conceitos norteadores</i> .....	41
4.2.1	<i>Paisagem Sonora</i> .....	41
4.3	<i>Ludicidade, jogos e práticas criativas em educação musical</i> .....	49
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA</b> .....	52
5.1	<i>Semana 1</i> .....	52
5.1.1	<i>Plano de aula</i> .....	53
5.1.2	<i>Experiência, análise e fundamentação da proposta</i> .....	55
5.2	<i>Semana 2</i> .....	66
5.3	<i>Semana 3</i> .....	69
5.4	<i>Semana 4</i> .....	75
5.5	<i>Semana 5</i> .....	82
5.6	<i>Semana 6</i> .....	85
5.7	<i>Semana 7</i> .....	87
5.8	<i>Semana 8</i> .....	90
5.9	<i>Semana 9</i> .....	93
5.10	<i>Semana 10</i> .....	96

5.11	<i>Semana 11</i> .....	103
5.12	<i>Semana 12</i> .....	105
5.13	<i>Semana 13</i> .....	107
5.14	<i>Semana 14</i> .....	110
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126

## 1 INTRODUÇÃO

Esta proposta pedagógica tem como intuito elaborar e compartilhar um material didático para aplicação de práticas musicais criativas em contextos da Educação Básica, em especial, com estudantes do Ensino Fundamental (Anos Finais).

Tal investigação tem como inspiração o pensamento do educador musical Raymond Murray Schafer, a partir da exploração do conceito de Educação Sonora, que proporciona processos de aprendizagem musical por meio da experimentação ativa, além de demais ideias como Paisagem Sonora, Ecologia Acústica e Poluição Sonora.

Este prelúdio da pesquisa se apresentará em dois momentos. No primeiro, denominado “Trajetórias Formativas”, os leitores terão contato com a trajetória do autor deste trabalho, conhecendo o pesquisador e sua relação com a pesquisa. Após esta apresentação, no tópico que se segue, denominado como “Caminhos da Investigação”, o leitor entra em contato com algumas discussões fundamentadas que permeiam esta pesquisa e facilitará o entendimento dos capítulos posteriores.

### 1.1 Trajetórias Formativas

Para que os leitores tenham uma melhor dimensão do meu lugar de fala no decorrer desta investigação, destaco, a seguir, um breve relato em torno da minha trajetória de formação no campo da Música, relacionando-a com as práticas a serem desenvolvidas neste trabalho. Esclareço que, neste primeiro tópico sobre meu percurso, irei discorrer em primeira pessoa, já que, de fato, é uma apresentação pessoal que tem a intenção de aproximar os leitores do autor deste trabalho.

Começo a narração deste percurso pela minha adolescência, quando ainda era aluno da escola básica, tendo, nesse período, o meu primeiro contato com um instrumento musical e com o aprendizado formal de música.

Antes de ser professor da escola básica, o início disso tudo é justamente onde me encontro agora, na escola, no entanto, como aluno, quando tive a primeira oportunidade de tocar um violão e adentrar no mundo da música. Nesse período, fazia aulas de instrumento no contraturno e pude me desenvolver bastante musicalmente a partir dessas experiências. Destaco este ponto, no sentido de enfatizar a importância de ter a música presente em minha caminhada escolar, pois se não fossem as aulas de música que tive na escola, possivelmente não teria desenvolvido, posteriormente, nos instrumentos musicais que toco, formado bandas

de Rock com amigos na adolescência ou mesmo ingressado em um curso Superior de Música. Compreendo a escola como ponte para sonhos se concretizarem, sendo o professor, o mediador desses caminhos.

Todo meu percurso como aluno da Educação Básica se deu na escola pública, lugar que agora volto como professor e que tenho como ideal possibilitar o acesso à arte, especialmente à música, aos meus alunos, para que tenha tanta significância para eles como teve para mim, durante a minha época de aluno. Ademais, destaco a necessidade de ampliação do ensino de música nas escolas de Educação Básica, a promoção de práticas musicais que aproximem os alunos da Música e que, de fato, possa ocorrer um aprendizado musical significativo para a formação dos estudantes.

Sou licenciado em Música pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor da rede pública de ensino da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental em três escolas diferentes, todas localizadas em bairros periféricos. Prosseguirei estes relatos dando destaque à minha trajetória na universidade e, em seguida, às minhas vivências como professor de Arte no Ensino Fundamental.

Em meu percurso formativo como aluno do curso de licenciatura em Música, pude ter diversas experiências formativas que me possibilitaram estar realizando essa pesquisa de mestrado hoje. Além dos componentes curriculares, obrigatórios e optativos, os quais têm suma importância, destaco também as experiências que tive como bolsista. Primeiro, nos projetos “Sonoridades Múltiplas” e “Musicalização”, no ano de 2018, na Bolsa de Iniciação Acadêmica, onde fui orientado pela professora Dra. Consiglia Latorre, em ambos projetos. Em seguida, com a Bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET - Música), no ano de 2019, coordenado pelo professor Dr. Gerardo Silveira e pela professora Dra. Catherine Furtado, onde participei do grupo de pesquisa em Jogos Musicais.

No Sonoridades Múltiplas foi onde senti uma transformação na minha percepção sobre Música e as possibilidades múltiplas de ensino de música. Neste projeto, exploramos a música de diferentes maneiras, criando coletivamente, usando corpo e voz para criar, utilizando além de instrumentos, objetos sonoros, e tendo a criação e improvisação musical livre como premissa. Um ponto importante deste grupo de pesquisa era a integração entre as diversas linguagens artísticas, pois englobava alunos de cursos da área de Artes do Instituto de Cultura e Arte (ICA) da UFC, como Música, Teatro, Dança, Cinema e outros cursos afins, a maioria deles sendo licenciatura. Essa experiência, inclusive, enriqueceu muito a minha percepção sobre docência em Arte, já que tinha pessoas de diferentes formações artísticas

entre seus participantes, sendo importante para o meu exercício atual como professor desse componente curricular na Educação Básica da prefeitura de Fortaleza.

No projeto Musicalização, recebíamos crianças entre 6 e 12 anos de idade para terem aula de música a partir de uma perspectiva lúdica do ensino musical. As atividades desenvolvidas envolviam jogos musicais, os quais tivemos como referência autores como Raymond Murray Schafer, Marisa Fonterrada, Berenice de Almeida, Teca Alencar de Brito, Hans-Joachim Koellreutter e outros autores com metodologias e conteúdos pertinentes às propostas de musicalização do projeto. Essa experiência teve grande valor na minha formação docente, pois foi quando pude colocar em prática o conhecimento teórico apreendido até aquele período da graduação, já que estava à frente, junto de outros bolsistas, na condução das aulas para as crianças, fortalecendo meu interesse de seguir na docência em música.

No grupo de pesquisa em Jogos Musicais, com a Bolsa do PET - Música, ampliou-se as possibilidades de ensino-aprendizagem nessa área, pois uma das características deste grupo era ofertar oficinas de formação musical para licenciandos dos cursos da área de Artes do ICA, graduandos em Pedagogia e também para professores da Educação Básica de Fortaleza. Nessas oficinas, através da prática, buscava-se um aprendizado e reflexão sobre os jogos e suas aplicações no contexto da Educação Básica. As práticas do grupo tinham um teor de formação docente, já que se trabalhava diretamente com professores que já atuavam na Educação Básica ou que tinham o interesse de ingressar nesse âmbito, o que, de certa forma, fez com que eu compreendesse um pouco dos processos em sala de aula, ouvindo os professores e entendendo como aquelas práticas musicais poderiam contribuir com a formação e a prática deles nas escolas.

Os três projetos citados se destacam por sua relação com esta pesquisa em práticas musicais sonoro-criativas, as quais pensam a criação musical compreendendo o som como ponto de partida e tendo como referência o conceito de Educação Sonora, que será destrinchado futuramente neste trabalho. De certa forma, as experiências que carrego em meu percurso, refletem minhas ideologias e metodologias como docente atualmente.

No decorrer do meu percurso, logo após finalizar a graduação, ingressei na Educação Básica como professor da área de Arte, inicialmente como temporário e, posteriormente, através do concurso, sendo efetivado no ano de 2023. A partir da minha efetivação, para completar a carga horária de 40 horas semanais, tive que ser lotado em três escolas diferentes, uma localizada no bairro Antônio Bezerra e as outras duas no bairro Conjunto Ceará. Esta lotação, com essa carga horária, é dividida em 27 horas de aula e 13 horas de planejamento.

O componente curricular Arte, na rede municipal de ensino de Fortaleza tem apenas 1 hora de aula por turma, ou seja, o professor precisa ter 27 turmas. Na maioria das vezes, isso só é possível ao realizar a lotação do docente em mais de uma instituição de ensino. No meu caso, fui alocado em três escolas, o que se torna algo desgastante por diferentes fatores, como deslocamento, qualidade de trabalho na instituição e dificuldades na construção de vínculos com estudantes.

Outro ponto a ser destacado é a qualidade estrutural das escolas. As escolas municipais de Fortaleza tem duas realidades bem marcantes, de um lado as Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), onde os alunos passam o dia todo na escola e que, estruturalmente, se destacam por serem escolas-modelo, com salas climatizadas e com boa acústica sonora, amplos espaços de convivência para os alunos, quadra de esportes, auditório, etc.

De outro lado, as Escolas Municipais de Tempo Parcial (EMTP), onde os alunos passam apenas um turno e que, geralmente, tem uma estrutura mais antiga, na grande maioria dos casos sem climatização, com poucos recursos, salas superlotadas e poucos espaços de convivência, exatamente o oposto do que é investido nas escolas de tempo integral. As três escolas em que atuo são de tempo parcial e vão de encontro às especificidades citadas anteriormente.

Este trabalho teve como *lócus* a Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque, localizada no bairro Conjunto Ceará, tendo a investigação desta pesquisa desenvolvida em duas turmas diferentes, uma de 6º ano e outra de 8º ano, dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola em questão tem uma estrutura antiga, as salas não possuem uma acústica ideal, é considerada pequena para a quantidade de alunos que tem e não possui muitos espaços de convivência. Esses problemas citados, embora não sejam os únicos culpados, acabam gerando uma produção indiscriminada de sons no ambiente escolar, pelos próprios alunos, pela natureza ao redor, pelas máquinas ruidosas e também por outros objetos sonoros. Essa adversidade, que pode ser compreendida como poluição sonora, é um ponto de partida para o estudo do som e, do mesmo modo, da aprendizagem musical, no entanto, saliento que essas condições não são particulares desta escola, mas sim da maioria das escolas de Educação Básica, sendo algo a ser visto como um problema a ser combatido.

Diante do exposto, reitero: minha trajetória se relaciona com meu trabalho exercido atualmente na Educação Básica, justamente porque me vejo, muitas vezes, em meus alunos e em seus desenvolvimentos musicais, compreendendo e tendo em mente o papel

imprescindível de ter a música na escola e um professor como mediador desses processos de aprendizados.

## **1.2 Caminhos da Investigação**

O ensino de música nas escolas do Brasil tem se configurado de diversas formas ao longo dos anos, passando por várias mudanças no que tange a Educação Básica. A partir da lei nº 11.769/2008 a música se configurou como conteúdo obrigatório nos currículos escolares (Brasil, 2008). A legislação vigente, com a lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016), incluiu, para além da Música, as linguagens Teatro, Dança e Artes Visuais, sendo geralmente aplicadas no componente curricular Arte.

Mesmo com a obrigatoriedade do seu ensino na Educação Básica, a Música ainda se apresenta de maneira pontual e efêmera, dividindo espaço com as outras linguagens artísticas no componente curricular Arte, o qual também sofre com o problema da brevidade, já que na maioria dos currículos do Brasil, bem como na prefeitura de Fortaleza, há apenas uma hora de aula por semana em cada turma, tornando o ensino de música de maneira eficaz e significativa uma tarefa desafiadora.

A formação docente para o professor de Arte também é complexa, isso porque são habilitados para ensinar Arte nos anos finais do Ensino Fundamental aqueles que são licenciados em Música, Dança, Artes Visuais, Teatro e áreas afins. Portanto, cada professor tem a sua individualidade sobre como trabalhar a arte em sala de aula, muitas vezes focando mais em sua linguagem específica e deixando as outras em segundo plano. Compreendo que isso se deve ao fato de haver desafios para ensinar linguagens artísticas que não são vistas ou aprofundadas na graduação, gerando uma insegurança na prática docente.

Diante dessa complexidade, este trabalho buscou apresentar um aprendizado musical significativo, gerando um contato maior dos alunos com a música através de uma vivência musical acolhedora para todos, independentemente da experiência musical prévia dos envolvidos. Campos (2006) reflete sobre a aprendizagem significativa como um movimento de associação entre um conteúdo anteriormente relevante para o indivíduo e um novo conhecimento a ser adquirido, ou seja, define-se como trazer significância às vivências dos estudantes, fazendo sentido o contato com esse aprendizado. Além disso, buscou-se na proposta, a ampliação da visão sobre educação sonora e musical no contexto da Educação Básica, orientando nos processos de ensino e aprendizagem de música.

A respeito do ensino de música, a partir do século XX, surgiram educadores musicais que trouxeram propostas pedagógicas diversificadas, os quais pensam a música e seu

ensino como algo lúdico, com foco em atividades que envolvam o criar, escutar, imaginar, improvisar, tocar, se expressar e com o intuito de incluir a todos na vivência musical, ou seja, o aluno é um ser ativo na prática musical.

Entre os referenciais teóricos pertinentes para este trabalho, destaca-se o educador musical Raymond Murray Schafer, por conta do seu vasto estudo sobre o som, principalmente a respeito do conceito de Educação Sonora, analisando suas particularidades, transformações e a importância de saber ouvir, de forma reflexiva e consciente, tendo como prática jogos musicais e atividades de composição sonora em sala de aula.

Portanto, tem-se a hipótese de que essas práticas podem ser um caminho para a educação sonoro-musical na escola básica, propiciando um contato com a música de forma reflexiva, consciente e criativa no ambiente escolar, podendo ser também um direcionamento para professores a respeito do ensino de música.

Diante disso, elencam-se algumas questões: como as práticas sonoro-criativas podem ser um caminho para o ensino de música no Ensino Fundamental? De que forma influenciam no processo de aprendizagem e na formação musical dos estudantes?

O objetivo principal deste trabalho é desenvolver uma proposta pedagógica na Educação Básica, baseada em conceitos e práticas sonoro-criativas mediadas por jogos musicais. Além disso, apresenta-se a seguir também os objetivos específicos desta investigação: a) relacionar os conceitos de Educação Sonora com o contexto escolar dos anos finais do Ensino Fundamental; b) ampliar a compreensão socioambiental dos estudantes, com foco na poluição sonora, através de uma escuta de sons consciente, reflexiva e contextualizada e; c) elaborar composições sonoro-musicais com os estudantes a partir dos conceitos estudados.

Para finalizar esta introdução, para um melhor detalhamento da organização desta investigação, destaca-se a seguir a estrutura deste trabalho: a) **Capítulo 1** - Metodologia da Pesquisa, onde se destacará os processos metodológicos, como o universo da pesquisa, o método de investigação, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados; b) **Capítulo 2** - Conhecendo o Campo da Pesquisa, onde nos aprofundaremos em abordar o local em que esta pesquisa ocorreu, dando ênfase às realidades da cidade de Fortaleza e do bairro Conjunto Ceará, da Rede Municipal de Ensino e particularmente à Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque; c) **Capítulo 3** - Referencial Teórico, onde se apresentará os conceitos teóricos-metodológicos que embasam esta pesquisa, relacionando com a prática sonoro-musical na Educação Básica; d) **Capítulo 4** - Apresentação e Análise da Proposta

Pedagógica, onde discorreremos sobre as práticas desenvolvidas e as pertinentes reflexões sobre a experiência e, por último; e) **Considerações Finais** desta investigação.

## 2 CAPÍTULO I: METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 Universo da Pesquisa

A prática pedagógica proposta neste trabalho foi aplicada no primeiro semestre de 2025, na Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque, no bairro Conjunto Ceará, em Fortaleza-CE. O planejamento se deu em 14 aulas conduzidas no componente curricular Arte, a qual tem como tempo pedagógico 55 minutos semanais em cada turma.

Contemplou duas turmas de Arte<sup>1</sup> dos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma de 6º ano, na qual os alunos têm em torno de 11 e 12 anos de idade, além de outra turma de 8º ano, com faixa-etária entre 13 e 14 anos. O critério para escolha dessas turmas, ocorreu devido ao tempo de experiência docente com a turma do 8º ano e, em contraposição, outra opção para a investigação foi uma turma de 6º ano, pelo fato de ser uma turma recém ingressante, sem nenhum contato pedagógico anterior com o professor mediador desta proposta.

A seguir, destaca-se um esboço do planejamento realizado para cada aula e seus respectivos objetivos:

**Quadro 1** - Planejamento das aulas.

<b>Aulas</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Semana 1</b>	Questionário de Sondagem	Aplicar um questionário para avaliar as experiências prévias dos estudantes com Música.
<b>Semana 2</b>	Introdução ao conceito de Som e atividade de Escuta Ativa.	Ouvir os sons que nos rodeiam, identificar suas fontes sonoras e refletir sobre este tema.
<b>Semana 3</b>	Jogos Musicais: Aponte o Som, Encontre Seu Par e Labirinto Sonoro.	Determinar de que direção vem os distintos sons; Reconhecimento de Timbres; Associação de Som e Movimento.

<sup>1</sup> Na rede municipal de ensino de Fortaleza, o professor com formação específica em Arte (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais) só leciona do 6º ano ao 9º ano, ou seja, em anos anteriores o professor responsável pelo componente curricular é um professor pedagogo.

<b>Semana 4</b>	Parâmetros do Som: Duração, Timbre, Altura e Intensidade.	Compreender os parâmetros do som através de jogos musicais.
<b>Semana 5</b>	Poluição Sonora.	Buscar uma conscientização sobre o conceito e a identificação do mesmo em nossa sociedade.
<b>Semana 6</b>	Regência de sons.	Relacionar imagem, som e movimento na prática de regência, de forma lúdica, auxiliando no desenvolvimento das criações sonoras dos estudantes.
<b>Semana 7</b>	Introdução à composição sonora: transformando sons em música.	Organizar os sons anotados, transformando-os, através dos conceitos estudados, em música.
<b>Semana 8</b>	Criação Sonoro-musical com o Corpo.	Realizar uma prática musical explorando sonoramente com o corpo.
<b>Semana 9</b>	Desenvolvimento das composições sonoras em equipes.	Continuar as criações sonoras trabalhando coletivamente.
<b>Semana 10</b>	Introdução à partitura sonoro-musical: tradicional e não tradicional.	Conhecer o que se define como partitura musical, seja tradicional ou não, e suas características.
<b>Semana 11</b>	Amadurecimento das criações sonoro-musicais dos estudantes.	Incentivar o progresso das composições dos estudantes, buscando amadurecer determinados aspectos que forem necessários e solucionar as possíveis questões e entraves entre as equipes.
<b>Semana 12</b>	Pré-finalização dos processos.	Encaminhar o alinhamento das composições dos estudantes, visando deixá-la próxima do seu modelo final.
<b>Semana 13</b>	Finalização dos processos.	Apresentar as composições

		sonoro-musicais.
<b>Semana 14</b>	Questionário final de autoavaliação	Refletir sobre os processos desenvolvidos e analisar as possíveis conclusões a partir das respostas dos participantes.

Fonte: acervo do autor.

## 2.2 Método de Investigação

O processo metodológico se apresenta como qualitativo, de caráter exploratório e tendo a pesquisa-ação como procedimento adotado, a qual se apresenta de maneira que todos os envolvidos sejam seres ativos no processo de produção.

A pesquisa qualitativa dispõe de “uma atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade” (Gatti e André, 2010, p. 3), sendo essa uma característica importante deste trabalho, já que tem como premissa a significação das práticas musicais para seus participantes, bem como a investigação de suas qualidades.

O caráter exploratório se apresenta por meio da ação de investigar o problema e da necessidade de criar indagações formativas a respeito do estudo da educação sonora e dos impactos de uma ecologia sonora no contexto escolar. As etapas executadas foram: revisão bibliográfica, planejamento e estruturação das aulas, aplicação prática em sala de aula, análise dos dados e averiguação dos resultados.

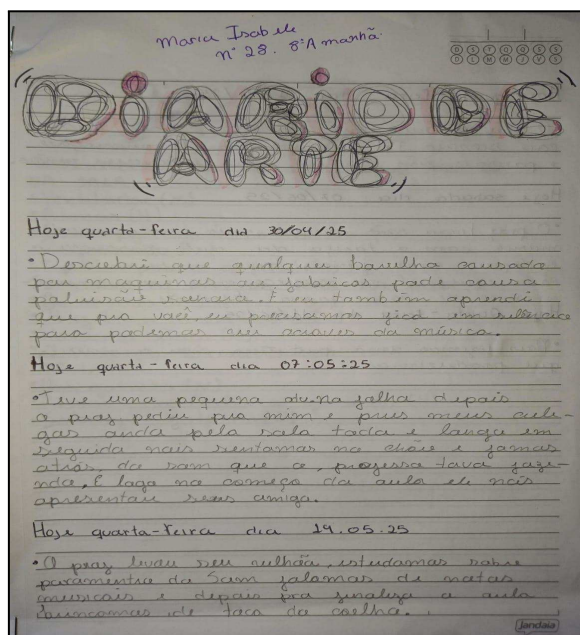
O procedimento adotado foi a pesquisa-ação, por conta de sua abordagem que, no contexto desta pesquisa, dispõe de todos os participantes das práticas desenvolvidas como seres ativos no processo da pesquisa e na obtenção dos possíveis resultados. Thiollent (1997) observa que a aplicação de uma pesquisa em que os sujeitos também são construtores ativos da pesquisa, proporciona a inserção deles, pois a pesquisa é construída de forma participativa e não de maneira unilateral. Após a concretização da prática de criação coletiva em sala de aula e da fase de produção de dados, tivemos também a etapa da análise, a qual teve como base conceitos da pesquisa-ação, a exemplo da observação participante, onde todos os pesquisadores envolvidos fizeram parte do processo de construção dos resultados, o diário de campo e questionários abertos.

## 2.3 Instrumento de Coleta de Dados

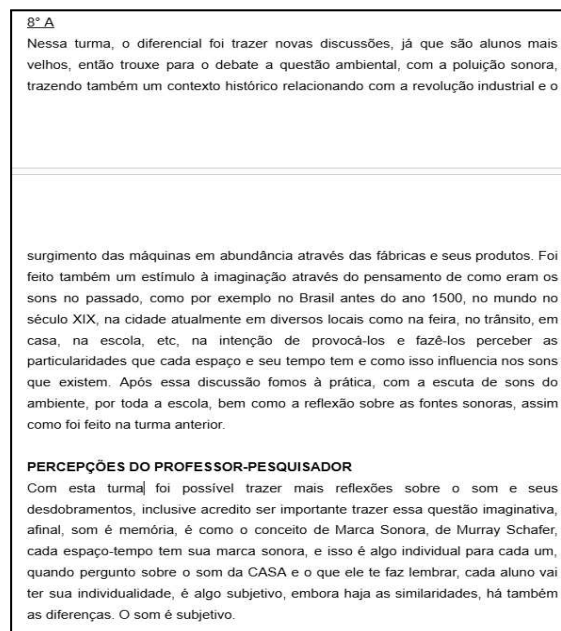
Os instrumentos e estratégias utilizadas para a produção de dados nesta pesquisa foram: a) **Diário de Bordo**, o qual foi estabelecido na intenção de que todos os envolvidos na pesquisa (professor e estudantes) possam refletir e escrever sobre a vivência, destacando seus aprendizados, percepções, facilidades, dificuldades, entre outros aspectos; b) **Questionário de Sondagem**, com o intuito de fazer um diagnóstico sobre as experiências musicais prévias que os alunos têm, buscando entender também outras especificidades importantes para a construção deste trabalho e; c) **Questionário de Autoavaliação**, na intenção de compreender como as práticas sonoro-musicais contribuíram para a formação dos estudantes, a respeito da experiência, instigar reflexões sobre a importância da música no ambiente escolar, no desenvolvimento humano dos alunos, e averiguar o entendimento dos alunos sobre os estudos de educação sonoro-musical realizadas com essa prática.

A respeito do Diário de Bordo, cada participante da pesquisa, seja aluno ou professor, realizava um relato semanal com as ações desenvolvidas e as reflexões sobre a experiência. Teve como objetivo alcançar o ponto de vista de cada um sobre as práticas realizadas. Os alunos faziam em seus cadernos e o professor em documentos digitais, via *GoogleDocs*.

**Figura 1** - Diário de Bordo do(a)s Estudantes **Figura 2** - Diário de Bordo do Professor



Fonte: acervo do autor.



Fonte: acervo do autor.

Os Questionários de Sondagem e de Autoavaliação foram elaborados no *Google Forms* e tiveram 7 questões cada uma delas. Na primeira, a qual teve caráter diagnóstico, foi perguntado sobre as experiências anteriores com música que os alunos tiveram, se já aprenderam a tocar um instrumento ou cantar, se já participaram de alguma atividade musical na escola, o que sentiam quando ouviam música e quando ouviam barulho. Além disso, buscou compreender a relação dos alunos com o som e o entendimento deles a respeito do conceito de Poluição Sonora, o qual foi trabalhado dentro da proposta executada.

Na segunda investigação, foi perguntado sobre a contribuição das práticas para a formação musical dos estudantes, um relato sobre a experiência de elaborar uma composição sonoro-musical, uma reflexão sobre a importância de ter aprendizados musicais no âmbito escolar, bem como reflexões e busca de soluções para o problema da Poluição Sonora presente no cotidiano deles. Essa autoavaliação teve como objetivo entender como os alunos, após os experimentos e aprendizados, mudaram sua forma de perceber o mundo e sua relação com o universo sonoro.

## **2.4 Procedimentos de Coleta de Dados**

Este caminho investigativo teve início com a exploração de escritos referentes à pesquisa sonoro-criativa em livros, revistas, artigos e demais textos da área de Educação Musical que tratam sobre o ensino de música de forma lúdica e criativa, principalmente, às publicações elaboradas pelo educador musical Murray Schafer (1992, 2011a, 2011b, 2018) ou, então, a partir da leitura de trabalhos de outros pesquisadores pertinentes à pesquisa como Almeida (2014), Fonterrada (2004, 2012), Beineke (2015), Brito (2007, 2013) e Delalande (2019), os quais dialogam com as práticas criativas em seus escritos.

Após essa fase exploratória, foi pensada uma sequência de aulas a serem aplicadas com turmas do Ensino Fundamental, com uma proposta que pudesse enriquecer as vivências musicais dos estudantes na escola a partir de uma abordagem de ensino de Música de forma criativa.

A forma do planejamento foi inspirada no capítulo “O compositor em sala de aula”, do livro *O Ouvido Pensante*, de Murray Schafer (1992), o qual, em sua proposta, traz relatos práticos das experiências de Schafer com uma turma de uma escola de música do Canadá na década de 1960. Cabe destacar que Schafer não era professor da Educação Básica, atuando apenas em oficinas de música de forma ocasional, muito embora, seus conceitos e práticas se destacam pela possibilidade de aplicação e adaptação ao contexto escolar, sendo

isso evidente no Brasil, onde suas ideias como educador são muito difundidas por profissionais da educação musical.

A partir da análise da abordagem de Schafer, foi possível traçar, com adaptações à realidade educacional brasileira contemporânea, um caminho para o planejamento das aulas, de maneira que os conhecimentos tivessem a característica de serem progressivos, objetivando um alicerce para as práticas musicais dos estudantes.

Foi utilizada a ferramenta *Google Docs* para elaborar os planejamentos, pensando em uma prática que pudesse ser executada no decorrer de um período letivo do ano que, no caso, se deu nos meses de Abril, Maio e Junho de 2025.

Nas aulas iniciais, a intenção era propiciar experiências introdutórias ao estudo do som e da música, por isso, foi planejado atividades de escuta do ambiente, jogos musicais que trabalhavam a escuta ativa, aspectos musicais como ritmo, andamento, melodia e parâmetros sonoros como duração, altura, timbre e intensidade. Essa proposição se deu, principalmente, porque a grande maioria dos alunos nunca havia estudado música, desconhecendo tais conceitos. Portanto, houve a preocupação de, já nos primeiros encontros, serem proposições que possibilitassem esses conhecimentos basais através da prática.

No prosseguimento do planejamento, para além dessa ambientação musical, foi pensado também em um teor reflexivo e crítico com essas práticas, despertando nos estudantes uma visão de mundo a partir dos estudos sobre poluição sonora e seus efeitos em nossa sociedade. Outro ponto considerável no planejamento foi o aspecto da criação musical coletiva, por meio do corpo, instrumentos e objetos sonoros, com a intenção de relacionar teoria e prática nos processos criativos.

Para além do planejamento das aulas, também foi estruturado um Questionário de Sondagem, com algumas questões diagnósticas, aplicadas no início da prática, e outras questões de Autoavaliação ao final dos processos. No primeiro, buscou-se elencar perguntas que captassem as experiências prévias que eles tinham com música, na intenção de conhecê-los e traçar melhor os planos das aulas. No segundo, foi proposto perguntas reflexivas que visavam a escrita de apontamentos dos estudantes sobre as práticas executadas e captar os impactos destas práticas em sua formação musical e em sua consciência socioambiental referente ao aspecto da Poluição Sonora.

Com o início das práticas, foi pedido aos alunos que, em cada aula, fizessem em seus cadernos Diários de Bordo, nos quais eles anotariam os conhecimentos, conteúdos e reflexões referentes a cada encontro. A intenção foi ser uma forma de registro das vivências e também uma maneira de realizar a análise de como aquelas práticas de criação e aprendizado

musical reverberam nos estudantes envolvidos.

Na medida do possível, os estudantes eram lembrados da importância de manter os escritos regularmente, justificando que seria importante tanto para eles, pois poderiam revisar os conhecimentos em seus cadernos, quanto para o professor, que teria um recurso essencial para a coleta de dados. Em alguns dos encontros, inclusive, houve a tentativa de destinar alguns minutos da aula para que eles refletissem e escrevessem. Entretanto, na maioria das vezes, pelo fato da aula de Arte ter apenas 55 minutos, não era possível realizar os Diários de Bordo juntamente às atividades práticas que eram propostas, ficando como uma atividade para casa.

Infelizmente, nas vezes que ficaram como atividade de casa, por não haver uma cobrança direta, nem todos os alunos mantiveram a regularidade nos escritos, embora todos tenham feito pelo menos de uma aula, principalmente na turma de 6º ano, a qual necessitou de um maior trabalho de conscientização da importância destes escritos. Na turma de 8º ano, em contrapartida, houve maior celeridade no entendimento, podendo coletar bem mais relatos do que na outra turma, influenciando, inclusive, na qualidade dos relatos que eram escritos. Por ser uma turma de 8º ano, a qual já está mais acostumada com a rotina dos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como com a metodologia do professor, houve uma maturidade mais notória.

Ao final de cada encontro, o professor também elaborava os seus próprios Diários de Bordo contendo os relatos e as reflexões sobre o ocorrido nas duas turmas, muitas vezes, fazendo análises comparativas a fim de compreender como as atividades impactaram de maneiras diferentes em cada uma delas.

Após situar-se a respeito da metodologia traçada, no capítulo seguinte, o leitor se ambientará com o *locus* da pesquisa, compreendendo o contexto social, cultural e geográfico em que esta pesquisa foi aplicada e, por conseguinte, conhecer o público participante das práticas desenvolvidas e suas particularidades.

### **3 CAPÍTULO II: CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA**

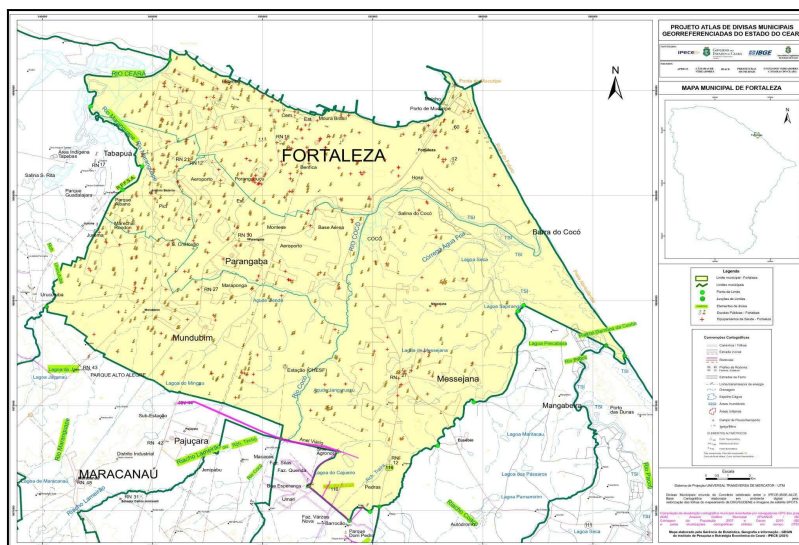
Este trabalho foi realizado em uma escola de tempo parcial vinculada a rede municipal da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, nos anos finais do Ensino Fundamental. As atividades foram desenvolvidas com duas turmas diferentes em aulas regulares do componente curricular Arte. As turmas em questão foram do 6º ano e 8º ano, da Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque, localizada no bairro Conjunto Ceará.

A seguir, elenca-se alguns tópicos para melhor guiar o leitor ao entendimento dos múltiplos contextos que envolvem a cidade de Fortaleza, sua Rede Municipal de Ensino e as características da escola a qual foi campo de pesquisa deste trabalho.

#### **3.1 A cidade de Fortaleza e o bairro Conjunto Ceará**

Fortaleza é a capital do estado do Ceará, localizada na região Nordeste do Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), é considerada uma zona urbana, tendo como área territorial 312.353 km<sup>2</sup>, ocupando a 134ª colocação neste aspecto comparado a outras cidades do estado. Mesmo não sendo uma das maiores no quesito extensão territorial, quando observa-se o aspecto populacional, Fortaleza ocupa a 1ª colocação do estado e a 4ª colocação do país em quantidade de pessoas, algo que, conseqüentemente, destaca a sua densidade demográfica, correspondendo a 7.775,52 habitantes por km<sup>2</sup>.

**Figura 3** - Mapa da cidade de Fortaleza.



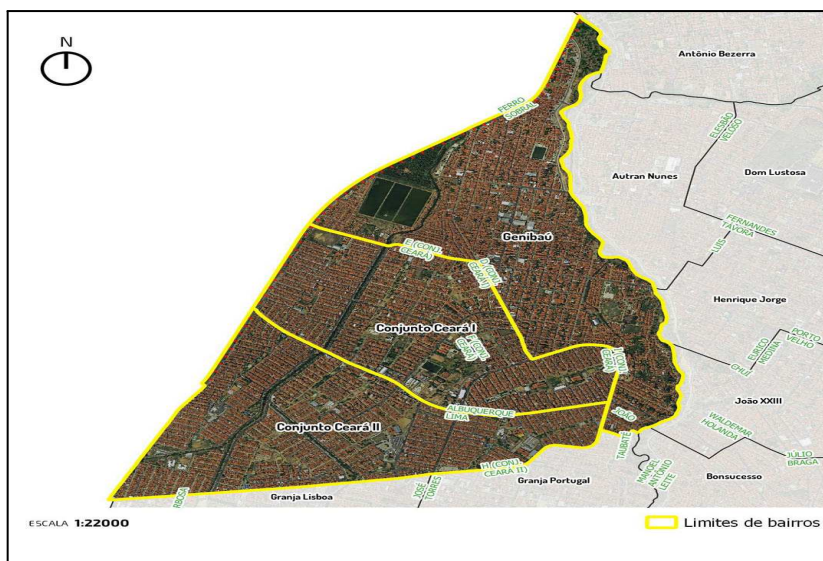
Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE (2021).

Ainda de acordo com o último censo demográfico, feito pelo IBGE (2022), a cidade de Fortaleza contava com uma população de 2.428.708 pessoas, tendo uma população estimada de 2.574.412 para 2024. Desta quantidade, 96,1% apresentam taxa de escolaridade entre pessoas de 6 a 14 anos, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de nota 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que corresponde do 1º ano ao 5º ano, e nota 5,2 para os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ano ao 9º ano.

No aspecto do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a cidade demonstra um contraste significativo quando há uma análise comparativa entre seus bairros. Fortaleza é dividida em 121 bairros, com diferentes realidades entre eles, onde alguns poucos se destacam por um IDH muito alto ou alto, e a grande maioria se destaca pelo seu IDH baixo ou muito baixo.

Segundo dados da Prefeitura de Fortaleza (2022), o bairro Conjunto Ceará I, onde se situa a escola campo desta pesquisa, ocupava a 55ª posição no índice, sendo considerado um IDH baixo. Sousa (2014) destaca que o bairro fica localizado na zona sudoeste de Fortaleza, é um dos maiores e mais populosos bairros da cidade e faz divisa com vários outros bairros, como Genibaú, Granja Lisboa, Granja Portugal e até mesmo com alguns bairros do município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza. Todos os bairros em questão são considerados periferias com o IDH baixo ou muito baixo, o que influencia diretamente na realidade socioeconômica dos estudantes que frequentam a escola.

**Figura 4** - Mapa do bairro Conjunto Ceará e bairros adjacentes.



Fonte: Prefeitura de Fortaleza (2025)

Com base nos apontamentos de Evelize Sousa (2014), a história do bairro se inicia entre os anos 1977 e 1981, quando o Governo Federal, junto ao Banco Nacional de Habitação (BNH), à Companhia de Habitação do Estado do Ceará (COHAB - CE) e outros órgãos da época, investiram na construção de conjuntos habitacionais, na tentativa de facilitar o financiamento dessas residências para pessoas com baixa renda, já que Fortaleza apresentava um grande índice de pessoas desabrigadas.

Entretanto, mesmo com esse acesso à moradia, o governo e seus programas habitacionais, não deram atenção às condições de vida daqueles moradores, desconsiderando coisas básicas como fornecimento regular de água, iluminação pública, energia elétrica de qualidade nas residências, transporte público na região, escolas de qualidade, etc. Todos esses tópicos só foram conquistados, no decorrer dos anos, devido às constantes reivindicações feitas pelos moradores (Sousa, 2014).

Somente no ano de 1989, o Conjunto Ceará deixou de ser apenas um conjunto habitacional e se tornou, oficialmente, um bairro de Fortaleza. Atualmente, o bairro conta com escolas públicas e privadas de todos os níveis da Educação Básica, postos de saúde, terminal de ônibus, diferentes tipos de comércio, delegacias, bancos, entre outras coisas fundamentais no cotidiano da população. Há quem diga que o Conjunto Ceará “é como se fosse uma cidade dentro de outra cidade”.

No que se refere a espaços públicos que envolvam arte, cultura e lazer, o referido

bairro dispõe de polo de lazer, biblioteca comunitária, areninhas<sup>2</sup> e de um centro cultural, bem como de eventos relacionados a esses lugares como o Sarau Rizoma, a Batalha do Polo (Batalhas de Hip-Hop) e o Pôr dos Livros, os quais frequentemente ocorrem na região.

Apresenta-se essa perspectiva histórica e cultural da região para que os leitores possam conhecer a realidade do local e, conseqüentemente, entender melhor o público participante desta pesquisa, ou seja, os alunos que, além de morar, vivem no bairro e na cidade, desfrutando dos espaços e especificidades citadas anteriormente.

### **3.2 Rede Municipal de Ensino**

As escolas do âmbito público, na cidade de Fortaleza, na maioria dos casos, se dividem da seguinte maneira: a rede estadual e federal de educação são responsáveis por ofertar o Ensino Médio e a rede municipal pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, com algumas exceções de escolas do estado que também ofertam o Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual o município e o estado ofertam.

No quesito matrícula, segundo o censo de 2023, o Ensino Fundamental registrou 292.353 alunos matriculados em 932 escolas diferentes de Fortaleza, englobando as redes municipal, estadual, federal e, também, escolas particulares (IBGE, 2023). Dessas, 223 escolas são do âmbito municipal que matricularam alunos nos Anos Iniciais e 128 que matricularam nos Anos Finais. É importante salientar que existem escolas híbridas, as quais ofertam ambos níveis, Anos Iniciais e Anos Finais, por isso, estes números, em alguns casos, podem estar se referindo a mesma escola em cálculos diferentes.

Nesta rede de ensino, possui Escolas Municipais de Tempo Parcial (EMTP), onde os alunos passam apenas um turno na escola, manhã ou tarde, e Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), nas quais os alunos ficam os dois turnos na escola. Nas EMTP, os alunos têm apenas os componentes curriculares obrigatórios, da base comum: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Já nas EMTI, além de todas as disciplinas da base comum citadas anteriormente, adiciona-se uma base diversificada, com os componentes curriculares: Formação Cidadã, Projeto de Vida, Protagonismo, Práticas Experimentais, Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica,

---

<sup>2</sup> Espaço esportivo multifuncional, geralmente um campo de futebol com grama sintética, construído em áreas urbanas, com o objetivo de promover a prática esportiva, o lazer e a convivência social, especialmente em bairros com alto índice de vulnerabilidade social.

Estudo Orientado, Aprendizagem Orientada e Disciplinas Eletivas.

A seguir, destaca-se em duas imagens, para que o leitor possa ter uma dimensão visual das escolas, o padrão arquitetônico das novas EMTI (Figura 5) e a fachada da EMTP José Militão de Albuquerque (Figura 6).

**Figura 5** - Modelo padrão de uma EMTI da cidade de Fortaleza.



Fonte: Foto de Vaunir Freitas (2022).

**Figura 6** - Fachada da EMTP Professor José Militão de Albuquerque.



Fonte: Google (2025).

A rede municipal tem como documentos norteadores, além da BNCC, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor). Ambos documentos trazem orientações a respeito de ações para o âmbito da Educação Básica, trazendo diretrizes que direcionam o currículo e sua aplicação. Para este tópico, haverá uma atenção maior sobre o currículo e as orientações para a área de Arte.

O componente curricular Arte se tornou obrigatório na Educação Básica a partir

da lei 9.394 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual definiu as linguagens da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Visuais como seus componentes. A partir dessa lei, diversos estudos a respeito do ensino de Arte surgiram no Brasil, inclusive, documentos norteadores que orientam nos processos educativos de ensino e aprendizagem, no currículo e nos objetivos da Arte na Educação Básica.

A BNCC, documento normatizador de âmbito nacional, em seu texto referente ao ensino de Arte no Ensino Fundamental, elenca as linguagens artísticas de forma a se integrarem visando uma articulação de saberes entre elas. “Criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2017, p. 193) são alguns dos parâmetros que este documento lista como essenciais nas práticas artísticas a serem desenvolvidas com os alunos, além de estimular uma interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo.

Nesse sentido, o documento dispõe dos alunos como protagonistas das ações e o componente curricular Arte valorizando as experiências, produções e os processos de aprendizagens deles, assim como destaca o trecho a seguir:

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (Brasil, 2017, p. 193)

Dessa forma, o componente curricular Arte não visa a formação técnica de um artista, mas propiciar aos alunos experiências artísticas que enriqueçam a sua formação na escola, onde os processos desenvolvidos têm mais valor do que os produtos finais.

Na esfera estadual, o DCRC tem sua proposta embasada na BNCC, porém, trazendo aspectos específicos ao estado do Ceará. No que tange ao ensino de Arte, o documento o classifica dentro da área de conhecimento “Linguagens”, juntamente à Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, entretanto, o documento salienta que a área de Arte se diferencia das outras, pois:

Ela se configura como um lugar de produção de saberes sensíveis, estéticos, políticos e de conhecimentos, competências e habilidades específicas para o seu ensino e aprendizagem. Portanto, a área de Arte caracteriza uma particularidade de conhecimento que o sujeito produz a partir de questionamentos mobilizados pelo desejo de compreensão do seu lugar no mundo sensível e político.

Diferente dos demais componentes que se agrupam na área de linguagens, a Arte não pretende estabelecer apenas relações de linguagem. Não é seu papel ser entendida somente como uma linguagem, mas ser vista, sentida e articulada a partir de técnicas que a estruturam em vista as suas múltiplas maneiras de existência.

Possibilitar às estudantes e aos estudantes o acesso a Arte é orientá-los(as) na busca de sua própria expressão (Ceará, 2019, p. 172)

Além do que já foi destacado, o DCRC norteia-se também no sentido de compreender a área de Arte como “dispositivo pedagógico próprio para a formação integral de um sujeito sensível, criativo, cognitivo, afetivo, crítico e político” (Ceará, 2019, p. 315), ou seja, visando uma formação humana ampla.

Para completar esta tríade de diretrizes norteadoras, o DCRFor, no âmbito municipal de Fortaleza, referente ao ensino de Arte, traz diferentes fundamentações para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. O primeiro ponto a ser destacado é o princípio destas diretrizes, pois, assim como a BNCC e o DCRC não pensam o ensino de Arte com fins utilitários, ou seja, pensam a partir da ideia de fomento aos múltiplos desenvolvimentos do ser humano por meio da arte, assim como ressalta o trecho a seguir:

No contexto educacional, a Arte proporciona a construção de relações singulares com o mundo por meio da expressão pessoal ou coletiva mediada pelos sentidos, pela imaginação e pelo conhecimento. “Fazer” e “pensar” constituem instâncias integradas que operam de forma indissociável durante todo o processo de elaboração do objeto artístico. Corroborando essa concepção, as diretrizes consignadas neste documento compreendem a Arte como “expressão”, “fazer” e “conhecimento” (Fortaleza, 2024, p. 257)

Salienta-se a distinção do DCRFor frente aos outros documentos curriculares, além de trazer uma abordagem formativa que engloba os saberes do mundo, têm-se como foco uma abordagem local, a conhecer e refletir sobre a cidade e seus distintos territórios. Além disso, traz como contribuição a indicação de conteúdos para serem abordados em cada ano do Ensino Fundamental, com sugestões de estratégias didático-pedagógicas e apontando possíveis relações entre o componente curricular Arte com outros componentes presentes no currículo escolar. Para tanto, contempla temas viáveis para serem abordados de maneira interdisciplinar, como direitos humanos e cidadania, multiculturalismo, territorialidades, educação ambiental, entre outros (Fortaleza, 2024, p. 260).

### **3.3 Escola Municipal Professor José Militão de Albuquerque**

A Escola Municipal José Militão de Albuquerque, internamente no bairro, se localiza na Unidade de Vizinhança 11 (UV11<sup>3</sup>). Em cada unidade do bairro, contém serviços essenciais para a população, como escolas e postos de saúde, muitas vezes, a população

---

<sup>3</sup> O Conjunto Ceará, em sua origem, foi organizado em 11 Unidades de Vizinhanças (UVs), contemplando serviços essenciais para a população em cada uma dessas unidades.

conhece mais a escola pelo nome “UV11” do que propriamente pelo nome oficial. Neste caso, a Unidade de Vizinhança possui duas escolas municipais, por isso, a escola José Militão de Albuquerque ganhou a nomenclatura “UV11b” para se diferenciar da outra.

A localização da UV11 é em um dos extremos do bairro, fazendo fronteira com o bairro Genibaú, em Fortaleza, e com os bairros Parque Albano e Jurema, no município de Caucaia. Esta fronteira, vale destacar, é separada por uma extensa linha férrea que liga o centro de Fortaleza ao centro de Caucaia, passando por várias localidades dos dois municípios. A escola contempla alunos de diferentes bairros, mas principalmente do próprio bairro Conjunto Ceará, do Genibaú e dos bairros de Caucaia, intensificando a multiplicidade de realidades distintas entre seus alunos, já que cada bairro tem suas próprias especificidades.

Abaixo, apresenta-se mais um mapa do bairro, para que o leitor possa ter dimensão da organização das UVs, em cada etapa do bairro, com destaque para a área superior onde fica a UV11 e as fronteiras mencionadas anteriormente.

**Figura 7** - Mapa das UVs do bairro Conjunto Ceará.



Fonte: Google (2015)

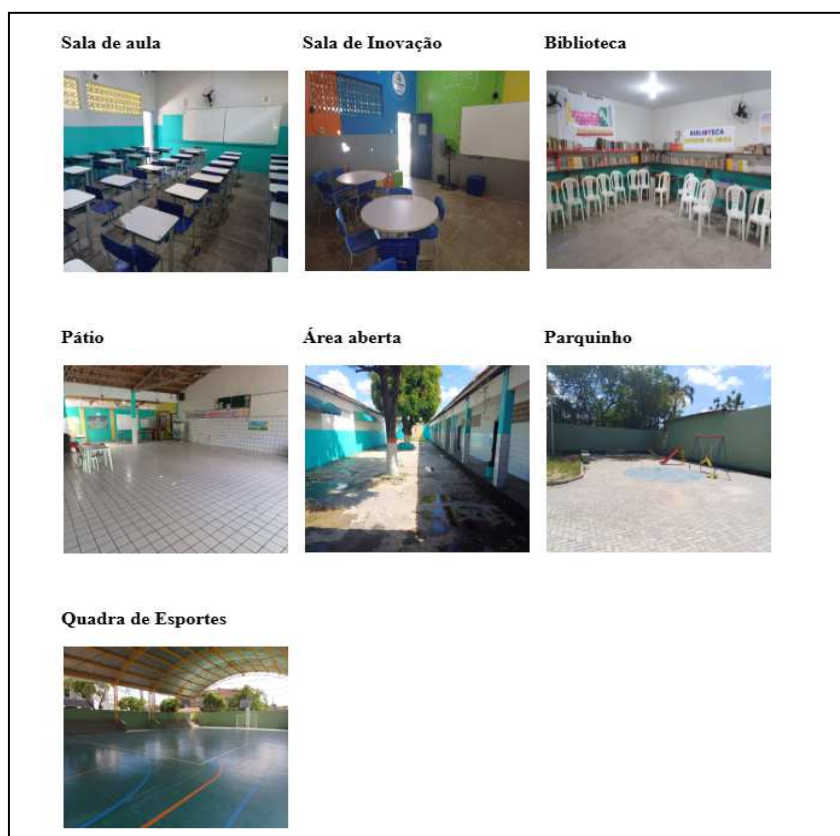
A respeito da estrutura física da escola, se comparado com as novas escolas modelos de tempo integral, pode-se considerar uma escola pequena para a quantidade de alunos que possui. É uma escola que contempla os Anos Iniciais e Finais do Ensino

Fundamental, do 1º ano ao 9º ano, tendo, em praticamente todas as salas de aula, o número máximo de alunos permitidos<sup>4</sup> para cada ano e, em alguns casos, até superando esse número.

Sua infraestrutura contempla onze salas de aula, uma sala de inovação<sup>5</sup>, uma biblioteca, um pátio, uma área aberta, um parquinho e uma quadra de esportes. Estas duas últimas foram recém instaladas na escola, em 2024, a partir de uma reforma proposta pela prefeitura. Antes, onde atualmente se localiza a quadra de esportes e o parquinho, era apenas um terreno sem uso algum. Tanto é que, por exemplo, a prática de atividades físicas, principalmente nas aulas de Educação Física, ocorriam na área aberta citada, a qual fica ao lado das salas de aula, o que gerava múltiplos ruídos que incomodavam os professores que lecionavam nessas salas.

Para ter uma noção visual dos espaços citados no parágrafo anterior, destaca-se, na seguinte imagem (Figura 8), os espaços internos da escola:

**Figura 8** - Espaços internos da E.M. Professor José Militão de Albuquerque.



Fonte: acervo do autor.

<sup>4</sup> A rede municipal de ensino, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, estabelece um aluno para cada metro quadrado da sala de aula. No tamanho padrão das salas de aula desta escola, fica entre 37 a 38 alunos em cada turma.

<sup>5</sup> Espaços tecnológicos e dinâmicos, projetados para promover práticas pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento de habilidades digitais nos alunos.

Com relação aos equipamentos e materiais voltados para a área de Música, quando o autor ingressou nesta escola, no ano de 2023, tinha-se um teclado e um violão precisando de manutenção. A partir de um edital<sup>6</sup> da prefeitura de Fortaleza, voltado para aquisição de materiais para as escolas, foi possível escrever um projeto e solicitar, a partir do capital disposto para a área de Arte (R\$ 1.500,00), a compra de quatro violões e algumas estantes para partitura. Concomitantemente às aulas regulares de Arte, ofertou-se, neste ano de 2025, para alguns alunos interessados, aulas de violão no contraturno, na intenção de fomentar, ainda mais, o ensino e aprendizagem musical na escola. Além disso, ainda neste ano, juntamente a alguns estagiários que acompanham o professor, foi possível ofertar mais duas oficinas de música, “Teoria Musical” e “Práticas Percussivas e Vocais”, as quais complementaram a formação desses estudantes na área de Música.

Ressalta-se que, embora as práticas musicais desenvolvidas neste projeto não necessitam essencialmente de instrumentos musicais convencionais para serem realizadas, quanto mais estímulos voltados à música existirem na escola, mais potentes serão as aprendizagens musicais dos estudantes, fazendo com que a música esteja viva no ambiente escolar.

Depois dessa conexão do leitor com o âmbito desta pesquisa, no próximo capítulo, será discorrido sobre os referenciais teóricos pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho, elencando tópicos essenciais e relacionando conceitos e práticas.

---

<sup>6</sup> Edital de Financiamento de Boas Práticas, o qual financia projetos pedagógicos criativos e inovadores desenvolvidos por professores das unidades da Rede Municipal.

## 4 CAPÍTULO III: REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentado o arcabouço teórico pertinente ao embasamento desta pesquisa, o qual tem como principal referência o educador musical Raymond Murray Schafer, o qual foi escolhido por sua notória relevância para o estudo da educação sonoro-musical, diante dos seus diversos escritos a respeito deste tema. Como conceito-chave para esta pesquisa, destaca-se a Educação Sonora e seus estudos derivantes como a Paisagem Sonora, a Ecologia Acústica e a Poluição Sonora. Há também o diálogo com outros conceitos congruentes ao que foi construído no decorrer dos processos de criação de composições dos estudantes, como as Práticas Criativas e os Jogos Musicais como mediadores dos conceitos e práticas.

### 4.1 Raymond Murray Schafer: o compositor em sala de aula

Na intenção de situar o leitor, neste tópico será apresentado Raymond Murray Schafer (1933-2021), educador musical que referenciou e inspirou esta pesquisa com seus amplos estudos a respeito do som em nosso mundo. Nascido no Canadá, em 1933, Schafer em sua trajetória ganhou notoriedade na área de Composição, mas também grande destaque na área de Educação Musical (Fonterrada, 2012, p. 287).

**Figura 9** - Murray Schafer na sala de ensaios da Universidade de Toronto, em 1982.



Fonte: Terra da Música - Blog<sup>7</sup>.

No Brasil, Schafer ganhou reconhecimento a partir da tradução de seus dois principais livros, “A Afinação do Mundo” e “O Ouvido Pensante”, publicados respectivamente em 1977 e 1986, os quais foram traduzidos para língua portuguesa pela educadora musical brasileira Marisa Fonterrada, em 1997 e 1992 como 1º edição e, ambos, em 2011, como 2º edição, contemplando atualizações contemporâneas.

Fonterrada, inclusive, teve forte contato com Schafer durante estudos que fez no Canadá e, posteriormente, em trabalhos que Schafer realizou no Brasil como, por exemplo, os cursos e oficinas que ofertou na década de 1990, na sua atuação junto a Secretaria do Meio Ambiente do Rio de Janeiro, onde colaborou com uma cartilha de conscientização sobre poluição sonora e também suas participações em eventos da área de Música e Educação Musical, como o Fórum Latino-americano de Educação Musical (Fladem), do ano de 2004, realizado em São Paulo (Fonterrada, 2012, p. 283-284).

No que concerne à educação sonoro-musical, a respeito de sua metodologia, Schafer contraria o senso comum de estabelecer um método a ser seguido. Ao invés disso, Schafer (1992) enfatiza que, em seu trabalho, há maior atenção em descrever como ele fez e não prescrever algo pronto, o que, de fato, é um pensamento coerente considerando as distintas realidades existentes nesta relação de tempo e espaço.

Para exemplificar, Schafer, na época em que produziu e aplicou seus conceitos, tinha uma realidade diferente da observada atualmente e que, possivelmente, será ainda mais distinta da realidade que existirá em tempos futuros. Além disso, há de se considerar também as diferenças culturais, sociais, econômicas e, inclusive, sonoras que cada espaço-tempo possui, revelando, em vista disso, a pertinência do olhar de Schafer sobre sua metodologia de trabalho.

A seguir, destaca-se um trecho em que Schafer discorre sobre sua metodologia, salientando pontos essenciais de sua visão sobre processos educativos em Educação Musical:

Meu método de Educação Musical não é linear. Os exercícios que se seguem não vão como em A, B, C, D, E, F, G... Todavia, acredito que eles constituem um alfabeto completo. A técnica é a de mosaico - uma pedra aqui, uma pedra lá, em um modelo em constante expansão. Alguns exercícios são ligados a habilidades técnicas, outros, à exploração criativa de sons, e outros, ainda, são dedicados à escuta clariaudiente. (Schafer, 2018, p. 10)

---

<sup>7</sup> Imagem disponível no seguinte endereço eletrônico:

<https://terradamusicablog.com.br/murray-schafer-pedagogia-musical/>. Acesso em: 01 set. de 2025.

Tal qual Schafer e sua proposta metodológica, os exercícios desta pesquisa, assemelham-se a sua forma de pensar, embora seja estabelecida uma sequência de aulas, é possível que a ordem seja alterada a depender da forma que o professor propositor observar como ideal, afinal, nenhuma realidade é igual à outra, os contextos educacionais são múltiplos e, além de tudo, as pessoas envolvidas são diferentes, demandando planos de ação flexíveis e adaptados.

Ainda neste tópico de apresentação de Schafer, destaca-se também, algumas de suas premissas como educador, as quais chamam atenção e dialogam com o desenvolvimento deste trabalho com os estudantes. Primeiro, ressalta-se sua crítica aos fazeres musicais existentes no ensino tradicional de música, os quais, muitas vezes, mais desencorajam do que estimulam, já que há um apreço maior pela necessidade de atender habilidades técnicas, em detrimento do prazer de fazer música (Schafer, 2018, p. 11).

Seguindo essa discussão, Schafer (1992) disserta que na aula de música deve haver um momento de expressão individual, mas que a maioria dos currículos que tem a música como componente, não dão essa oportunidade por terem o objetivo musical de formação de virtuosos como, por exemplo, escolas especializadas, conservatórios e cursos superiores.

Alguns dos pontos que Schafer defende é que os estudantes possam ter a possibilidade de manipular diferentes materiais sonoros, improvisar com esses sons e usar o ouvido como uma forma de reconhecer sons que antes eram ignorados. Em seus fazeres como educador, também utiliza meios de notação musical não convencionais, os quais são possibilidades do aluno ler música sem precisar de uma partitura tradicional e, dessa maneira, criar símbolos para compreender durações, alturas das notas e dinâmicas de uma música, podendo ser acessível para o entendimento de todos.

Quando se faz referência à Educação Básica, o contexto desta pesquisa, constata-se que o componente curricular Arte não tem a intenção de formar artistas profissionais, no entanto, deve proporcionar aos alunos o contato com as linguagens da arte e sua prática de maneira contextualizada. Segundo Barbosa (1991), a arte na escola pretende formar o aluno para ser um conhecedor, fruidor e decodificador de obras de arte. Esse pensamento se assemelha às proposições de Educação Sonora de Schafer quando, por exemplo, escutamos ativamente um som, nos sensibilizamos, compreendemos seu contexto e podemos criar sonoro-musicalmente através desse estudo.

Outra ideia que Schafer (2018) destaca, a partir de suas experiências como educador, é a valorização dos processos educacionais, ou seja, o caminho percorrido na

relação professor-aluno. Há, em seu discurso, uma crítica aos educadores e, na reflexão deste trabalho, estende-se à sociedade de modo geral, que apenas enfatizam e entendem as Artes, ou a Música especificamente, como um produto final, quando na verdade, ocorrem nos processos os momentos de maior formação artística e musical, conseqüentemente, de maior relevância para a área de educação.

Para finalizar este contato inicial do leitor com o referencial, apresenta-se uma atenção de Schafer (2018) à relação da Música com outras áreas de conhecimento como, por exemplo, as outras artes e, também, com o meio ambiente. Essa integração das artes, defendida por Schafer e frequentemente empregada nos documentos norteadores da educação brasileira, como a BNCC e suas variantes, é chamada por ele de “Teatro de Confluência”, termo que indica a indissociação das linguagens artísticas. Fonterrada (2010) destaca que o teatro de confluência vai além da valorização igualitária entre as linguagens artísticas, alcançando um local em que, de certo modo, as artes fluem juntas, embora existam também separadamente, descobrindo novos modos de integração e conhecimento. No que tange este trabalho, além da integração das artes, há um foco em relacionar a Música com questões ambientais, principalmente, quando pensamos no aspecto da poluição sonora.

No combate a este problema, é proposto uma ecologia do som, a qual segundo Fonterrada (2004), ainda é um tema pouco trabalhado no contexto educacional e que não é dado a devida atenção, de modo geral, na sociedade, mesmo que, de forma controversa, seja um tema citado nos documentos orientadores da Educação Básica.

A proposição de uma escola que pensa o som de forma ecológica é o primeiro passo para transformar os sons do ambiente escolar, do cotidiano dos estudantes e também do mundo, já que se tem como premissa que este conhecimento seja levado para outros âmbitos da vida dos educandos.

## **4.2 Educação Sonora: conceitos norteadores**

Neste tópico serão articulados os conceitos pertinentes ao estudo do campo da Educação Sonora. As concepções em questão serão: Paisagem Sonora, Poluição Sonora, e Ecologia Sonora, as quais, dialogicamente, serão destrinchadas no subtópico que se segue.

### **4.2.1 Paisagem Sonora**

O conceito de Paisagem Sonora, proposto por Schafer, é um estudo dos sons existentes no mundo, com suas particularidades e suas transformações no decorrer da história. Schafer (2011) define a paisagem sonora como um ambiente sonoro, onde há um

estudo acústico, com eventos ouvidos e não objetos vistos. Ele observa que a paisagem sonora do mundo está mudando, principalmente após a revolução industrial que culminou na chegada das máquinas em abundância por todo o mundo, fazendo então um alerta para o perigo da difusão indiscriminada dos sons, principalmente os indesejáveis, os quais ele chama de ruído, ocasionando a poluição sonora, a qual, certamente, ainda é um problema atual.

Ainda segundo Schafer (2011), ressalta-se também, a partir de sua análise sobre as mudanças sonoras em nosso mundo, a diferenciação entre os sons *hi-fi* e *lo-fi*, os quais demarcam uma considerável transição no que tange à produção de sons. Os sons *hi-fi* simbolizam aqueles que precedem o advento da revolução industrial, os quais são associados a sons naturais, sem interferências como, por exemplo, sons de uma zona rural, onde geralmente não sofrem tantas transformações em sua paisagem sonora original. Enquanto isso, os sons *lo-fi*, são aqueles inerentes ao pós-industrial, ou seja, os abarrotados de mudanças quando comparado com uma paisagem sonora natural. Schafer (2011, p. 107) enfatiza que a paisagem sonora *lo-fi* se apresenta como um congestionamento do som, onde há tanta informação sonora que fica difícil compreender com clareza o que deve ser ouvido, ocasionando consequências drásticas para os sons naturais e para os seres humanos.

Schafer (2011), além disso, classifica os sons de uma paisagem sonora em três possibilidades distintas, os quais ele chama de “Eventos Sonoros”, são eles: *sons fundamentais*, *sinais* e *marcas sonoras*, os quais serão destrinchados adiante neste tópico. Os *sons fundamentais* são aqueles que existem na paisagem a todo momento e que, por conta do hábito auditivo, não percebemos que estão ali. Os *sinais* são sons destacados, os quais se ouve conscientemente e que acontecem de maneira pontual na paisagem. Por fim, as *marcas sonoras* são sons únicos que acontecem em uma paisagem específica, que possuem determinadas qualidades que são significativas e que se reconhecem como pertencentes de algum lugar.

Queiroz e Marinho (2009) observam que o estudo das paisagens sonoras do mundo contemporâneo podem ser uma possibilidade de trabalho para o professor de música, pois:

práticas dessa natureza podem ser pensadas e estruturadas a partir da inter-relação de uma série de aspectos musicais como: o reconhecimento e a identificação de sons diversificados do mundo atual; a definição da identidade sonora de um determinado contexto cultural; o estabelecimento de estratégias para a (re)produção de diferentes sonoridades existentes; a sistematização de aspectos musicais (ritmo, melodia, harmonia, dinâmica etc.) a partir da construção de paisagens sonoras distintas etc.

(Queiroz e Marinho, 2009, p. 63)

Este trecho constata como essas práticas, citadas pelos autores e que fazem parte do repertório de práticas desta pesquisa, são viáveis em diversos contextos, possibilitando, por meio de vivências criativas, o desenvolvimento de um aprendizado sonoro-musical.

Entretanto, é necessário salientar que a prática de criação sonora, embora tenha os conceitos da música como auxiliares, é independente dos conceitos específicos da área de música que, inclusive, historicamente são associados a uma teoria musical tradicional. Em outras palavras, o sonoro e o musical podem andar lado a lado, embora o som tenha a sua individualidade e independência em relação à música, pois, para o ser humano criar sonoramente, ele não necessita de conhecimentos teóricos sobre música, afinal, o som é algo inerente ao ser humano desde os primórdios, enquanto a sistematização de conhecimentos musicais emerge apenas em outros tempos futuros da vida humana.

Os autores também trazem à tona a ideia da paisagem sonora junto à prática de composição, elencando pontos importantes a partir da associação dessas duas áreas de estudo sonoro-musical. Para este trabalho, as considerações de Queiroz e Marinho se apresentam como pertinentes, já que, no processo criativo dos estudantes participantes desta pesquisa, teve-se como base o estudo das paisagens sonoras com o fim de criar composições a partir das experiências realizadas.

O trecho a seguir, expõe o pensamento dos autores, enfatizando na associação de diferentes aspectos da área de Educação Musical, estendendo-se ao sonoro-musical, os quais, do mesmo modo, se relacionam com as propostas pedagógicas deste trabalho:

[...] é possível envolver uma série de aspectos importantes para a educação musical, como, por exemplo: pesquisar o meio ambiente que será representado na composição, para descobrir as suas sonoridades e características culturais; experimentar diferentes alternativas e recursos para a produção de sons daquele ambiente; trabalhar os aspectos rítmicos e estruturais em geral, que servirão de base para a música; investigar, descobrir e explorar elementos culturais diversos empregados no ambiente sonoro (pregões, parlendas, gêneros musicais etc.); criar uma forma (des)organizada de apresentação dos sons para a estruturação da música, envolvendo elementos composicionais e de improvisação; etc. Outras possibilidades composicionais poderiam ser realizadas considerando paisagens sonoras de contextos culturais como rodoviárias, praças, centros urbanos, praias, florestas etc. (Queiroz e Marinho, 2009, p. 63-64).

Conforme destacado na citação, as práticas criativas podem ser múltiplas, com várias possibilidades de criação, podendo ser relacionado o discurso dos autores citados acima com as proposições de Schafer sobre os eventos sonoros. Há de se destacar, por

exemplo, os pregões, citados pelos autores, os quais se caracterizam, segundo os estudos de Assano (2012), como um anúncio em voz alta, fazendo referência à venda de produtos na rua por vendedores que, ao anunciar seu produto, performam uma sonoridade em seu texto falado. A autora também traz à tona a discussão sobre a consideração dos pregões como música ou não-música, já que, para determinadas pessoas, os pregões são sons que incomodam, enquanto para outros, podem ser elementos incorporados em composições musicais ou mesmo, por si só, serem considerados musicais.

Essa prática de incorporação dos pregões na composição se faz presente, de forma natural e espontânea, nas práticas desenvolvidas, neste trabalho, com os estudantes participantes da pesquisa pois, no decorrer das atividades, eles mesmo associavam esses sons específicos ao seu cotidiano sonoro, revelando, portanto, a relevância dessa marca sonora.

Reitera-se, mais uma vez que, embora os autores citados tragam a ideia de incorporar conceitos musicais às práticas, de forma tradicional ou não, a prática sonora independe dos conceitos musicais, embora possam se completar, é necessária a compreensão da independência do sonoro, o qual está intrinsecamente ligado ao inerente ato de criar do ser humano, ultrapassando qualquer demanda conceitual da música.

Os “sons fundamentais” podem se apresentar a partir da investigação dos sons existentes no espaço, por meio de diferentes exercícios de escuta, possibilitando, dessa maneira, uma compreensão dos sons pertencentes ao ambiente em questão, já que muitas vezes, segundo este conceito, estes sons não são percebidos por conta das pessoas terem se acostumado com eles. Em contrapartida, se faz necessária a percepção destes sons, pois, muitas vezes, esses sons são ruídos que, inconscientemente, nos afetam. Outrossim, podem ser também sons desejáveis que se perderam em meio a confusão de sons ruidosos da contemporaneidade, portanto, há essas duas vertentes possíveis para os sons fundamentais neste estudo.

Schafer (2011) faz uma relação do conceito de som fundamental, como nota fundamental no estudo harmônico da música, com o som fundamental proposto por ele em seus estudos sobre o som.

*Som fundamental* é um termo musical. É a nota que identifica a escala ou a tonalidade de uma determinada composição. É a âncora ou som básico, e, embora o material possa modular à sua volta, obscurecendo a sua importância, é em referência a esse ponto que tudo o mais se assume o seu significado especial. Os sons fundamentais não precisam ser ouvidos conscientemente; eles são entreouvindo mas não podem ser examinados, já que se tornam hábitos auditivos, a despeito deles

mesmos (Schafer, 2011, p. 26)

Um músico, quando está tocando seu instrumento, pelo menos em uma música tonal aos moldes ocidentais<sup>8</sup>, tem uma nota que representa a tonalidade de determinada música, por isso ganha o nome de nota fundamental. Neste contexto da música ocidental, nos aspectos do ouvir e do sentir, esta nota provoca uma sensação de repouso, tendo geralmente a função de finalizar um trecho musical. Embora o músico toque outras notas musicais, a nota fundamental continua a existir naquele campo harmônico<sup>9</sup> e que, mesmo que inconscientemente, o músico a tem em sua mente.

No contexto dos sons fundamentais nas paisagens sonoras, conforme comentado anteriormente, estes sons se perdem no meio de tantos outros sons pois, diferente de uma escala musical que contempla entre 7 a 12 sons, a depender das variações e modulações sofridas no decorrer da música, as paisagens sonoras não tem um número específico de sons pertencentes à paisagem, podendo haver uma quantidade indiscriminada em um mesmo ambiente, fazendo com que aquele som fundamental se perca na “multidão de sons”.

Os ruídos, neste percurso, ficam ainda mais claros quando pensamos nos “sinais”. Estes sons se apresentam em momentos pontuais, pois não são específicos de determinada paisagem, do que é comum para aquele lugar. Para exemplificar, é como se estivéssemos em uma sala de aula convencional, em uma aula teórica, e alguém, de repente e sem um porquê, batesse forte sua mão sobre a mesa, provocando um som forte e causando um impacto nas pessoas ao redor. Outro exemplo, é quando estamos assistindo ou jogando uma partida de futebol e o árbitro sopra seu apito fortemente indicando uma falta, mesmo que este seja um som natural de ocorrer durante uma partida esportiva, ele acontece ocasionalmente e evoca uma reação em quem o escuta. Pode-se descrever os sinais como sons que invadem as paisagens sonoras, podendo ter diferentes fontes sonoras, com sua produção intencional ou não.

As “marcas sonoras”, por sua vez, propõem uma relação próxima entre som e memória, bem como, entre som e imaginação. Quando se pensa em determinado lugar, possivelmente, tem-se em mente os sons que existem naquele ambiente, principalmente se o indivíduo conhece aquele lugar, evocando sua memória, ou se pelo menos supõe quais os sons existentes em determinada paisagem, despertando sua imaginação.

---

<sup>8</sup> A música tonal, surgida no período Barroco, tem como princípio uma nota ou acorde como centro tonal, apresentando também funções harmônicas como fundamento na construção musical.

<sup>9</sup> No contexto da música tonal, o campo harmônico denomina a sequência de notas e acordes que pertencem a determinada música.

A partir do estudo deste conceito, conforme foi levantado por Queiroz e Marinho (2009), pode-se pesquisar múltiplos ambientes por meio dessa investigação sonora, captando sons de diferentes paisagens e incorporando-os nas composições, compreendendo, portanto, suas características estéticas, culturais e acústicas.

Quais os sons do trânsito da cidade? Os sons da feira livre? Os sons da rua? Os sons da sua casa? Possivelmente, cada pessoa ao responder estas perguntas, terá uma resposta diferente da outra, embora tenham aquelas respostas semelhantes como, por exemplo, buzinas no trânsito, vendedor falando na feira livre, crianças jogando futebol na rua, cada pessoa tem uma relação diferente com esses espaços, gerando também uma percepção subjetiva e diversa sobre a paisagem.

O dia a dia das pessoas está repleto de sons. Schafer (2011) demonstra preocupação com relação aos sons ideais que devem se estabelecer nas paisagens, alertando sobre o perigo do descontrole desses sons em nossa sociedade. Ele destaca que seu estudo tem como intuito

documentar aspectos importantes dos sons, observar suas diferenças, semelhanças e tendências, colecionar sons ameaçados de extinção, estudar os efeitos dos novos sons antes que eles fossem colocados indiscriminadamente no ambiente, estudar o rico simbolismo dos sons e os padrões do comportamento humano em diferentes ambientes sonoros com o fim de aplicar conhecimento ao planejamento de futuros ambientes (Schafer, 2011, p. 19).

Seguindo esse pensamento, surge a reflexão: quais sons queremos em nossos ambientes sonoros? As discussões a respeito deste tema apresentam-se nos estudos de diversos autores, no decorrer da escrita deste tópico serão apresentadas algumas discussões e exemplos de trabalhos que têm o som como matéria de estudo.

Aragão (2009), em seu estudo, focaliza sua atenção para um som que se apresenta em uma paisagem sonora cotidiana da cidade Fortaleza, o vendedor de “chegadinho”<sup>10</sup> tocando seu instrumento musical de percussão, o triângulo, e vendendo seu produto nas ruas da cidade. Este, apresenta-se como um som que resiste em meio a tantos outros sons que uma grande cidade como Fortaleza produz, o qual poderia ser, assim como Schafer expõe, um som ameaçado de extinção, sobrevivendo às transformações sonoras do tempo.

Para a autora, este é um som que remete uma memória afetiva, a qual ela recorda de sua infância, quando o vendedor passava vendendo o doce na rua de sua casa, portanto, se

---

<sup>10</sup> Chegadinho é um doce que se assemelha à casquinha dos sorvetes, sendo que possui a forma de uma pétala e é tão fina que se desmancha na boca. Suas porções são vendidas por ambulantes que os levam em tambores cilíndricos, presos às costas por uma correia apoiada em um dos ombros.

apresenta nesse contexto, como um som que se tem o interesse de ser conservado na paisagem. Contudo, há também contextos em que os sons se apresentam como desagradáveis em determinados ambientes.

Crispim (2016), em sua pesquisa de Mestrado, relata duas situações distintas com relação aos sons do ambiente de duas escolas em que trabalhou. Na primeira escola, a qual se localizava ao lado de trilhos ferroviários de uma comunidade da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, a autora destaca a seguinte realidade sonora do local:

[...] o fator mais importante, expressivo ou relevante, pode-se assim dizer, é a localização da escola ao lado da linha do trem, recebendo toda a carga sonora desse meio de transporte. Ao passar, estremece paredes, carteiras, objetos, e, acima de tudo, traz a quilômetros de distância o seu apitar estridente, num ecoar pontual que se faz presente de 30 em 30 minutos (Crispim, 2016, p. 8).

Essas características, fazem dos sons provocados pelo trem uma marca sonora daquele local, embora, ao que tudo indica, sejam sons que incomodavam os alunos e outros integrantes da comunidade escolar daquele local, se caracterizando, portanto, como um som indesejado.

Na outra escola relatada pela autora, localizada em outro local da cidade, também foi percebido o problema da poluição sonora, entretanto, dessa vez não mais produzido pelo trem ou outra máquina, mas sim pelos próprios alunos, situação que ela descreve como possível de transformação, já que, diferente da escola próxima à via férrea, a qual o som é produzido pelo trem e que, provavelmente, seria mais difícil isolar ou modificar aquele som daquele espaço, na outra escola poderia haver um trabalho de conscientização sonora do ambiente, levando a uma mudança de hábito dos estudantes.

Na área de composição musical também apresentam-se referências ao estudo das paisagens sonoras. O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959), em sua composição “*Bachianas Brasileiras n° 2*”, de 1930, na parte IV - *Tocata*<sup>11</sup>, popularmente conhecida como “O trenzinho do caipira”, gravada por diferentes grupos orquestrais como, por exemplo, a Nashville Symphony Orchestra (2005), se caracteriza por imitar o movimento de uma locomotiva com os instrumentos da orquestra<sup>12</sup>, aliando sons

---

<sup>11</sup> Tocata é um termo que surgiu no período barroco e faz referência a uma peça musical instrumental, geralmente escrita para instrumentos de teclas como órgão, cravo ou piano, tendo como característica seu estilo virtuoso e de forma livre, com ênfase na habilidade do instrumentista através de passagens rápidas, arpejos, acordes e seções de caráter improvisatório.

<sup>12</sup> Disponível no seguinte endereço eletrônico:

[https://www.youtube.com/watch?v=6ygb2a81Exw&list=RD6ygb2a81Exw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=6ygb2a81Exw&list=RD6ygb2a81Exw&start_radio=1). Acesso em: 11 Set. de 2025.

instrumentais, com ritmos e notas musicais, aos sons próprios de uma paisagem sonora que tem o trem como protagonista. Essas proposições que agregam outros sons, tendo o timbre como característica primordial na composição, utilizando objetos do cotidiano na música, são características da Música Contemporânea, a qual pode ser apreciada no trabalho de muitos compositores a partir do século XX como, por exemplo, John Cage, John Paynter e do próprio Murray Schafer, em âmbito internacional, e em compositores brasileiros como Gilberto Mendes, Rodolfo Caesar, Jorge Antunes e Hermeto Pascoal.

A música contemporânea, dentre outras características, coloca em questão vários aspectos já consagrados e tidos como definitivos em música [...] a começar pela mudança no conceito de melodia, o espírito de experimentação desenvolvido pelos compositores, a valorização do timbre e a inclusão do ruído como elemento passível de ser transformado em música, uma nova visão do silêncio e do espaço, as diferentes abordagens de ritmo e métrica, novos usos do gesto, a criação de diferentes grafias e a influência da tecnologia na estética musical (Zagonel, 2007, p. 1-2).

Embora os compositores citados anteriormente sejam nomes consagrados da área de Música, essa associação entre o estudo das paisagens sonoras com a prática de composição não deve ser vista apenas como algo inerente a estes compositores profissionais ou àqueles que demonstram virtuosismo musical, mas sim deve-se compreender que essas práticas contemporâneas de criação musical são possíveis de trabalhar com públicos de diferentes experiências musicais, inclusive, com estudantes da escola básica, associando com outros conhecimentos pertinentes à formação dos discentes.

Além da composição, outro aspecto relevante às práticas criativas é a improvisação. De acordo com as definições de improvisação musical presentes no Dicionário Grove de Música (Sadie, 1994), caracteriza-se como a criação de uma obra musical à medida em que ela é executada ou trazer novos elementos para uma composição já existente de forma instantânea na execução da obra. Há também a ampliação do entendimento desse conceito, como observa-se nas considerações de Lino e Dornelles (2019), os quais compreendem a improvisação como uma prática lúdica e criativa, onde é necessário manter uma fluidez na relação entre o improvisador e os demais componentes da improvisação, outras pessoas, outros instrumentos, outros sons e sonoridades.

Além disso, há também, no estudo deste campo, a improvisação livre como prática legitimada em um contexto de fazer musical criativo. Segundo Costa (2013), a improvisação livre se configura como uma prática que não se vincula a um idioma específico, ou seja, não se guia por um campo harmônico musical, por uma escala de notas específicas que devem ser tocadas, mas sim com a premissa de um improviso que ultrapassa

essa barreira, onde seja o som a matéria primordial da criação e improvisação.

Neste trabalho, a improvisação se faz presente em um contexto que a entende como precedente à composição, já que é na improvisação o local onde se pode experimentar a criação de maneira mais livre e, dessa maneira, experienciar o caminho que pretende-se seguir no desenvolvimento composicional.

A partir deste conteúdo apresentado, podemos compreender o estudo da paisagem sonora como um ponto de partida para a criação musical dos estudantes, já que através desse estudo, é possível refletir sobre o universo sonoro de distintas paisagens e, assim, se apropriar de elementos sonoro-musicais, promovendo uma reflexão e prática que se desenvolva para uma ecologia sonora.

### **4.3 Ludicidade, jogos e práticas criativas em educação musical**

Para aproximar os estudantes dos conceitos e práticas de Educação Sonora, neste trabalho foram explorados jogos e exercícios musicais lúdicos como facilitadores do aprendizado. A respeito do conceito de jogo, Huizinga (2005) apresenta o conceito *Homo Ludens*, que significa, respectivamente, “homem” e “jogar”, evidenciando a ideia de que o ser humano, mesmo de culturas distintas, tem o jogo presente a todo momento em sua vida.

Brito (2013) destaca a ideia de que música é jogo. A autora traz à tona o pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze com relação aos jogos em processos educativos, onde em sua interpretação, o *jogo ideal*, conceito empregado por ele, teria por característica não propor a ideia de vencedor e perdedor, mas envolver os participantes simplesmente pelo prazer de jogar. “O jogar, o brincar em si mesmo é modo de vida que vem e vai, que flui sem vencedores ou perdedores, que é jeito de perceber, de sentir, de viver” (Brito, 2007, p. 44).

Conforme destacado no parágrafo anterior, é através da experiência que o sentido do jogo se constrói, embora existam diversos jogos, em diversas áreas, que tem a competição como algo presente, a ideia central do jogo, principalmente em processos educativos, é fornecer as vivências necessárias para produzir conhecimentos. Para exemplificar, um esporte muito comum em nosso cotidiano brasileiro, o futebol, tem em sua concepção campeonatos, copas, partidas, entre outras coisas que definem, supostamente, um vencedor ou um perdedor. Entretanto, o desenvolvimento do atleta que, no contexto educacional seria o desenvolvimento do aluno, se dá através da experiência que ele vivencia no decorrer das atividades praticadas.

Delalande (2019), influenciado pelas contribuições de Jean Piaget sobre o

conceito de jogo, analisa os três tipos de jogos para cada fase de desenvolvimento defendidos por Piaget, são eles: *sensório-motor*, *simbólico* e *com regras*. O *sensório-motor* seria voltado à primeira infância, onde há uma ênfase na exploração do gesto, na expressão e no tocar. O jogo *simbólico*, associado à Educação Infantil, faz referência ao sensível, à fruição quando entramos em contato com o sonoro e à criação que esses fatores evocam. O jogo *com regras*, o qual é propício, em um contexto educacional, principalmente a partir da etapa do Ensino Fundamental, traz como características, como o próprio nome indica, regras estabelecidas que devem ser seguidas nos experimentos musicais.

Entretanto, Delalande (2019) evidencia que os três modos de jogos fundamentados por Piaget mantêm uma relação permanente que pode ser encontrada em todas as fases do desenvolvimento, destacando que esses diferentes modos de jogos não se dissociam.

Como exemplo, cita-se o jogo *sensório-motor* que, embora faça sentido ser propício aos primeiros anos de vida, como no gesto de um bebê ao tocar um tambor, também pode ser percebido no desenvolvimento de um instrumentista profissional ao tocar seu instrumento, em graus de complexidade distintos, mas com a mesma lógica. O jogo *simbólico*, que evoca o sensível, também não se limita às fases infantis do desenvolvimento humano, mesmo que a criança seja um ser aberto ao sentir, essa é uma condição que permeia toda a vida humana, com modos diferentes de apreender. Por fim, o jogo *com regras*, o qual aparenta ser mais aplicável com faixas-etárias maiores, não obstante, também pode ser adaptado para cada contexto, considerando cada desenvolvimento.

O pensamento lúdico, apresenta-se, portanto, como uma proposição positiva para os processos e objetivos educacionais, se for trabalhado de modo consistente, com objetivos definidos e de forma contextualizada com o conteúdo. Quando aplicada desta maneira, a ludicidade demonstra-se oportuna em processos educacionais, os jogos estimulam a interação coletiva e o trabalho em equipe, além de dispor de regras para a compreensão dos alunos, se assemelhando com a vida em sociedade. Huizinga (2005. p. 6) destaca que é possível identificar elementos do jogo em diversos eixos da vida humana. “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase da civilização em que agora nos encontramos”.

Pode-se considerar essas práticas criativas em Educação Musical como um campo fértil para o desenvolvimento musical dos estudantes. Beineke (2015), elenca alguns aspectos essenciais para estarem presentes na metodologia dos professores que pretendem

trabalhar com práticas criativas na escola básica, principalmente voltado à prática de composição musical neste contexto.

Burnard e Murphy (2013, *apud.* Beineke, 2015) destacam dois diferentes eixos que permeiam a relação entre criatividade e educação musical: o *ensino criativo* e o *ensino para a criatividade*. O primeiro, está centrado no professor e sua metodologia, a qual deve prezar pelo envolvimento musical, desenvolvendo uma cultura de oportunidades para os estudantes, com a intenção de gerar confiança e segurança na realização das práticas propostas. O segundo, é centrado no aluno e refere-se ao desenvolvimento criativo dos estudantes, o qual se concretiza através das práticas realizadas, na interação com o outro, na conexão com o conteúdo, no envolvimento e na colaboração com as atividades.

Ainda segundo Beineke (2015), destaca-se preceitos necessários às práticas criativas em desenvolvimento como, por exemplo, o estabelecimento de um vínculo entre professor e estudantes, fomento às relações sociais entre os participantes, dinâmicas de trabalhos em conjunto, a valorização da experiência que o estudante já tem, fazendo-o compreender que ele é pertencente àquele espaço. Dessa forma, cria-se um espaço propício para a criatividade musical emergir, o que influencia diretamente na fluidez das criações musicais dos alunos.

Compreende-se que um caminho para que esses conceitos possam ser efetivados na prática seja conhecer os alunos com os quais se está trabalhando, sondando seus interesses, entendendo suas formas de se comunicar, suas facilidades e dificuldades, entre outras coisas que envolvem a relação professor-aluno. Essas proposições têm o intuito de promover uma aproximação entre o fazer docente e o particular de cada aluno que, conseqüentemente, influenciará no coletivo. Para tanto, é necessário também, que as práticas realizadas em sala de aula se estendam para outros contextos, durante o percurso formativo dos estudantes na escola e além, estimulando suas criações para outros âmbitos da vida.

No capítulo que se segue, apresenta-se ao leitor as práticas desenvolvidas nesta proposta pedagógica, conduzindo as explicações através de situações experienciadas e complementando com outras fundamentações congruentes à pesquisa.

## **5 CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, serão descritos os procedimentos e práticas aplicadas com os estudantes em cada aula no decorrer do período letivo. A estrutura traz o relato das ações, diálogos com as situações vivenciadas e reflexões a respeito das práticas.

No primeiro tópico, referente à primeira semana, é feita a análise do questionário de sondagem realizado com os estudantes das duas turmas em que as práticas foram aplicadas, uma de 6º ano e outra de 8º ano do Ensino Fundamental. Apresenta-se em sua estrutura, o plano de ação desenvolvido e as considerações a respeito das perguntas e suas respectivas respostas, as quais foram apresentadas em formato de citações, quadros ou gráficos, a depender da característica de cada pergunta. Além disso, apresenta-se também, juntamente aos dados, as análises e fundamentações que dialogam com as informações coletadas.

Salienta-se que começar esta proposta com uma sondagem das experiências dos estudantes, os quais estão envolvidos na pesquisa, se apresenta como essencial, pois assim o professor mediador tem a oportunidade de conhecer o público com quem está executando a proposta e, assim, seguir o caminho ideal para cada realidade a partir dessa análise.

Nas semanas seguintes, após a sondagem inicial, foram desenvolvidas as ações práticas de Educação Sonora com os estudantes. Nos tópicos posteriores, seguem-se as ações desenvolvidas em cada semana.

### **5.1 Semana 1**

Neste primeiro momento, houve o contato inicial das turmas com a proposta desta pesquisa. Foi perguntado para os estudantes se eles sabiam o que era um mestrado e, de acordo com as respostas que eles davam, houve um diálogo e a explicação da proposta dessa pesquisa a ser aplicada com eles. Após se situarem, foi estabelecido alguns combinados para que a prática ocorresse da melhor forma, elencando coisas essenciais: a participação ativa deles nas práticas, a elaboração de diários em cada aula e que respondessem algumas perguntas iniciais, a qual será chamado aqui de Questionário de Sondagem, sendo tema central deste primeiro encontro.

#### 4.1.1 Plano de Aula

Como guia deste momento de sondagem das experiências musicais prévias, apresenta-se, no quadro abaixo, um modelo de plano de aula a ser seguido na elaboração deste questionário inicial:

**Quadro 2** - Atividade: Questionário de sondagem.

Duração	20-30 minutos
Quantidade de participantes	Livre
Recursos	Computadores com acesso ao <i>Google Forms</i> ou papel impresso com o conteúdo do questionário; caneta ou lápis.
Espaços	Sala de aula ou sala de recursos tecnológicos.
Objetivos	Avaliar as experiências sonoro-musicais prévias dos estudantes.
Metodologia	Explicar o que é um questionário e os propósitos desta sondagem para os estudantes, destrinchando cada pergunta e os auxiliando nas respostas. No processo de análise, avaliar as experiências dos estudantes a partir de suas respostas e, assim, buscar compreender o melhor caminho para as práticas a partir desses dados.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Schafer, R. Murray. <b>A afinação do mundo</b> . São Paulo, editora Unesp, 2011. Thiollent, Michel. <b>Pesquisa-ação nas organizações</b> . São Paulo: Atlas, 1997.

Fonte: elaborado pelo autor.

Este plano de aula é uma estratégia a ser aplicada durante atividades de ensino e aprendizagem musical, com o propósito de conhecer o público com quem se está desenvolvendo os processos criativos. A partir dessa análise das experiências musicais prévias, é possível definir o plano de ação ideal para potencializar o aprendizado musical dos estudantes. Destaca-se que as perguntas aqui sugeridas, podem ser adaptadas de acordo com

cada realidade e objetivos, a depender das necessidade de cada contexto de ensino, sob mediação e condução do docente responsável. Nesta pesquisa, destacam-se, a seguir, as perguntas que foram elaboradas para este momento de contato inicial com as turmas participantes:

**Quadro 3** - Perguntas da Sondagem.

- 1) O que você já estudou sobre Música? (Aberta)
- 2) Você já aprendeu a tocar algum instrumento musical? Se sim, qual? (Aberta)
- 3) Você já participou de alguma atividade musical na escola ou fora dela? Se sim, qual? (Aberta)
- 4) Como você se sente quando ouve música? (Aberta)
- 5) Como você se sente quando ouve barulhos? (Aberta)
- 6) Você sabe o que é Poluição Sonora? (Fechada)  
Sim ( )  
Não ( )
- 7) Escreva o que você sabe sobre Poluição Sonora. (Aberta)

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas questões foram elaboradas com o intuito de compreender a situação dos estudantes com relação às suas experiências prévias com Música, relacionando também com o entendimento deles sobre o conceito de Poluição Sonora, o qual foi trabalhado no decorrer das práticas, na intenção de conscientizá-los deste problema.

Além das questões estabelecidas neste trabalho, enfatiza-se que outras questões também podem surgir, a depender dos critérios que cada professor considerar importante nesse processo de conhecimento sobre os alunos como, por exemplo, compreender os gostos musicais que cada aluno possui, como uma forma de entender suas particularidades e os contextos múltiplos em que os estudantes se inserem.

A análise foi feita com uma turma de 6º ano e outra de 8º ano, ambas possuindo entre 37 a 40 alunos. Entretanto, neste primeiro encontro de sondagem, no 6º ano, apenas 24 alunos estavam presentes e participaram da pesquisa, enquanto na turma de 8º ano, 31 alunos participaram nesse dia. Após a captação das respostas dos estudantes das duas turmas, foi feita a análise das respostas, a qual será apresentada a seguir.

#### 4.1.2 Experiência, análise e fundamentação da proposta

No que se refere a primeira pergunta, que trata sobre “O que você já estudou sobre Música?”, o qual foi aplicado no dia 01/04/2025, com a turma de 6º ano, e no dia 02/04/2025, com a turma de 8º ano, foi possível constatar uma variedade de respostas, embora a grande maioria tenha respondido que, naquele momento, ainda não havia estudado algo da área de Música. A seguir, apresenta-se as respostas dos participantes<sup>13</sup>:

- Participante 1 (6º ano):** Música ajuda a acalmar e respirar. (01/04/2025)
- Participante 2 (6º ano):** Sobre notas na flauta. (01/04/2025)
- Participante 3 (6º ano):** Aprendi a dança de uma música. (01/04/2025)
- Participante 4 (6º ano):** Sobre sons. (01/04/2025)
- Participante 5 (6º ano):** Que música pode nos acalmar. (01/04/2025)
- Participante 6 (6º ano):** A fazer música com o corpo. (01/04/2025)
- Participante 7 (6º ano):** Sobre instrumentos musicais. (01/04/2025)
- Participante 25 (8º ano):** Tentei aprender a tocar um instrumento (02/04/2025)
- Participante 26 (8º ano):** Procurei estudar música no *YouTube*. (02/04/2025)
- Participante 27 (8º ano):** Que música é arte. (02/04/2025)
- Participante 28 (8º ano):** Piano. (02/04/2025)
- Participante 29 (8º ano):** Que música é uma forma de se expressar (02/04/2025)
- Participante 30 (8º ano):** Som dos instrumentos, do corpo e a diversidade de estilos de música. (02/04/2025)
- Participante 31 (8º ano):** Sobre efeitos sonoros. (02/04/2025)
- Participante 32 (8º ano):** Como a música funciona (02/04/2025)
- Participante 33 (8º ano):** Coisas sonoras. (02/04/2025)

Nesta pergunta, dos 24 participantes do 6º ano, apenas 7 responderam que já tinham estudado algo sobre Música, outros 17 responderam que não haviam estudado. Na turma de 8º ano, dos 31 estudantes que participaram, 9 estudantes relataram alguma experiência no aprendizado musical.

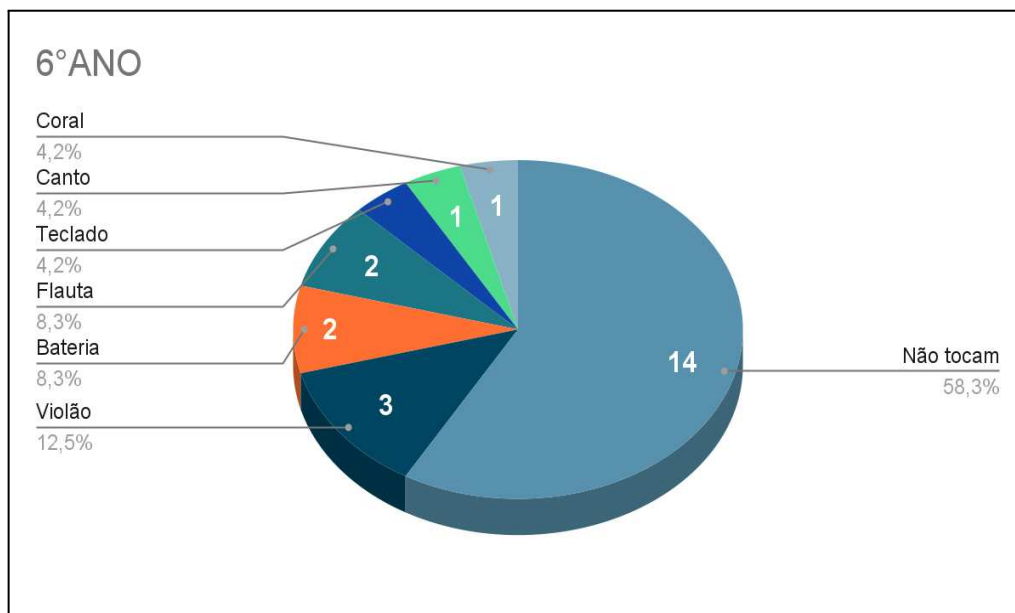
Ao observar as duas coletas de dados, foi possível constatar que, considerando a quantidade de alunos, poucos apresentaram experiências prévias com música, em ambas as turmas. A partir dessa análise, foi possível perceber que as experiências dos alunos com a música e o aprendizado musical relatados se deram, até aquele momento, principalmente em sua relação pessoal com a música, ao ouvir e sentir, e também nas experiências de aprendizado musical que tiveram na escola, nas aulas de Arte ou em outros momentos extra-sala. É possível compreender, portanto, a escola como um campo que tem suma importância no fortalecimento dessa conexão entre a música e os estudantes.

Já a respeito da pergunta “Você já aprendeu a tocar algum instrumento musical? Se sim, qual?”, foi possível detectar que, assim como na pergunta anterior, a grande maioria nunca havia experimentado o aprendizado musical de um instrumento, embora alguns alunos

<sup>13</sup> Serão nomeados como participantes, do número 1 ao 24, para os alunos do 6º ano e, para a turma de 8º ano, do número 25 ao 55, para garantir o anonimato dos estudantes.

tenham tido vivências com alguns instrumentos e práticas, assim como indicam os gráficos a seguir com as informações coletadas.

**Gráfico 1** - Aprendizado de instrumentos musicais dos estudantes - 6° ano.

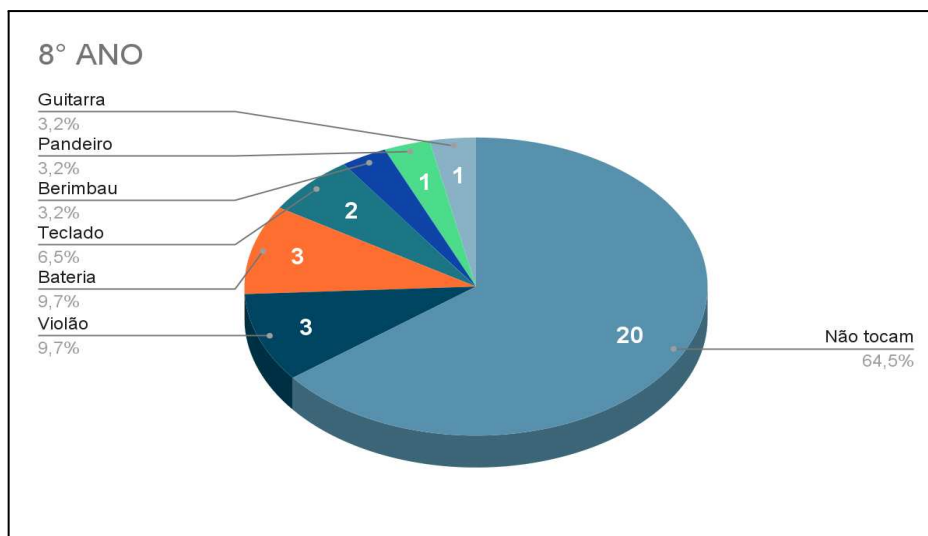


Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta pergunta, na turma de 6° ano, apenas 10 estudantes relataram tocar ou ter tentado aprender um instrumento musical, os outros 14 ainda não tinham tido essa experiência. Quase 60% da turma relatou não ter experiências com o aprendizado específico de um instrumento musical, já o restante da turma, citou alguns instrumentos em que já haviam tocado ou tentado aprender, do maior para o menor percentual, apresentam-se: Violão, Bateria, Flauta, Teclado, Canto e Prática de Coral.

Na turma de 8° ano, obteve-se os seguintes dados nesta coleta, conforme o próximo gráfico desenvolvido:

**Gráfico 2** - Aprendizado de instrumentos musicais dos estudantes - 8º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na turma de 8º ano, 20 alunos não apresentaram experiências prévias, tendo apenas 11 estudantes que citaram algumas vivências com instrumentos. Nesta turma, a porcentagem de pessoas que não tiveram experiências de aprendizado de instrumentos musicais foi maior do que na outra turma, representando quase 65% dos participantes.

De toda forma, em ambas turmas, os dados revelam que o acesso ao aprendizado musical ainda é algo difícil, principalmente na realidade de bairros periféricos da cidade, onde não se concentram os espaços especializados que ofertam o ensino de instrumentos musicais, os quais, na maioria das vezes, localizam-se nas áreas centrais da cidade. Nesta coleta, foi possível constatar que mais da metade dos alunos, em cada turma, nunca havia tocado ou tentado aprender um instrumento musical, não vivenciando um ensino de música formal em sua trajetória.

Ferreira (2018) faz uma análise do acesso ao aprendizado musical na cidade de Fortaleza, o qual constata que não há uma democratização desse acesso quando se pensa geograficamente na cidade, reiterando o quão centralizado é esse ensino de música e como a grande maioria dos espaços culturais permeiam apenas uma região.

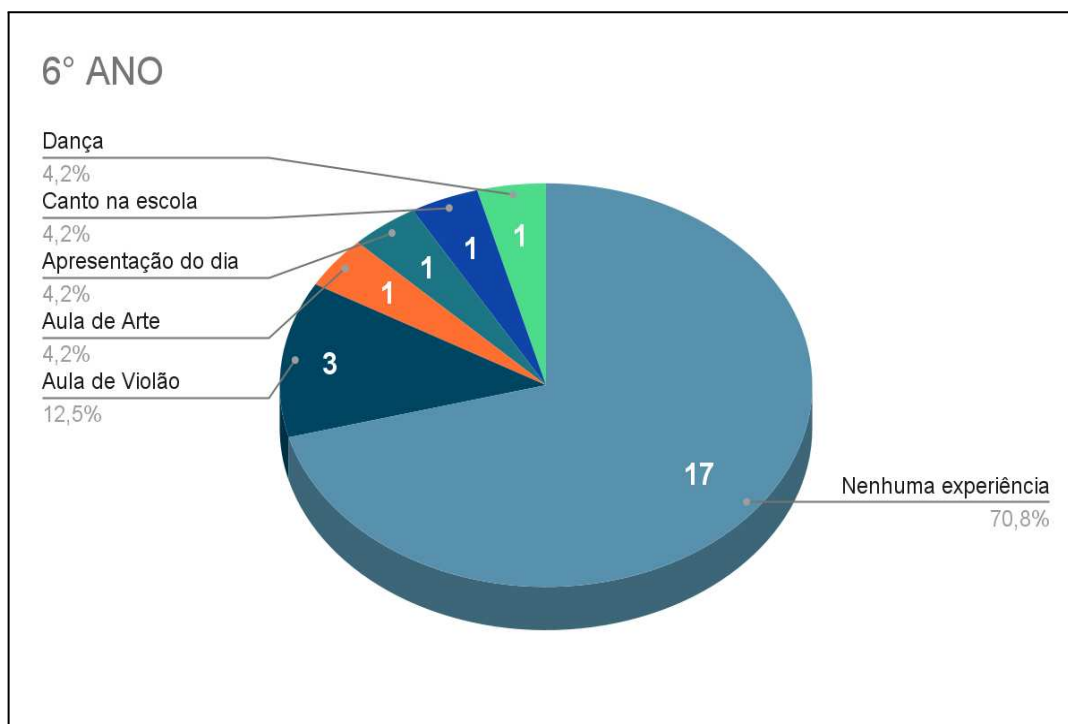
Neste estudo realizado por Ferreira (2018), há o apontamento para espaços especializados de ensino de música como o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e os projetos de extensão da UFC e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), todos localizados em áreas específicas da cidade, os quais, muitas vezes, apresentam um difícil acesso, principalmente para pessoas que vivem na periferia da cidade. O autor ainda percebe “a centralização também dos principais espaços culturais da cidade,

como o Centro Cultural Dragão do Mar, Caixa Cultural, Cineteatro São Luiz, Theatro José de Alencar, Siara Hall, Teatro do Shopping Via Sul, Teatro do Shopping Rio Mar” (Ferreira, 2018, p. 34).

Esses dados apresentados reforçam a existência das desigualdades sociais na cidade de Fortaleza, as quais influenciam diretamente no acesso à cultura e à arte pelos jovens periféricos, público alvo das práticas desenvolvidas nesta proposta pedagógica. Diante disso, reafirma-se a necessidade de práticas musicais estarem cada vez mais presentes nas escolas públicas, facilitando esse contato com o aprendizado de música neste âmbito, mas também, enfatizando a necessidade de outros espaços culturais estarem descentralizados, visando a democratização da cultura e das múltiplas linguagens artísticas em todos os espaços da cidade.

Com relação a pergunta “Você já participou de alguma atividade musical na escola ou fora dela? Se sim, qual?”, obteve-se os seguintes dados na primeira turma participante:

**Gráfico 3** - Experiências musicais dos estudantes - 6º ano.



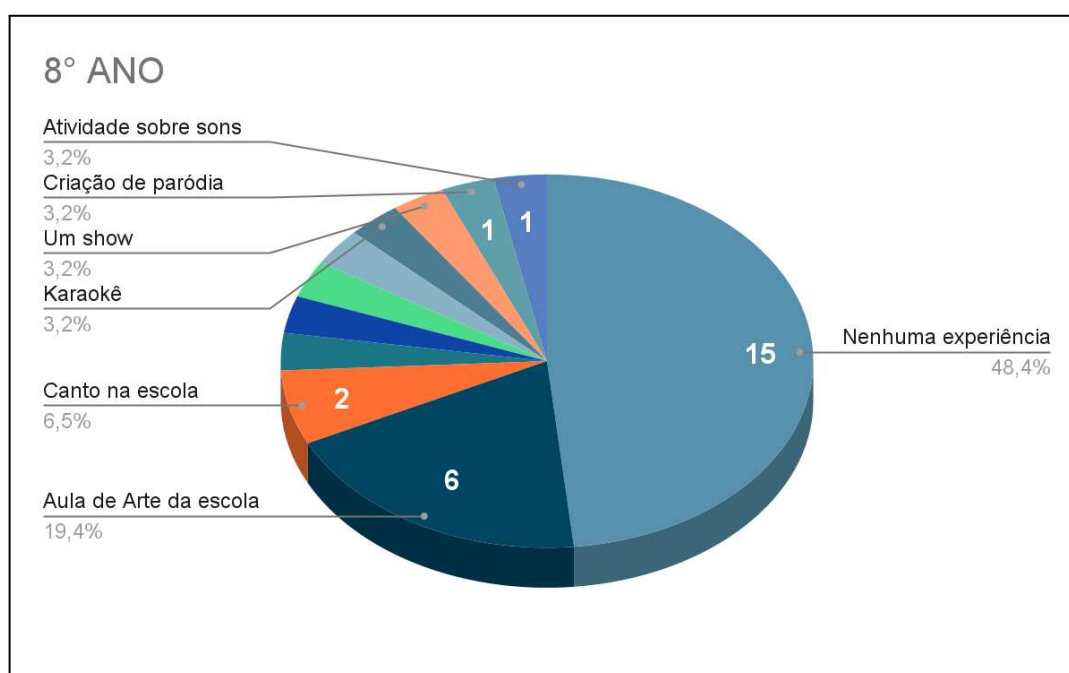
Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste gráfico, é possível observar que, na turma de 6º ano, a grande maioria nunca havia participado de nenhuma atividade musical, seja na escola ou fora dela,

representando mais de 70% da turma (17 alunos) nesta condição. Em contrapartida, o restante da turma apresentou algumas experiências prévias (7 alunos) como, por exemplo, em ordem da maior para menor experiência, obteve-se: aula de violão, aula de Arte, apresentação do dia das mães, canto na escola e dança. Dessas categorias, apenas a aula de violão apareceu mais de uma vez, com três alunos indicando essa experiência anterior.

Enquanto isso, na turma de 8º ano, obteve-se um número maior de respostas relacionadas à experiência, conforme indica o Gráfico 4:

**Gráfico 4** - Experiências musicais dos estudantes - 8º ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na turma de 8º ano, apresenta-se um quantitativo maior de alunos com experiências anteriores relacionadas ao aprendizado musical. Mais da metade teve alguma experiência prévia, representado por cerca de 51,6% da turma, principalmente, segundo os relatos coletados, no ambiente escolar, o que representa algo bem significativo.

Neste percentual, há um destaque para o aprendizado musical na aula de Arte da escola, representando 19,4% dos alunos que relataram experiências. Ressalta-se que esta turma de 8º ano já é acompanhada pedagogicamente por um professor do componente curricular Arte com formação específica em Música, desde quando eram do 6º ano, o que influencia diretamente neste processo de ambientação e reconhecimento das aprendizagens musicais anteriores. Essa experiência musical presente no âmbito escolar tem suma

importância para a consolidação de uma aprendizagem musical para os estudantes, todavia, é necessário também, que práticas musicais estejam presentes em outros âmbitos de suas vidas, predominando, de fato, em seus cotidianos.

No quesito relação com a Música, que é algo subjetivo, cada aluno teve sua resposta, porém, de modo geral, apresenta-se de forma positiva a relação dos estudantes com a Música. A seguir, alguns relatos dos estudantes sobre a pergunta “Como você se sente quando ouve música?”:

**Participante 1 (6º ano):** Feliz. (01/04/2025)  
**Participante 2 (6º ano):** Calmo. (01/04/2025)  
**Participante 3 (6º ano):** Depende da música. (01/04/2025)  
**Participante 4 (6º ano):** Com vontade de dançar. (01/04/2025)  
**Participante 6 (6º ano):** Radical. (01/04/2025)  
**Participante 7 (6º ano):** Com vontade de cantarolar. (01/04/2025)  
**Participante 8 (6º ano):** Nada. (01/04/2025)  
**Participante 9 (6º ano):** Alegre (01/04/2025)  
**Participante 10 (6º ano):** Aliviado (01/04/2025)  
**Participante 11 (6º ano):** Confortável. (01/04/2025)  
**Participante 12 (6º ano):** Legal. (01/04/2025)  
**Participante 17 (6º ano):** Se sente bem. (01/04/2025)  
**Participante 25 (8º ano):** Animado  
**Participante 31 (8º ano):** Depende do toque e da letra. (02/04/2025)  
**Participante 32 (8º ano):** Normal. (02/04/2025)  
**Participante 33 (8º ano):** Relaxado (02/04/2025)  
**Participante 36 (8º ano):** Conforto, calma e desestresse. (02/04/2025)  
**Participante 37 (8º ano):** Emocionado. (02/04/2025)  
**Participante 38 (8º ano):** Sente sono. (02/04/2025)  
**Participante 41 (8º ano):** Se sente relaxado ou com muita energia. (02/04/2025)  
**Participante 42 (8º ano):** Se sente tranquilo. (02/04/2025)  
**Participante 45 (8º ano):** Se sente humano. (02/04/2025)

Schafer (1992), em seus relatos presentes no capítulo “o compositor em sala de aula”, realiza uma sondagem sobre seus alunos semelhante a esta. No caso de Schafer, dialogicamente, ele introduz a temática gosto musical para explicar a subjetividade que é a Música, bem como fazer entender que, o que é interessante de ouvir para um, pode não ser para o outro.

**Figura 10** - Sondagem sobre gosto musical realizada por Murray Schafer.

MÚSICA ACEITA	MÚSICA NÃO ACEITA
Jazz	Música Folclórica
Música Popular	Ópera
Música de Câmara	Jazz
Ópera	Música Moderna e
Música <i>Country</i> e do Oeste	Eletrônica
Música de Banda	Música Sinfônica
Musicais	Música <i>Country</i> e do
Peças Favoritas de Música	Oeste
Ligeira	

Fonte: Schafer (1992, p. 20).

A imagem acima apresenta um trecho retirado do livro *O Ouvido Pensante* (Schafer, 1992), no qual pode-se observar que, no contexto da sala de aula de Schafer, havia uma diversidade de alunos com gostos musicais distintos e com opiniões formadas sobre o que gostavam e o que não gostavam de ouvir. Para exemplificar essa subjetividade, temos o gênero musical Jazz aparecendo nas músicas aceitas por um dos alunos, porém, aparecendo também, nas músicas não aceitas, quando relatado por outro aluno.

O mesmo se aplica para a relação entre som e ruído. No caso deste tópico e do próximo, a intenção foi compreender, de forma intrínseca, como cada estudante se relaciona e sente a Música e, em confronto, como cada um encara e se relaciona com ruídos em seus cotidianos.

Na primeira análise, na relação com a Música, é possível observar que temos, em alguns casos, respostas que se assemelham umas com as outras, geralmente associadas a sentimentos e sensações como tranquilidade, conforto, alívio, calma, alegria e felicidade. Entretanto, há também respostas que evocam condições como “depende da música” ou “depende do toque e da letra”, ou seja, similar às constatações de Schafer com seus alunos em sua obra citada anteriormente. Há também o paradoxo entre gerar muita energia para uns ou dar sono para outros, que é algo natural. Destaca-se também, uma resposta que chama atenção, pois representa uma vinculação entre a música e a vida: “me sinto humano”, revelando que a música toca profundamente sua essência, conectando-o a emoções e experiências que são intrínsecas à condição humana.

Em contrapartida, na segunda análise, a relação dos alunos com ruídos, ou seja, sons indesejáveis, mostra-se de maneira negativa, onde muitos alunos demonstram aversão e

incômodo, embora reconheçam a existência desse problema na sociedade. As respostas dos alunos sobre a pergunta “Como você se sente quando ouve barulhos?” foram as seguintes:

- Participante 1 (6º ano):** Com raiva. (01/04/2025)  
**Participante 2 (6º ano):** Se for muito barulho, não gosto. (01/04/2025)  
**Participante 3 (6º ano):** Incomodado. (01/04/2025)  
**Participante 4 (6º ano):** Depende do barulho. (01/04/2025)  
**Participante 5 (6º ano):** Normal, pois já me acostumei. (01/04/2025)  
**Participante 6 (6º ano):** Barulho alto odeio, mas se for baixo tudo bem. (01/04/2025)  
**Participante 7 (6º ano):** Nada. (01/04/2025)  
**Participante 8 (6º ano):** Se sente bem. (01/04/2025)  
**Participante 9 (6º ano):** Com medo. (01/04/2025)  
**Participante 10 (6º ano):** Irritado. (01/04/2025)  
**Participante 11 (6º ano):** Com dor de cabeça. (01/04/2025)  
**Participante 28 (8º ano):** Não sabe. (02/04/2025)  
**Participante 32 (8º ano):** Me sinto ruim. (02/04/2025)  
**Participante 35 (8º ano):** Com “gastura<sup>14</sup>”. (02/04/2025)  
**Participante 39 (8º ano):** Me sinto péssimo. (02/04/2025)  
**Participante 43 (8º ano):** Com abuso do barulho. (02/04/2025)  
**Participante 44 (8º ano):** Não gosto de barulhos. (02/04/2025)  
**Participante 46 (8º ano):** Mal, pois dói os ouvidos. (02/04/2025)  
**Participante 47 (8º ano):** Assustada. (02/04/2025)  
**Participante 52 (8º ano):** Sufocado. (02/04/2025)  
**Participante 54 (8º ano):** Às vezes raiva, às vezes nada. (02/04/2025)  
**Participante 55 (8º ano):** Se for barulho ruim eu não gosto, mas se for música, eu gosto. (02/04/2025)

Neste tópico, são notórias as respostas aversivas, a exemplo das que demonstram sentimentos como incômodo, irritação, raiva e até sufocamento. Outro destaque são as sensações descritas que são causadas pelo barulho, como se sentir péssimo, ruim, com dor de cabeça ou, até mesmo, com medo.

Assim como feito no tópico anterior, exalta-se também as respostas que mais chamaram atenção: “às vezes [sinto] raiva, às vezes [não sinto] nada”, “barulho alto, odeio, mas se for baixo, tudo bem” e, principalmente, “[me sinto] normal, pois já me acostumei”.

Foram selecionadas essas três respostas como impactantes, pois elas atestam o quanto nosso mundo vem mudando no decorrer dos anos e, no que tange a este assunto, as mudanças na forma do ser humano se relacionar com o som. Schafer (2011) apresenta uma atenção para a produção indiscriminada de sons em nosso mundo, fazendo uma análise de que esses sons, a cada tempo que passa, sofrem mais transformações em suas características, com a tendência de serem cada vez mais ruidosos.

As considerações feitas pelos estudantes nos últimos trechos destacados revelam que, apesar de terem consciência da existência destes sons ruidosos e conviverem com eles,

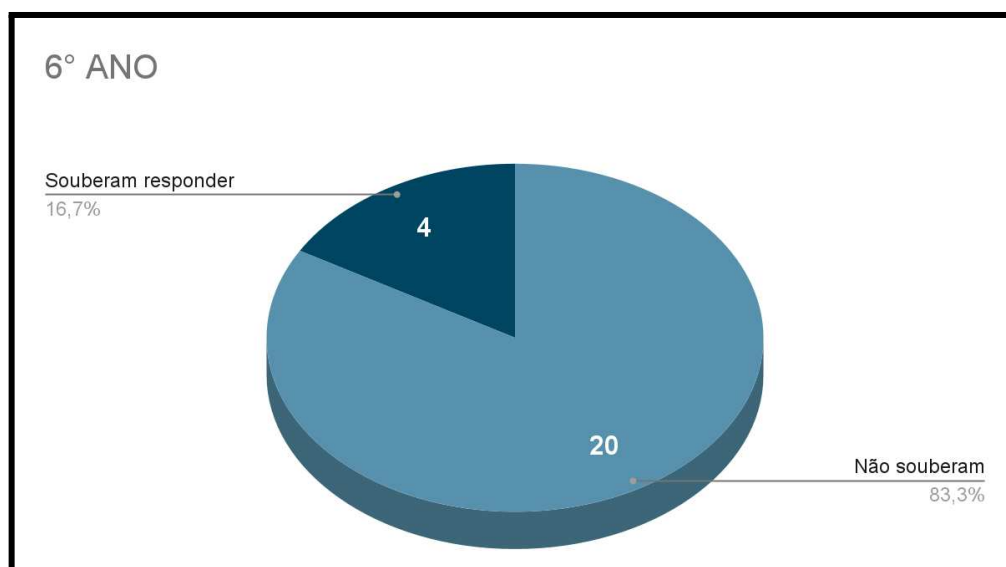
---

<sup>14</sup> “Gastura” é uma palavra muito comum no Nordeste brasileiro que significa sentir um mal estar, causando náuseas, arrepios, entre outras sensações negativas.

ora sentem incômodo sobre eles, ora não sentem mais nada. Essa afirmação revela a naturalização da poluição sonora que, a largos passos, se torna imperceptível e, ao mesmo tempo, nociva.

A penúltima pergunta desta sondagem “Você sabe o que é Poluição Sonora?”, serviu para ter um parâmetro dos conhecimentos de mundo dos estudantes referente a este tema, a qual revelou que, na turma de 6º ano, a grande maioria dos alunos não sabia responder, pois ainda não haviam tido o contato com este tema, conforme indica o gráfico abaixo:

**Gráfico 5** - Conhecimento prévio dos estudantes do 6º ano sobre Poluição Sonora.

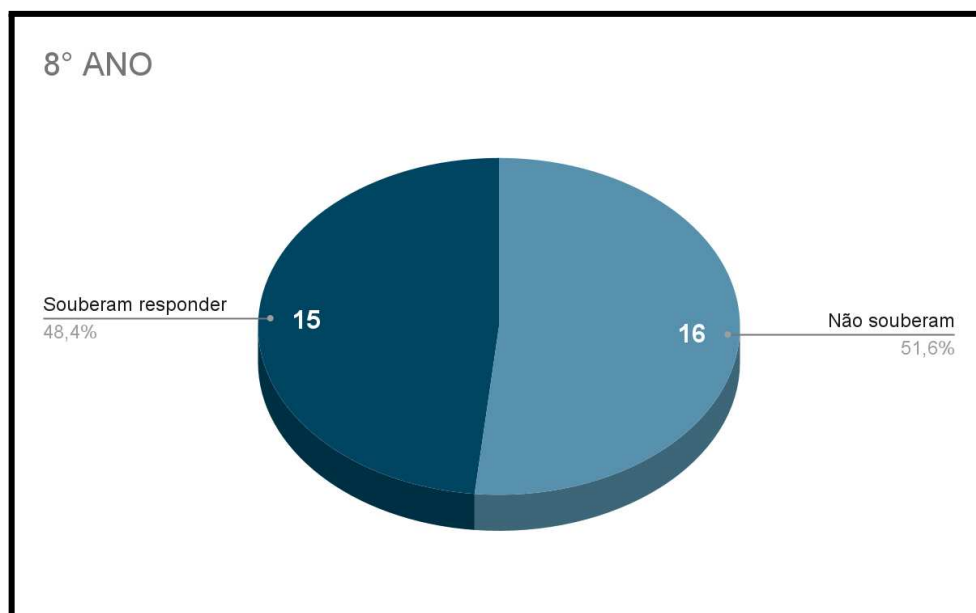


Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível observar, a partir deste gráfico, um desconhecimento significativo sobre o tema Poluição Sonora na turma do 6º ano. Dos 24 participantes da sondagem, apenas 4 alunos souberam responder, representado por mais de 80% da turma a parcela que não soube opinar.

Em contraponto, nos dados coletados com a turma do 8º ano, demonstrou-se uma grande diferença com relação a quantidade de respostas do 6º ano:

**Gráfico 6** - Conhecimento prévio dos estudantes do 8º ano sobre Poluição Sonora.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na turma de 8º ano, houve um avanço no entendimento deste assunto, onde cerca de metade da turma conhecia o conceito e soube responder com destreza. Para elucidar com mais exatidão, dos 31 participantes da sondagem com a turma, 15 alunos souberam responder a pergunta e os outros 16 não souberam, representando um equilíbrio na experiência sobre este assunto.

Neste aspecto, a turma do 8º ano se destacou nos conhecimentos prévios, o que é algo natural, já que são alunos com mais tempo de vivências no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, com maior chance de terem mais conhecimentos de mundo. Enfatiza-se que, ao fazer esta sondagem, não há a intenção de definir o melhor grupo para se aplicar uma proposta, visto que pode ser aplicado em múltiplos contextos, mas sim, compreendendo a relevância que se tem em conhecer a turma com quem se está aplicando propostas educativas.

Por último, na intenção de mapear as respostas dos alunos e compreender seus conhecimentos prévios, foi solicitado que respondessem a partir do comando “Escreva o que você sabe sobre Poluição Sonora”. Neste tópico, foram coletadas as seguintes respostas, englobando as duas turmas:

**Participante 1 (6º ano):** Barulhos, gritos, sons irritantes. (01/04/2025)

**Participante 2 (6º ano):** São sons que incomodam as pessoas, mas depende de pessoa para pessoa. (01/04/2025)

**Participante 3 (6º ano):** Ruídos, gritos, música alta. (01/04/2025)

**Participante 4 (6º ano):** É quando vários barulhos se misturam. (01/04/2025)

**Participante 25 (8º ano):** É um tipo de barulho que faz mal para a audição. (02/04/2025)

**Participante 26 (8º ano):** Barulhos que são criados por pessoas, por máquinas e por

natureza. (02/04/2025)

**Participante 27 (8º ano):** Na minha opinião o que mais polui são os humanos, claro. (02/04/2025)

**Participante 28 (8º ano):** Um barulho causado por máquinas. (02/04/2025)

**Participante 29 (8º ano):** barulhos de carro, moto, fábricas, pessoas, etc. (02/04/2025)

**Participante 30 (8º ano):** A poluição sonora depende do que você considera como barulho, indesejado. (02/04/2025)

**Participante 31 (8º ano):** Acho que é muito barulho em um só ambiente. (02/04/2025)

**Participante 32 (8º ano):** Muito barulho no meio ambiente, como máquinas e humanos. (02/04/2025)

**Participante 33 (8º ano):** Muitos sons altos, tipo duas caixas de som tocando músicas diferentes. (02/04/2025)

**Participante 34 (8º ano):** Muito barulho acumulado. (02/04/2025)

**Participante 35 (8º ano):** Barulho exagerado. (02/04/2025)

**Participante 36 (8º ano):** É quando sua audição é poluída por sons não naturais como o ventilador, carros, batidas, etc. (02/04/2025)

**Participante 37 (8º ano):** É gerada por humanos ou até mesmo por máquinas, carros, motos, aviões, entre outras coisas... o barulho que o ser humano mais faz é a conversa, senão, nem existiria mundo. (02/04/2025)

**Participante 38 (8º ano):** Barulhos que não são naturais. (02/04/2025)

Conforme indicam as citações acima, houve uma diversidade de respostas, as quais demonstram ideias sobre a definição de poluição sonora como, por exemplo, sons que incomodam, irritam e são ruidosos. Além disso, há também as respostas que apontam tipos de sons ruidosos ou fontes sonoras que causam ruídos, como gritos, caixas de som com música alta tocando, ventilador, carros, pessoas, fábricas, máquinas, etc.

Nas observações dos estudantes, é possível destacar também outras definições para Poluição Sonora como “muito barulho acumulado”, “quando muitos barulhos se misturam” e “barulho que faz mal para a audição”. É interessante perceber, além das considerações anteriores, que alguns dos alunos tiveram a percepção de que até o ruído pode ser relativo, assim como se apresenta nos apontamentos “são sons que incomodam as pessoas, mas depende de pessoa para pessoa” e “depende do que você considera como barulho, indesejado”.

Essas observações são possíveis de relacionar com a sondagem apresentada anteriormente por Schafer (1992) em seus experimentos realizados com seus alunos a respeito do tema gosto musical. A grande diferença nesse contexto, são as consequências mais severas causadas pela poluição sonora em comparação apenas com um desprazer com um gênero musical específico.

Após a aplicação e análise desta sondagem das experiências sonoro-musicais dos estudantes, nas semanas que se seguem, serão abordadas as práticas estruturadas e efetivadas a partir desse contato inicial.

## 5.2 Semana 2

Posteriormente à sondagem, iniciou-se os experimentos relacionados ao som. Neste encontro, o foco da aula foi desenvolver uma escuta ativa ouvindo os sons presentes no ambiente escolar, instigando reflexões críticas sobre o som em nosso mundo. A atividade descrita, a seguir, foi central para a condução da proposta desta aula: a escuta ativa dos sons que nos rodeiam.

**Quadro 4** - Atividade: Escuta de sons do ambiente.

Duração	15-20 minutos
Quantidade de participantes	Livre
Recursos	Caneta; papel.
Espaços	Sala de aula e outros espaços da escola.
Objetivos	Ouvir com atenção os sons do ambiente escolar; anotar os sons escutados e; classificar todos os sons escutados de acordo com sua fonte sonora: humano, máquina ou natureza.
Metodologia	Introduzir a temática da importância do silêncio, de modo geral na sociedade e também na Música. Após a reflexão, propor o exercício de escuta dos sons presentes na sala de aula e, depois, caminhando por outros espaços da escola e realizando o mesmo exercício, ouvindo e anotando os sons. No retorno à sala de aula, realizar um momento de partilha dos sons escutados pelos estudantes e propor uma discussão sobre as fontes sonoras destes sons, no intuito de classificá-los em sons produzidos por humanos, natureza ou máquina.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura da referência:  Schafer, R. Murray. <b>Educação Sonora</b> : 100 exercícios de escuta e criação de sons, 1. ed. Melhoramentos, 2011.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A princípio, iniciou-se a aula refletindo sobre a importância do silêncio, em diversos contextos, mas com foco na Música, analisando algumas canções, seus momentos de pausa e como aquilo é importante para soar musical. Foi feito, então, um exercício de silêncio, que se deu em dois momentos: na sala de aula e em diferentes locais da escola. A prática consistia em ficar entre cinco a sete minutos em silêncio, ouvindo todos os sons possíveis e anotando esses sons no caderno (diário de bordo).

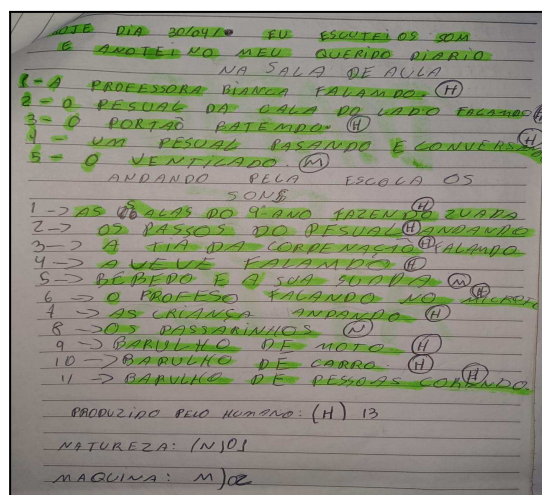
A proposta começou, inicialmente, em sala de aula, com atenção aos sons de dentro do local, os que vinham de fora e, depois, os participantes saíram andando pela escola, nos corredores, na quadra de esportes, no pátio, próximo à sala da coordenação, entre outros ambientes, com o intuito de ouvir e anotar os sons daqueles espaços. Na volta à sala de aula, os alunos compartilharam os sons percebidos, o professor, ao dialogar com os alunos, escrevia o nome dos sons a partir de suas falas e propunha que classificassem os sons de acordo com a fonte sonora. Foi elencado três diferentes fontes para eles classificarem: sons produzidos por “Humanos”, “Natureza” ou “Máquinas”, na intenção de averiguar quais destes tinham maior número no quesito produção de sons.

**Figura 11** - Alunos caminhando na escola, ouvindo e anotando sons.



Fonte: Acervo do autor.

**Figura 12** - Anotações de um dos estudantes.



Fonte: Acervo do autor.

A partir das anotações dos estudantes, foi possível ouvir sons como o ventilador, pessoas passando nos corredores, professores falando em outras salas, alunos batendo os pés no chão, sons de caneta, pássaros, vento e, até mesmo, o som da própria respiração, no

ambiente da sala de aula. No trajeto pelos espaços da escola, segundo o relato dos alunos, foi possível identificar o som das árvores balançando, pessoas conversando, pessoas jogando futsal na quadra de esportes, o som do avião passando, sons da rua, motos e carros passando, entre outros apontados pelos alunos.

A respeito da caracterização dos sons, a partir do exercício de escuta, foi possível constatar que, naqueles ambientes investigados, o “Humano” foi o maior responsável pela produção de sons, em seguida, as “Máquinas” e, por último, a “Natureza”. Entretanto, ressalta-se que esta afirmação é algo particular da investigação neste local específico, podendo se diferenciar se aplicado em outros ambientes, bem como em outras escolas com características sonoras diferentes desta.

A relevância desta atividade de escuta se revela por possibilitar aos estudantes a abertura de seus ouvidos para sons que, muitas vezes, passam despercebidos cotidianamente. Inclusive, essa é uma das possíveis discussões a serem feitas após a realização dessa atividade, pensar sobre esses sons que, por conta da produção indiscriminada de sons ruidosos, não os percebemos facilmente.

Para realizar esta proposta pedagógica, que objetiva realizar experimentações musicais a fim de produzir uma composição sonora, fez-se necessário, nestes primeiros encontros, pensar e estruturar uma sequência progressiva de atividades e conteúdos que possibilitasse o aluno a ter o contato inicial com esse estudo musical, estimulando o seu desenvolvimento e os auxiliando em seus processos, já que, muitos deles, estavam tendo seu primeiro contato com esses conceitos. Esta atividade de ouvir, visa desenvolver uma escuta ativa, a qual se mostra imprescindível para estreitar a relação dos alunos com o universo sonoro.

Schafer (1992) traz à tona o conceito de Limpeza de Ouvidos, o qual reitera a importância de “limpar os ouvidos” antes de fazer música, assim como um médico cirurgião precisa lavar as mãos antes de realizar uma operação delicada. O foco dessa aula foi limpar os ouvidos dos alunos para as atividades que virão, mas, acima de tudo, instigar que este exercício se torne contínuo em suas vidas.

A partir das práticas executadas, foi trazido alguns pontos para discussão, principalmente na turma de 8º ano, na qual foi possível refletir mais sobre a problemática do som, relacionando com questões ambientais, a poluição sonora, trazendo também um contexto histórico com a revolução industrial, a difusão das máquinas, as fábricas e seus produtos em nosso mundo.

Foi feito também um estímulo à imaginação através do pensamento de como eram

os sons no passado, no Brasil antes do ano 1500, o mundo no século XIX, atualmente na cidade, em locais cotidianos como na feira, no trânsito, em casa, na escola, entre outros contextos, trabalhando uma imaginação sonora. A intenção com essas reflexões é provocá-los e fazê-los perceberem as particularidades que tem cada espaço e tempo e como isso influencia nos sons que existem.

Destaca-se a importância de trazer essa questão imaginativa, afinal, som é memória, é como o conceito de Marca Sonora, de Murray Schafer, no qual argumenta-se que “se refere a um som da comunidade que seja único ou que possua determinadas qualidades que o tornem especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar” (Schafer, 2011, p. 27). Cada espaço-tempo tem suas marcas sonoras, e isso é algo individual para cada um, quando perguntado sobre o som da casa e o que ele o faz lembrar, cada aluno vai ter sua individualidade, é algo particular, embora haja as similaridades, há também as distinções.

### 5.3 Semana 3

Este encontro teve como ênfase a aplicação de três jogos musicais que tinham o som como tema central. No decorrer deste tópico, será destrinchado cada um dos três jogos, contendo seu plano de ação, a descrição da condução das atividades e suas respectivas análises e fundamentações. Os jogos em questão são “Aponte o Som”, “Encontre seu Par” e “Labirinto Sonoro”, os quais trabalham conceitos imprescindíveis do aprendizado sonoro-musical, principalmente o parâmetro do som “Timbre”, tendo relevância também no processo de educação sonoro-musical dos estudantes. A seguir, apresentam-se as atividades supracitadas.

#### Quadro 5 - Atividade: Aponte o som.

Duração	10-15 minutos
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes
Recursos	Objetos sonoros; instrumentos musicais.
Espaços	Sala de aula ou qualquer outro espaço amplo.
Objetivos	Indicar de qual direção vem o som produzido.
Metodologia	Posicionar os estudantes em diferentes locais da sala, explicar que será tocado um

	som, com objetos sonoros, voz ou instrumentos, e que eles deverão associar este som a uma direção. Pedir que os alunos fiquem de olhos fechados ou vendados. O professor deve escolher um som para ser tocado e os alunos devem apontar com uma das mãos para a direção que o som vem. Após isso, pedir que abram os olhos para averiguar se acertaram ou não.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura da referência:  Schafer, R. Murray. <b>Educação Sonora</b> : 100 exercícios de escuta e criação de sons, 1. ed. Melhoramentos, 2011.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este primeiro jogo musical, de caráter introdutório, se chama “Aponte o Som” e, como o próprio nome já diz, os alunos tinham que apontar de qual direção vinha determinado som. Os estudantes, dispostos em diversos locais da sala de aula, sentados no chão e de olhos fechados, devem escutar um som que é produzido e direcionar, inicialmente com uma de suas mãos, de qual lado da sala de aula está vindo aquele som. É um exercício que trabalha a concentração, a atenção e os desperta para o exercício de escutar, podendo ser, inclusive, considerado uma atividade de limpeza de ouvidos, assim como a da aula anterior.

Em sua continuidade, nesta atividade, podem ser adicionados novos sons, os quais devem ser apontados com a outra mão, ou mesmo de outra forma estabelecida, aumentando o nível do desafio. Dessa forma, o estudante deve associar um som a cada mão, buscando apontar para o som correspondente, diferenciando-os.

Na aula em questão, os sons feitos pelo professor vinham de diferentes fontes sonoras, instrumentos musicais ou objetos sonoros, como caderno, estojo, caneta, entre outros objetos que haviam na sala de aula. A exploração de sons com objetos do cotidiano é uma das formas de compreender que tudo pode produzir sons, no plural, com múltiplas possibilidades de criação sonora.

Em uma variação possível, a sala foi dividida em dois grandes grupos, cada um deles tinha que apontar para sons diferentes, mesmo sendo tocados ao mesmo tempo, totalizando quatro sons simultâneos, onde metade da turma deveria focalizar em dois destes e a outra metade em outros dois. Com essa variação, é trabalhado a escuta focalizada, onde se busca enfatizar em sons específicos, mesmo que no ambiente existam sons paralelos que,

naquele contexto, são sons indesejáveis para um dos grupos, como um ruído. O desafio, portanto, é tentar reconhecer e direcionar a audição para os sons desejáveis, apesar da poluição sonora gerada.

**Quadro 6** - Atividade: Encontre seu Par.

Duração	15-20 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Objetos sonoros e instrumentos musicais pares.
Espaços	Sala ou espaço amplo.
Objetivos	Distinguir timbres; encontrar o ‘som par’.
Metodologia	Pedir que os alunos façam duplas e combinem um som entre si. Após a escolha deste par de sons, o qual não pode ser igual aos de outras duplas, os alunos devem fechar os olhos ou serem vendados e serem alocados em outro local da sala, longe de sua dupla. Quando as duplas estiverem distantes, ao sinal do professor, todos os alunos devem reproduzir o som combinado e tentar encontrar o ‘som par’ no meio da “multidão de sons”.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura da referência:  Almeida, Berenice de. <b>Música para crianças</b> : possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1. ed. Melhoramentos, 2014.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dando prosseguimento às propostas, a segunda atividade desta semana, intitulada como “Encontre seu Par”, tinha como tema o reconhecimento de timbres. O Timbre é um dos parâmetros sonoros que é definido como a identidade que tem cada som, a qual permite distinguir um som de outro.

A atividade se deu da seguinte maneira: os alunos faziam duplas e combinavam um som igual para a dupla fazer, podendo ser com corpo, voz ou objetos sonoros que estivessem à disposição. Após a escolha do som, o qual tinha que ser diferente das outras

duplas, os alunos ficaram de olhos fechados, foram dispostos em diferentes lugares da sala, de acordo com a escolha do professor, de forma que ficassem distantes da sua dupla e depois foi dado o sinal para que todos executassem, ao mesmo tempo, os seus sons.

O desafio da dupla é encontrar seu ‘som par’, de olhos fechados, entre todos os outros sons que ali estavam, já que todos estavam tocando simultaneamente, gerando uma confusão de sons. Essa foi outra atividade que teve a poluição sonora como temática de estudo, isso porque buscava-se novamente uma escuta focalizada, de um som específico, no meio de tantos outros sons, os quais para aquela pessoa que procurava eram ruídos. Algo interessante a se pensar é que, o que é ruído para uns, é o som a ser procurado pelos outros, ou seja, ruído (o que é considerado barulho) é algo subjetivo.

**Quadro 7** - Atividade: Labirinto sonoro.

Duração	15-20 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Objetos sonoros; instrumentos musicais; tecido para vendar os olhos.
Espaços	Sala de aula ou outro espaço amplo.
Objetivos	Associar som com movimento e direção; chegar ao fim do labirinto; reconhecer timbres.
Metodologia	Escolher duas duplas de alunos, explicar que um deles deve ser vendado, enquanto o outro será o instrumentista. O restante da turma que sobrou deve formar, com seus corpos, um labirinto, onde o participante da dupla vendado percorrerá o caminho. A direção a ser seguida depende do toque do instrumentista, o qual será pré-definido um som para cada direção. Tem-se o formato de uma competição, onde a equipe que fizer o percurso em menos tempo vence o jogo.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Almeida, Berenice de. <b>Música para crianças</b> : possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1. ed. Melhoramentos, 2014.

	Schafer, R. Murray. <b>Educação Sonora</b> : 100 exercícios de escuta e criação de sons, 1. ed. Melhoramentos, 2011.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

O terceiro e último jogo musical aplicado com as turmas foi o “Labirinto Sonoro”. Neste jogo, há um desafio entre duas duplas, que devem achar o fim do labirinto guiando-se pelo espaço de acordo com o som que escuta, ou seja, relacionando um som à uma direção. Uma pessoa da dupla deve ser vendada com algum tecido, enquanto a outra fica responsável por tocar sons, os quais indicam a direção que a pessoa vendada deve seguir para escapar do labirinto. A seguir, destaca-se um exemplo de uma possível configuração dessa associação entre som e direção:

**Figura 13** - Exemplo 1 de associação entre som e direção.

<b>Som tocado</b>	<b>Direção a ser seguida</b>
Cordas do Violão	Siga em frente.
Batida na mesa	Vire à esquerda
Palmas	Vire à direita
Estalo de dedos	Ande para trás

Fonte: acervo do autor.

As “paredes” do labirinto são formadas pelo restante da turma que sobrou, já que no momento quem estava no jogo eram somente as duas duplas que competiam, justamente por isso, este jogo necessita que tenham muitas pessoas na sala para formarem as paredes. O professor fica responsável por moldar as paredes do labirinto para que o caminho se torne desafiador para as duplas.

O intuito deste jogo é desenvolver uma percepção de sons, a associação destes com as direções a serem seguidas e estimular o trabalho em equipe. Ao mesmo tempo que a pessoa vendada tem que estar atenta em reconhecer determinado som e saber o lado que deve ir, a pessoa que toca o som também deve estar focada, pois ela é o guia da outra e deve sempre tocar o som correto.

Outras variações também podem ser exploradas como, por exemplo, trabalhar outros parâmetros sonoros como altura e intensidade, os quais, inclusive, serão temas centrais da aula que prossegue juntamente ao parâmetro duração, podendo ser uma prévia da aula seguinte. A seguir, apresenta-se essa possibilidade de variação:

**Figura 14** - Exemplo 2 de associação entre som e direção

<b>Som tocado</b>	<b>Direção a ser seguida</b>
Som Agudo	Siga em frente.
Som Forte	Vire à esquerda
Som Fraco	Vire à direita
Som Grave	Ande para trás

Fonte: Acervo do autor.

Após aplicar essa tríade de atividades, seguem algumas reflexões sobre as práticas nas duas turmas. Reforça-se que cada experiência terá a sua especificidade, os relatos a seguir foram particularidades das práticas deste autor com seus alunos, que poderia ter sido diferente com outras turmas, desta escola ou de outra, com uma etapa da Educação Básica diferente, em síntese, em outros contextos.

As turmas responderam bem às atividades práticas, com bastante participação, mostrando-se bem ativos em todos os momentos da aula. Na primeira atividade, houve facilidade em acertar as direções que vinham os sons, embora alguns poucos alunos demonstraram confusão ao diferenciar os lados, talvez por dificuldades em entender o que é esquerda e direita ou por não relacionar som e direção com exatidão. Essa reflexão se estende à pergunta: será que os barulhos e a poluição sonora presente no ambiente escolar influenciaram na potencialização dessas dificuldades? Esse é um questionamento pertinente, pois reflete, inclusive, na qualidade da aprendizagem dos estudantes na escola.

Na segunda atividade, houve uma preocupação em não repetir os sons com as outras duplas, para não confundi-los na hora de encontrar o seu par. Eles conseguiram encontrar o seu par em um tempo rápido, pelo menos a maioria, alguns outros demoraram um

pouco mais, embora seja perceptível que, a depender do som escolhido, o exercício se torna mais fácil ou mais difícil.

Os sons que são fáceis de se perder, os menos intensos ou que não são tão marcantes, geram maiores dificuldades para ouvi-los no meio da confusão de sons, já que todos tocam ao mesmo tempo. Por outro lado, um som mais marcante é mais fácil de ser encontrado, sendo isso algo que reflete nas questões de poluição sonora, afinal, é um som que, no meio de tantos outros, se perde, mesmo que você tente encontrá-lo.

Na terceira atividade, ambas equipes compreenderam bem ao associar som com direção, se movimentando corretamente para chegar ao fim do labirinto. Entretanto, em alguns momentos das atividades, haviam algumas conversas paralelas que, de certa forma, atrapalhavam o fluxo da aula, algo que é bastante comum no contexto escolar, embora seja um problema. Apesar dessa adversidade, é possível aproveitar esta condição para refletir junto aos alunos sobre esse tema, trazendo à tona que os próprios sons que eles estavam produzindo, naquele contexto, eram ruídos que estavam incomodando. É possível, portanto, relacionar o que acontece em sala de aula com situações cotidianas de nosso mundo.

#### **5.4 Semana 4**

Este encontro, teve como tema os parâmetros sonoros, desta vez, incluindo, para além do timbre, a duração, a altura e a intensidade, entendendo-os como conceitos sonoro-musicais pertinentes às criações dos estudantes. Teve-se como base para a inserção desse conteúdo algumas atividades e jogos que contribuíram para facilitar o aprendizado, os quais serão descritos no decorrer deste tópico.

Antecipadamente às descrições e reflexões sobre as práticas desenvolvidas, a fim de contemplar os diferentes públicos de leitores, músicos e não-músicos, apresenta-se, brevemente, os significados de cada um dos conceitos que contemplam os parâmetros sonoros.

O Dicionário Michaelis (2015) traz algumas definições para o que se entende sobre cada um dos parâmetros sonoros. Em seu conteúdo, em um sentido musical, o timbre se apresenta como uma “característica particular de um som devido à combinação de seus harmônicos”, a duração como um “tempo usado na emissão de um som ou de uma sequência de sons”, a altura como a “agudeza de um som musical, dependente do número de vibrações por segundo” e a intensidade como a “característica diferencial do som que resulta da onda sonora”. Essas definições trazem um esboço dos significados desses parâmetros sonoros, os quais, nos próximos parágrafos, tem-se como objetivo melhor explicá-los.

O Timbre, como já vimos na aula anterior, é definido como a identidade que tem cada som e que nos faz reconhecer sua fonte sonora, por exemplo, como quando fechamos os olhos, ouvimos instrumentos musicais distintos e conseguimos reconhecer e diferenciar um violão de um violino, ou seja, as características sonoras individuais de cada um. O mesmo vale para a voz humana, quando pensamos em dois amigos distintos, podemos lembrar suas vozes e, mesmo de olhos fechados, reconhecemos seu timbre quando falam, sendo capazes de diferenciar cada um com a audição.

A Duração, como o nome indica, tem a ver com o tempo em que um som dura, ou seja, se relaciona diretamente com o ritmo. Ritmo é a organização do som entre intervalos de silêncio, é o que dá movimento à música. Quando tocamos um instrumento ou quando ouvimos alguma música, seja qual for a música, é possível notar diferentes tempos em cada nota musical ou em batidas rítmicas no decorrer da música, e é justamente essa variedade de durações que faz com que exista o ritmo e, conseqüentemente, uma diversidade de ritmos em nosso mundo.

A Altura se relaciona diretamente às notas musicais, determinando se um som é mais grave ou mais agudo. Mesmo que sem querer, todo mundo já ouviu falar de “dó-ré-mi-fá-sol-lá-si”, conhecidas como notas musicais, as quais, em sua individualidade, produzem um som com uma altura específica, ou seja, um som próprio à cada uma e, quando juntas, são capazes de produzir melodias e harmonias ao serem tocadas em uma música.

A Intensidade é o parâmetro sonoro que mede a força do som, ou seja, se ele é mais forte ou mais fraco, algo que é bastante comum de se perceber em diversas composições musicais, a mescla de sons com diferentes intensidades, sendo algo importante para proporcionar dinâmica à música. Essas variações de intensidades são comuns de serem encontradas em vários contextos, um exemplo notório deste parâmetro em ação são os concertos de orquestras que em determinados momentos o maestro solicita aos músicos para tocarem mais forte e em outros momentos tocarem mais fraco, justamente na intenção de dinamizar e dar vida àquela apresentação musical.

Reitera-se que, embora os parâmetros do som sejam conceitos comuns do âmbito sonoro-musical, eles têm a sua complexidade individual, podendo demandar mais tempo pedagógico para a compreensão de cada parâmetro. Dessa maneira, caso o professor interessado na proposta, em seu planejamento, tenha a necessidade de adaptar ou separá-los em diferentes aulas, também é algo possível, já que há a possibilidade de adaptação da proposta a depender do contexto.

Dado este contato com a temática central da aula, apresenta-se a seguir o plano de

ação desenvolvido neste encontro com os estudantes:

**Quadro 8** - Atividade: Conhecendo os parâmetros sonoros

Duração	45-55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Quadro; pincel; instrumentos musicais ou objetos sonoros; tecido para vendar os olhos.
Espaços	Sala de aula com espaço amplo.
Objetivos	Conhecer os parâmetros do som através de vivências musicais coletivas.
Metodologia	Apresentar os parâmetros sonoros mesclando um formato expositivo do conteúdo, os diálogos com os conhecimentos prévios dos estudantes e vivências coletivas lúdicas.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Almeida, Berenice de. <b>Música para crianças</b> : possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1. ed. Melhoramentos, 2014. Schafer, R. Murray. <b>Educação Sonora</b> : 100 exercícios de escuta e criação de sons, 1. ed. Melhoramentos, 2011.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No caminhar das práticas com os estudantes em sala de aula, de início, houve um momento de perguntas sobre o que eles entendiam sobre esses conceitos, instigando-os a pensarem através de suas interpretações sobre as palavras ou em seus conhecimentos prévios de vida e, a partir das respostas deles, estabelecer diálogos e relações com suas falas, buscando uma valorização dos conhecimentos que os alunos já trazem de outros âmbitos e influenciando também no seu pertencimento em sala de aula.

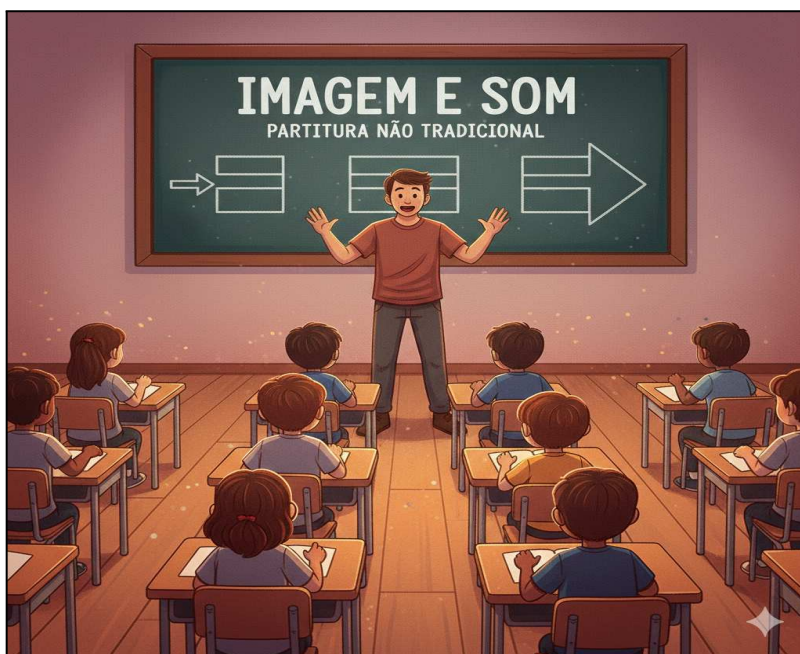
A partir desse diálogo, foi explicado o que era cada um dos parâmetros sonoros, primeiro com a Duração. Inicialmente, foi escrito no quadro algumas figuras rítmicas de uma partitura, na intenção de eles relacionarem aquela linguagem musical com a questão do tempo de som. Esse contato se deu com o objetivo deles reconhecerem aquela linguagem, mesmo

que não a utilizem de maneira tradicional em suas criações sonoro-musicais.

Depois, fizemos um breve exercício de regência de sons explorando o tempo de emissão de um som que os alunos cantavam, evidenciando para eles que na música existem sons que duram mais e outros que duram menos. Nessa parte, necessitou-se estabelecer junto aos estudantes símbolos de regência que correspondessem a ações a serem feitas como, por exemplo, mão à frente para o grupo fazer som e indicar quanto tempo dura, mão fechada para parar o som, entre outros símbolos que auxiliaram nesta apresentação do conceito.

Além disso, foi exemplificado com uma música cantada em duas versões, uma com notas mais curtas, outra com notas mais longas em determinado trecho, para que os alunos notassem como uma mesma música pode ser adaptada ritmicamente a depender da interpretação. Por fim, fizemos uma partitura não tradicional no quadro em que se estabeleceu a regra de onde fosse linha seria som e onde fosse espaço seria silêncio, para que os alunos pudessem exercitar o que foi aprendido, através da leitura dessa partitura, trabalhando a atenção e a relação entre imagem e som.

**Figura 15** - Ilustração da atividade: relação entre imagem e som



Fonte: imagem criada com o auxílio de inteligência artificial (Gemini).

Na Intensidade, foi levado um objeto sonoro, um garrafão d'água vazio, para utilizar como tambor. Esse foi o instrumento escolhido para exemplificar esse parâmetro, mas que pode ser adaptado para qualquer outro objeto ou instrumento que produza som. A atividade consistia em sons tocados no tambor, com diferentes intensidades, e os alunos

tinham que relacionar o som ouvido no tambor com o caminhar deles pela sala de aula, ou seja, quanto mais forte o professor tocava, mais forte eles tinham que pisar no chão, relacionando a percepção da força utilizada ao tocar com o caminhar deles.

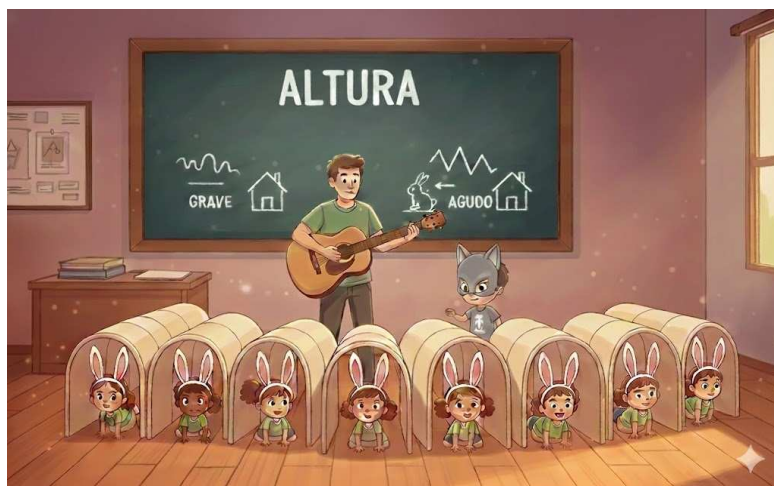
**Figura 16** - Ilustração da atividade: caminhando em diferentes intensidades.



Fonte: imagem criada com o auxílio de inteligência artificial (Gemini).

Na Altura, foi proposto um jogo chamado “na toca do coelho”, onde os alunos faziam tocas (casas) e um coelho morava dentro de cada toca. Um dos alunos seria um lobo, o qual tem a missão de tomar uma das casas dos coelhos e que, conseqüentemente, aquele coelho que teve sua casa tomada se tornaria o lobo na rodada seguinte. As regras eram assim: quando se tocava um som grave (o professor levou um violão para tocar, mas poderia ser qualquer instrumento ou objeto sonoro), os coelhos tinham que permanecer dentro de suas tocas, porém, quando se tocava um som agudo, eles tinham que sair de suas tocas e procurar, obrigatoriamente, uma nova toca, sendo essa a hora em que o lobo procura uma casa para entrar. É mais um exercício que exige a atenção do aluno em diferenciar o som grave do agudo e saber a hora de sair ou de ficar em sua toca, sendo o aspecto da ludicidade um campo central trabalhado nesta atividade.

**Figura 17** - Ilustração da atividade: Na Toca do Coelho.



Fonte: imagem criada com inteligência artificial (Gemini).

Por fim, no jogo musical escolhido para o Timbre, os alunos tinham que formar duplas e combinar um som para fazerem, podendo ser com a voz, com o corpo ou com algum instrumento musical ou objeto sonoro presente na sala de aula. Após essa formação de duplas, deveriam ficar de costas um para o outro, se possível de forma a ficarem distantes e, quando o professor tocasse seu ombro, um deles deveria tocar o instrumento, automaticamente, a dupla ao reconhecer o som tocado, deveria tocar também, demonstrando capacidade de reconhecer o timbre, ou seja, quando o aluno reconhecesse que o som tocado foi o som combinado, ele complementava o som tocando junto.

**Figura 18** - Ilustração da atividade: reconhecimento de timbres.



Fonte: imagem criada com o auxílio de inteligência artificial (Gemini).

A respeito da repercussão dessa prática nos estudantes envolvidos, nas vivências com as duas turmas, foi notório um desempenho positivo, com os alunos sempre ativos e dispostos na participação. Entretanto, nesse percurso, tão importante quanto a participação prática, também se faz necessário os relatos sobre as práticas que, em alguns casos, os alunos não estavam fazendo com frequência, contrapondo-se ao acordo feito na primeira aula sobre os compromissos a serem seguidos. Por isso, em um contexto em que os relatos deles se fazem pertinentes à pesquisa, é necessário dedicar algum tempo da aula para essa escrita, mesmo que encurtando, ainda mais, uma aula com tão pouco tempo como a de Arte.

A turma de 8º ano apresentou uma maior facilidade na apreensão dos temas trabalhados na aula por já terem tido o contato com esse assunto em outros momentos da trajetória escolar junto ao professor, todavia, esta turma se apresentou como mais ruidosa, demandando tempo pedagógico para pedir silêncio em momentos de explicação ou que necessitavam de outros sons que não aqueles. A turma de 6º ano, embora em primeiro contato com o tema, se mostrou mais atenta às explicações e relacionou bem o conteúdo às práticas executadas.

De maneira geral, as duas turmas responderam bem às atividades propostas, entendendo bem os significados e as aplicações de todos os parâmetros do som. Os jogos e as atividades lúdicas se apresentam como facilitadores do aprendizado, fazendo com que os alunos se envolvam nas atividades de maneira ativa e consigam compreender o assunto por meio da vivência.

Como ponto a ser melhorado, pode-se destacar o compromisso de alguns alunos com relação à escrita do diário de bordo pois, para essa investigação, se apresenta como algo primordial e, se há esse interesse de replicação deste formato de pesquisa-ação, é interessante o professor-propositor ter isso em mente. Outro ponto que se mostrou desafiador é o tempo curto de aula, 55 minutos que precisam ser bem administrados e que, muitas vezes, no cotidiano escolar, com possíveis imprevistos que ocorrem na escola, acabam encurtando ainda mais o tempo e prejudicando reflexões pertinentes que complementam a prática.

### 5.5 Semana 5

Nesta semana, diante da necessidade de reforço sobre a pauta da poluição sonora, foi planejada a apreciação de três vídeos, um episódio da série de animação brasileira “Brichos”, da produtora audiovisual Tecnokena, que abordava o tema da poluição sonora, e outros dois vídeos com trechos do filme “O som do coração”, da diretora Kirsten Sheridan, que tinham como foco a apresentação de uma paisagem sonora rural e uma urbana.

A série “Brichos” é uma animação que trata de temas educativos, onde os personagens são animais da fauna brasileira que retratam problemáticas do cotidiano a serem solucionadas no decorrer do episódio. No episódio assistido, teve-se como pauta a poluição sonora e trouxe como título “Barulho demais na floresta<sup>15</sup>”.

O filme “O som do coração” retrata a história de um menino com habilidade musical notória, que ouve música em todo som escutado, o qual foge de um orfanato em busca de encontrar seu pai e sua mãe. Nos vídeos em questão, ele se encontra em diferentes locais, no primeiro, em uma zona rural<sup>16</sup>, onde ele escuta determinados sons característicos desse lugar, geralmente mais calmos, e no outro ele se encontra em uma zona urbana<sup>17</sup>, onde os sons aparentam ser mais perturbadores e sem controle.

Além desse contato com a arte audiovisual, após a apreciação dos vídeos, houve uma discussão sobre os assuntos, relacionando o que foi assistido com os temas trabalhados em sala de aula. Também foi passada uma atividade importante para o prosseguimento das práticas de criação sonoro-musical. A seguir, destaca-se o planejamento desta aula:

#### **Quadro 9** - Atividade: Poluição sonora e paisagens sonoras.

---

<sup>15</sup> Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=XI\\_USNSMPHc&list=PL0g4s2TOO0TYTempqw6I8oBH5oLbGmto&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=XI_USNSMPHc&list=PL0g4s2TOO0TYTempqw6I8oBH5oLbGmto&index=4). Acesso em: 22 Dez. 2025.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I05FA2Ezh5g&t=5s>. Acesso em: 22. Dez. 2025.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6dEARj0F1SQ>. Acesso em: 22. Dez. 2025.

Duração	45-55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	quadro; pincel; projetor; caixa de som.
Espaços	Sala de aula com recursos audiovisuais ou sala especializada em tecnologia.
Objetivos	Consolidar a compreensão do conceito de poluição sonora, entendendo como um problema a ser combatido em nossa sociedade, através da apreciação de uma obra audiovisual; perceber as diferenças entre distintas paisagens sonoras; realizar uma atividade reflexiva e de escuta a partir dos conhecimentos explorados no decorrer dessa e de outras aulas.
Metodologia	Apresentação de vídeos, os quais trazem a poluição sonora e a paisagem sonora como temas centrais, promovendo uma discussão, após a exibição, relacionando com os conhecimentos construídos nos conteúdos e práticas com os estudantes, desenvolvendo também, uma atividade aprofundada de escuta.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Schafer, R. Murray. <b>Educação Sonora</b> : 100 exercícios de escuta e criação de sons, 1. ed. Melhoramentos, 2011. Schafer, R. Murray. <b>OuvirCantar</b> : 75 exercícios para ouvir e criar música. São Paulo, editora Unesp, 2018.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Descrevendo para o leitor com maiores detalhes, o primeiro vídeo apresentado trazia exemplos de poluição sonora em nossa sociedade, refletindo sobre como essa poluição nos afeta de maneiras diferentes, instigando também a compreensão de que é um problema a ser pautado e que, inclusive no vídeo, buscou-se uma solução para intermediá-lo, objetivando uma amenização dos ruídos em sociedade.

No segundo e no terceiro vídeo, ambos trechos retirados de um mesmo filme, apresentou-se o contraponto entre uma paisagem sonora rural e urbana, gerando um debate

sobre as diferenças sonoras entre cada um desses ambientes e as possibilidades desses sons, de forma organizada, poderem se tornar música, sendo esse um ponto de reflexão feito com os alunos e que se apresenta também nos vídeos, com o protagonista percebendo a música em múltiplos contextos sonoros.

Depois da exibição e reflexão sobre os vídeos, foi reforçado o conhecimento da aula anterior sobre os parâmetros do som, pois se relacionava com a atividade a ser proposta, a qual consistia nos alunos categorizar os sons que ouviram na escola, de acordo com os parâmetros do som estudados, elencando também se era um som agradável ou desagradável na percepção de cada um. A seguir, um modelo de como os alunos fizeram:

**Quadro 10** - Atividade: categorização de sons.

<b>Som</b>	<b>Intensidade</b>	<b>Duração</b>	<b>Altura</b>	<b>Timbre</b>	<b>Agradável/ Desagradável</b>
ventilador	fraca/média	longa	grave	ventilador da sala de aula, ruidoso.	desagradável
pássaros cantando	fraca	longa	agudo	alguns pássaros cantando nas árvores ao lado da sala, melodioso.	agradável
buzina	forte	curta	agudo	buzina da moto passando na rua da escola.	desagradável

Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, em uma extensão dessa atividade para casa, deviam escolher mais duas paisagens sonoras, de ambientes fora da escola, para fazer o exercício de ficar em silêncio, anotar os sons e fazer suas categorizações com suas percepções individuais e considerando os parâmetros do som estudados. Essa atividade teve o intuito de ser uma introdução para eles trazerem sons do cotidiano para reflexão e para a transformação prática desses sons em música.

Na percepção do professor, os estudantes demonstraram uma compreensão sobre os conceitos estudados e sobre os impactos do problema para a sociedade, inclusive, foi feita uma relação, em uma percepção dos próprios alunos, entre a poluição sonora com a prática de

conversa em momentos inapropriados que, comumente, ocorrem na escola e como isso afetava a qualidade das aulas.

Ademais, é notória uma assimilação interessante entre o conteúdo e a realidade, tanto no âmbito da escola, quando pensamos os sons presentes nesse ambiente, como também na cidade e no mundo, pois eles estão percebendo o quanto o som está por toda parte e como ele pode ser agradável ou desagradável a depender de cada percepção. Os vídeos serviram para eles compreenderem mais sobre isso e os possíveis exemplos de poluição sonora do cotidiano dos seres humanos, diferenciando os sons possíveis de uma área rural e uma área urbana, assimilando com a realidade deles na cidade de Fortaleza.

### 5.6 Semana 6

Nesta aula, tivemos como foco uma orientação sobre como prosseguir nas criações sonoro-musicais dos estudantes, tendo uma atividade de regência de sons como ponto central. Dada esta temática, segue-se o planejamento elaborado:

**Quadro 11** - Atividade: regência de sons.

Duração	45-55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Quadro; pincel; diário de bordo dos estudantes.
Espaços	Sala de aula.
Objetivos	Introduzir a prática de regência nos processos de criação sonoro-musical dos estudantes.
Metodologia	Apresentar a regência como um elemento do estudo sonoro-musical, explicando sua relevância e praticando com a turma a partir desse contato inicial, tendo uma abordagem lúdica como premissa e, construindo, com a colaboração da turma, os sons e os sinais pertinentes à prática sonoro-musical coletiva.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Almeida, Berenice de. <b>Música para</b>

	<p><b>crianças:</b> possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1. ed. Melhoramentos, 2014.</p> <p>Schafer, R. Murray. <b>Educação Sonora:</b> 100 exercícios de escuta e criação de sons, 1. ed. Melhoramentos, 2011.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

De início, foi perguntado sobre a atividade passada na aula anterior, a qual os alunos deveriam categorizar os sons que ouviram no decorrer da semana em diferentes ambientes. Na turma de 6º ano, infelizmente, nessa primeira semana poucos fizeram, por isso foi necessária uma conversa sobre a importância de realizarem as atividades semanalmente, enquanto isso. Na turma de 8º ano, embora não tenham sido todos, cerca de metade da turma fez a atividade conforme solicitado e, por consequência, gerou uma aula mais proveitosa.

Entre os locais que os alunos realizaram o estudo de escuta e anotação de sons, eles foram citando: praia, treino de vôlei, parque, rua, escola, casa, praça, entre outros ambientes, nos quais foram mencionados diversos sons para cada um deles, inclusive, destacando diferenças entre os sons de distintas casas, constatando que algumas são mais ruidosas do que outras, por diversos motivos, revelando que um mesmo local pode proporcionar diferentes experiências sonoras para cada um.

Mesmo com as adversidades, foi possível adaptar a aula de forma diferente para cada turma, sem perder o foco na orientação das criações dos estudantes. No momento de explicação da aula, foi instigado que os estudantes pensassem como transformar os sons, sejam eles agradáveis ou desagradáveis, em música.

Diante dessa pergunta inicial, algumas respostas surgiram como “com ritmo”, “organizando”, “misturando”, entre outras que contribuíram para a construção da aula. Foi feita uma demonstração, na qual o professor foi o regente e os alunos os músicos que “tocavam” os sons que eles ouviram durante a semana, os quais foram organizados ritmicamente e de acordo com os parâmetros do som que foram estudados.

Seguindo essa ideia, foi definido gestos que seriam correspondentes aos parâmetros sonoros como, por exemplo, abrir ou fechar os braços para aumentar ou diminuir a intensidade do som, subir degraus imaginários com a mão para aumentar a altura, abrir a mão para que um som continue soando e fechá-la para que o som seja cessado, representando a duração, entre outras possibilidades de gestos utilizados nesta regência.

Nesse contexto, os parâmetros sonoros se apresentam como uma forma de

dinamizar a criação sonora, ou seja, dar mais “vida” à composição, sendo essa prática de regência, associando símbolos com ações, um ótimo exercício para que os alunos consigam perceber, na prática, as possibilidades de aplicação dessas dinâmicas sonoras nas composições sonoro-musicais deles.

Como atividade, foi proposto que cada fila (os alunos estavam sentados enfileirados) escolhessem um som ouvido por um dos integrantes da fila para reproduzi-lo, nesse momento, é pedido que eles tentem se aproximar de um som único para todos da fileira como se fosse um único instrumento. Na sala de aula, tinha cerca de cinco fileiras, portanto, ao todo tínhamos cinco sons que, de maneira organizada pelo regente, compunham a experimentação sonoro-musical, tocando juntos, misturando-os, silenciando uns, tocando outros, enfim, orquestrando aqueles cinco sons com o propósito de soar musical.

Na intenção de estimular a participação ativa dos estudantes, é interessante que eles também participem como regentes nesse processo de construção de aprendizagens, para além do professor, colocando-os em um papel de líder frente aos outros estudantes e determinando as expressões correspondentes às ações necessárias na execução dos sons e da criação das possíveis composições surgidas a partir desse estudo exploratório. No final, após essa prática de regência, formamos as equipes para criarem suas paisagens sonoras a serem desenvolvidas nas próximas aulas.

Como reflexão, após a experiência com as duas turmas, fica notório que quando a turma realiza as atividades propostas, todo o conhecimento a ser construído fica mais fluido e a turma toda consegue compreender melhor as ações, por isso, é importante reiterar com as turmas sobre a importância da constância na realização das atividades. Mesmo assim, ainda que uma turma tenha demonstrado mais compromisso, as duas turmas pareceram entender bem as proposições e se mostraram dispostas no processo de composição musical, cada uma com seu ritmo. Os processos feitos até então, com os jogos musicais, as atividades lúdicas voltadas ao aprendizado sonoro-musical e os vídeos explicativos foram importantes para os alunos compreenderem bem as atividades propostas e estabelecer uma abertura às criações sonoro-musicais deles.

## **5.7 Semana 7**

Essa aula foi dedicada para que os alunos, em suas equipes, pudessem desenvolver suas composições sonoro-musicais e, portanto, logo de início, eles foram separados em suas respectivas equipes para conversarem sobre os primeiros passos desse processo criativo. Nesse percurso, o professor se apresentava de forma rotativa em cada

equipe, na função de mediador desses processos, auxiliando, estimulando e deixando-os livres em seus desenvolvimentos criativos. A seguir, destaca-se o planejamento da referida aula:

**Quadro 12** - Atividade: introdução às criações sonoro-musicais em equipe.

Duração	55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	quadro; pincel; diário de bordo dos estudantes; objetos sonoros; instrumentos musicais; corpo; voz.
Espaços	Sala de aula.
Objetivos	Iniciar o desenvolvimento das composições sonoro-musicais das equipes.
Metodologia	Organizar os alunos em equipes para iniciar o processo inicial das composições, orientando cada equipe em seus desenvolvimentos, reiterando os aprendizados vivenciados até este momento e, buscando também, valorizar o ser sonoro que cada aluno é através de uma relação professor-aluno respeitosa e fluida.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura da referência:  Beineke, Viviane. <b>Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica</b> . Revista da ABEM, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com as equipes formadas e alocadas em diferentes espaços da sala de aula, foi orientado para os alunos que fizessem um estudo dos ambientes sonoros que cada integrante da equipe analisou, se houve semelhanças entre os locais explorados e que, a partir desse estudo, fizessem uma análise dos sons presentes em cada espaço.

Após esse momento de sondagem e partilha dos sons que cada integrante anotou, foi orientado que eles pensassem como esses sons poderiam ser organizados para compor a criação sonoro-musical deles, portanto, foi um momento em que cada equipe mergulhou em seus processos, cada coletivo com seus sons soando, ao mesmo tempo, por toda a sala de aula.

Nessa situação, foi necessária uma conversa sobre “responsabilidade sonora”,

termo que se apresenta aqui a partir da necessidade de as equipes notarem que seu grupo está atrapalhando as outras equipes com seus sons, ou seja, “invadindo” o ambiente sonoro das outras equipes. Diante dessa problemática, uma possibilidade para o professor-mediador é determinar a existência de líderes em cada equipe, com a função de equalizar esse som que a sua equipe produz, em outras palavras, controlar os possíveis ruídos para os outros colegas de turma. Essa função, inclusive, pode ser rotativa, com cada integrante passando a ter essa atribuição em algum momento, sendo esse um exercício que deve ser estimulado para se tornar um hábito para além da aula, reverberando nas questões de poluição sonora na sociedade, assim como refletido nas aulas anteriores.

Tendo essa metodologia em prática, as equipes em seus espaços iam discutindo quais sons inserir na composição que, de alguma forma, fizessem sentido para eles e que soassem também musical. Neste primeiro momento foi perceptível que no decorrer dos desenvolvimentos ainda precisavam bastante da orientação do professor e, diante disso, o professor buscou reiterar os conhecimentos estudados nas aulas anteriores como um pilar de auxílio para os estudantes, mas tendo em mente também a necessidade de além do conhecimento produzido nas aulas, que os estudantes pudessem ser livres em suas composições, afinal, o fator primordial é o som como ponto de partida, o que é algo inerente ao ser humano, ser sonoro também.

Portanto, mais relevante do que qualquer conhecimento estabelecido nas práticas, embora de suma importância, é se permitir ser livre nos processos de criação. Assim como Beineke (2015) destaca que, o professor, em seu papel de mediador, tem como função proporcionar, além de envolvimento nas práticas, uma cultura de oportunidades, ou seja, possibilitar que o aluno se sinta pertencente àquele espaço, seguro de si e capaz de contribuir, refletindo diretamente, inclusive, em seu crescimento como aluno naquele meio, pois reforça a conexão com a turma, com o conhecimento e consigo próprio, gerando assim, um consequente progresso nas atividades desenvolvidas.

De modo geral, na percepção do professor, apesar de ainda estar nesse momento em um processo inicial e as turmas demonstrarem uma dependência do professor em suas criações, têm-se apresentado também um progresso no caminhar das composições e, aparentemente também, um envolvimento maior dos estudantes, os quais têm mostrado bastante foco e compromisso com as práticas propostas. Diante disso, avaliando os processos, é perceptível uma evolução positiva na compreensão dos estudantes sobre os sons e suas múltiplas possibilidades de transformação em som-musical.

### 5.8 Semana 8

Nesta aula, realizou-se atividades com a temática do ritmo, as quais tiveram um teor prático e, portanto, envolviam conteúdos abordados de maneira participativa com os alunos. As atividades em questão foram: apresentação com percussão corporal, buscando estabelecer uma relação rítmica com o corpo, um jogo desafiador que trabalhava a atenção e a concentração chamado “jogo da flecha”, o qual se atirava uma flecha imaginária em uma lógica rítmica estabelecida e, por fim, uma atividade que conversava diretamente com o ato de criar, a realização de um ostinato<sup>18</sup> sonoro-musical, em um círculo, envolvendo toda a turma, com o intuito de estimular a livre criação dos estudantes. A seguir, destaca-se o planejamento:

**Quadro 13** - Atividade: ritmo, criação e improvisação em grupo.

Duração	55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Quadro; pincel; objetos sonoros; instrumentos musicais; corpo; voz.
Espaços	Sala de aula ou outro espaço amplo.
Objetivos	Estimular, através de vivências práticas, o desenvolvimento da consciência rítmica e da criação e improvisação, utilizando o corpo como instrumento sonoro-musical.
Metodologia	Aplicação de atividades e jogos sonoros lúdicos, apresentando-os para a turma de forma progressiva, ou seja, em uma sequência lógica que permita um contato inicial com a temática do ritmo, apropriando-se de exercícios rítmicos e, após esse momento de apreensão das vivências, realizar uma composição coletiva em forma de ostinato.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura da referência:  Barba, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. <b>O corpo do som</b> : experiências do Barbatuques. Música na Educação

<sup>18</sup> Termo musical italiano que designa um padrão melódico, rítmico ou harmônico que se repete de forma persistente e constante ao longo de toda a música.

Básica. Londrina, v.5, n.5, 2013.
-----------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Iniciando o relato, começa-se com a descrição da atividade de percussão corporal, a qual o aluno tinha que se apresentar, falando o seu nome, de uma maneira rítmica, utilizando as sílabas de seu nome para fazer ritmo com o corpo e, também, utilizando outros recursos sonoros nessa performance. Para exemplificar, o nome Marisa, o qual tem a silabação MA-RI-SA, poderia ser recitado com a primeira sílaba batendo a mão no peito, a segunda com um estalo de dedos e a última com um bater de palmas, cada uma com uma duração rítmica diferente.

Os outros recursos possíveis, além da duração do som da sílaba, poderia ser a altura, onde uma sílaba pode ser cantada em uma nota musical específica e a outra sílaba em uma nota diferente, entre outros recursos possíveis, considerando os parâmetros sonoros, a serem utilizados nesta apresentação. Este exercício, além de ser um momento interessante para conhecer os alunos, em um contexto que você ainda não sabe seus nomes, é também uma excelente atividade para iniciar práticas criativas, pois estimula o senso criativo que cada um tem ao pensar e executar uma proposta de apresentação de si sonoro-musicalmente.

A segunda atividade, chamada “jogo da flecha”, tem como referência uma proposta do grupo Barbatuques<sup>19</sup>, o qual é reconhecido por sua pesquisa de desenvolvimento da percussão corporal na música. Nessa atividade, todos os alunos fazem um grande círculo e devem passar uma flecha imaginária para os outros alunos, como se fosse uma bola que nunca deve parar na mão de alguém, assim que a recebe, logo se passa para outro colega. Essa flecha, deve ser passada de forma percussiva e, também, vocalmente, onde, deve-se falar ‘TUM’ e, ao mesmo tempo, bater o pé no chão, e falar ‘PÁ’, batendo uma palma em direção ao colega que irá receber a flecha.

Em uma possível adaptação, pode-se inverter também a ordem, com o ‘PÁ’ vindo primeiro, juntamente à palma, e o ‘TUM’ em seguida, junto à batida do pé que, agora, terá a função de arco para a flecha a ser enviada. Além disso, pode haver também outras variações, com outras sequências, como “PÁ TUM TUM”, “TUM TUM PÁ”, entre outras a serem determinadas com a turma.

Neste jogo, exige-se que os alunos estejam atentos à relação entre a percussão corporal e a palavra a ser falada, fazendo assim, uma associação entre ambas. Além disso, é

---

<sup>19</sup> Jogo do Tum Pá, do grupo Barbatuques:

[https://www.youtube.com/watch?v=eVSrfdVfIjw&list=RDeVSrfdVfIjw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=eVSrfdVfIjw&list=RDeVSrfdVfIjw&start_radio=1). Acesso em: 07 de Jan. 2026.

necessário que, o aluno que atira a flecha, determine com clareza para qual colega ele quer passar a flecha, e um recurso para que isso ocorra, além de apontar a palma para o colega, é direcionar também o olhar para ele, ou seja, a comunicação visual tem suma importância nessa atividade.

Esse é um exercício que trabalha diretamente com a expressão corporal, com a atenção e a concentração pois, aquele que atira a flecha tem que demonstrar corporalmente o seu ritmo e determinar bem para quem deseja enviar a flecha, bem como aquele que recebe deve estar atento se foi atirado para ele e, se for o caso, logo enviar a flecha para outra pessoa. Há a possibilidade de proposição desta atividade como um jogo que, quem não perceber que foi atingido, sair durante uma rodada ou permanentemente até que sobre o último, ou mesmo um jogo contínuo com a finalidade apenas de despertar os alunos para os demais processos criativos, fica a critério do professor propositor e das demandas que surgirem com as turmas de aplicação das propostas.

Na terceira atividade proposta, um ostinato sonoro coletivo, os alunos, ainda em círculo, foram introduzidos à ideia de criação sonora em que cada aluno tinha que criar um trecho sonoro envolvendo ritmo e/ou melodia que se repetirá até o fim do ciclo. Em um contexto geral da música, define-se ostinato, segundo o Dicionário Oxford de Música (Kennedy *et al.*, 2013), como uma frase ou ritmo musical persistente, ou seja, um trecho musical que se repete constantemente. No contexto das práticas desta pesquisa, entende-se o ostinato como uma prática de criação coletiva, a qual cria-se pequenos trechos sonoro-musicais que se conectem entre seus participantes. Portanto, neste contexto de práticas criativas, a realização de ostinatos está associada a uma criação coletiva que influencia diretamente no processo de criação e improvisação, sendo um recurso praticado por diversos educadores musicais adeptos às práticas criativas.

Latorre (2014) apresenta diferentes relatos dos participantes de sua pesquisa em práticas criativas que ressaltam como essa prática permeia todo o processo criativo desenvolvido. Na coleta desses relatos, essa afirmação é perceptível em relatos como “é interessante perceber o nascimento de uma cena a partir das proposições sonoras, por exemplo os ostinatos rítmicos e melódicos (Latorre, 2014. p. 132), “lembro que a base de todo o processo de criação/composição foram os ostinatos, criados a partir do timbre e das possibilidades rítmicas e melódicas de cada instrumento musical” (Latorre, 2014. p. 137) e “criamos uma “atmosfera” de sons envolventes, uma bela paisagem sonora que cresceu na medida em que todos os participantes do grupo de pesquisa criavam ostinatos a partir da composição (Latorre, 2014. p. 145).

Diante desta perspectiva, o ostinato coletivo se torna uma atividade legitimada das práticas criativas em educação musical, tendo papel importante no desenvolvimento sonoro-musical e expressivo dos estudantes.

De início, deve haver a escolha de alguém para começar criando um trecho sonoro, sendo este repetido frequentemente por quem o criou. O colega ao lado no círculo, deve ouvir com atenção aquele primeiro som criado e, a partir dessa escuta, criar outro som que complemente-o, ou seja, relacionando-os, sendo essa condição aplicada a todos os envolvidos, o exercício de ouvir e criar a partir dessa escuta ativa. Depois de todos os alunos proporem seus trechos sonoros, o que se escuta é uma grande composição coletiva, feita de uma maneira não estabelecida previamente, mas que coloca em pauta a composição como um processo que pode ser livre, no sentido de se deixar ser livre para criar.

No contexto dessa atividade, é possível estabelecer diferentes regras como, por exemplo, criar sons com determinadas características, sons apenas com o corpo, sons apenas com a voz, sons com temáticas específicas, sons que costuma ouvir no cotidiano, entre outras propostas experimentais que estimulem o senso criativo dos estudantes. Além disso, essa atividade propicia uma abertura para que os alunos possam experimentar regências, dando mais ênfase a determinado grupo de sons, diminuindo ou silenciando outros, enfim, fazendo a devida orquestração desejada.

É possível também trabalhar com pequenos grupos, estabelecendo, dessa maneira, uma relação mais próxima entre os participantes e, estimulando também, um protagonismo maior para cada um, já que com grupos menores a contribuição sonora de cada um, em alguns casos, ganha mais destaque do que no aglomerado de sons. São possibilidades de aplicação que podem ser exploradas pelo professor mediador e os estudantes envolvidos.

No que concerne à prática realizada nesta pesquisa, com os estudantes das turmas, foi notório um grande envolvimento em todas as atividades propostas, com destaque à atenção e à concentração do início ao fim do encontro, as quais atribuem-se às características das atividades, de muito envolvimento e de exigência de um senso criativo constante, sendo importante também, para o desenvolvimento sonoro-musical de cada um.

## **5.9 Semana 9**

Neste encontro com a turma, teve-se como ênfase as criações dos estudantes, aliás, adotou-se, nesta proposta, a ideia de revezamento entre encontro com foco em novas aprendizagens e outro com foco em desenvolver as composições, em um processo de livre criação dos alunos. Diante deste formato, nas aulas focadas nas composições, assim como

esta, haverá uma análise das evoluções dos estudantes em seus processos de desenvolvimento composicionais e, também, de seus entendimentos no processo de aprendizagem pretendido neste trabalho. Previamente aos relatos e percepções, segue-se o planejamento deste encontro:

**Quadro 14** - Atividade: continuação das criações sonoro-musicais em equipe.

Duração	55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Diário de bordo; objetos sonoros; instrumentos musicais; corpo; voz.
Espaços	Sala de aula ou outro espaço pedagógico.
Objetivos	Estimular a continuidade dos desenvolvimentos das composições, a partir do conceito de marca sonora, analisando as possíveis evoluções desses processos.
Metodologia	Proposição de um espaço para os alunos exercerem a livre criação em suas respectivas equipes, com o professor atuando como mediador e dando o devido suporte no que for necessário para a fluidez das equipes, tendo como premissa a expressão do aluno e a comunhão coletiva da equipe.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Beineke, Viviane. <b>Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica</b> . Revista da ABEM, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015. Schafer, R. Murray. <b>A afinação do mundo</b> . São Paulo, editora Unesp, 2011. Schafer, R. Murray. <b>Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons</b> , 1. ed. Melhoramentos, 2011.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse encontro focado nas composições, iniciou-se a aula reiterando alguns conhecimentos explorados nas aulas anteriores, com maior destaque para a aula passada, já que ainda estava reverberando nos alunos as práticas executadas. Após esse momento de recordação, introduziu-se o assunto memória sonora, o qual indagou-se para os alunos se

sabiam o que poderia significar essa temática. Logo, em suas respostas, os alunos relacionaram o ato de “lembrar do som” e que, de fato, faz jus à atividade a ser proposta, já que consiste em os alunos relacionarem um local a determinados sons que pertencem a ele, a partir da sua memória ou de como você o imagina.

Assim como foi referenciado na fundamentação deste texto, o conceito de marca sonora (Schafer, 2011), tende a pensar um som de determinado espaço e tempo, caracterizando-se como um som único, carregado de identidade, o qual pode transformar-se a depender de múltiplos contextos e tendo, inclusive, percepções coletivas e individuais diferentes sobre eles.

No que tange às práticas, os alunos foram alocados em suas equipes, as quais, no decorrer das aulas, foram se tornando grupos fixos, para a experimentação dessa composição orientada a partir desse conceito base, tendo como norte um local específico e o estudo dos sons deste local. Foi definido, junto aos estudantes, locais que eles consideravam que tinham uma identidade sonora e, a partir das respostas, foi possível captar locais como feira livre, rua, shopping, trânsito, praia, centro da cidade, festa infantil, entre outros.

Em seus desenvolvimentos, cada equipe escolheu um desses ambientes, iniciando-se as discussões sobre os sons pertencentes ao espaço, sendo pedido que os integrantes fizessem uma lista dos sons que eles já escutaram ou imaginavam existir no lugar em questão, onde foi prosseguido por um momento exploratório de criação desses sons utilizando corpo, voz, instrumentos e objetos sonoros, a fim de caracterizar a paisagem sonora de acordo com a proposta de cada grupo.

Este exercício, no contexto processual deste trabalho, apresenta-se como um catalisador da criatividade, já que juntamente às outras etapas trabalhadas, pode-se praticar variados processos de criação que enriquecem o fazer sonoro-musical criativo e, conseqüentemente, influenciam na composição. No contexto da aplicação desta pesquisa, aliado aos conhecimentos trabalhados nas outras aulas, apresentou-se como oportuno propiciar momentos de criação orientado a partir de um tema, já que gerou um desafio aos estudantes ao trabalhar apenas um ambiente sonoro como tema, diferente das aulas anteriores que as composições seguiam um caminho mais abrangente.

Progressivamente, os alunos têm demonstrado um envolvimento cada vez maior nas práticas, onde pode se observar uma base composicional sendo estabelecida no decorrer dos encontros, sendo algo a ser considerado como uma evolução positiva quando comparado aos outros momentos, de aulas anteriores, dedicados à criação coletiva. Acredita-se que, à medida que os conceitos vão sendo apreendidos, o pertencimento às práticas exercidas

também cresce, possibilitando ao aluno um espaço para a espontaneidade.

### 5.10 Semana 10

Nesta semana, a aula teve como tema conhecer o que é uma partitura, a linguagem escrita dos sons, sua função no estudo sonoro-musical, em um formato tradicional, a fim de conhecer o modelo utilizado no mundo ocidental e, também, compreendendo as suas possibilidades de adaptação em um contexto não tradicional, ou seja, entendendo que não há a necessidade de se prender a apenas um modelo de escrita de sons e, portanto, estabelecer, se desejar, seus próprios modelos de grafia sonora. A seguir, destaca-se o planejamento deste encontro:

#### Quadro 15 - Atividade: partitura sonoro-musical.

Duração	55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Quadro; pincel; cartolina; canetinha; lápis de cor; objetos sonoros; instrumentos musicais; corpo; voz.
Espaços	Sala de aula ou outro espaço pedagógico.
Objetivos	Apresentar diferentes possibilidades de criação de uma partitura sonoro-musical; estimular que os estudantes criem suas próprias partituras baseadas nas composições sonoro-musicais em desenvolvimento.
Metodologia	Expor no quadro as diferenças de uma partitura tradicional, vinculado ao ocidente, de outras possibilidades de grafias do som, dando exemplos e estimulando a participação dos estudantes ao relacionar som e imagem. Após o momento expositivo e explicativo, distribuir para cada equipe cartolinas e outros materiais pertinentes para que possam fazer suas próprias partituras originais em alusão às suas composições.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Ciszevski, Wasti Sivério. <b>Notação musical não tradicional</b> : possibilidade de criação e

	<p>expressão musical na educação infantil. <i>Música na educação básica</i>. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.</p> <p>Mammen, Stanly. <i>et al. iSargam: music notation representation for Indian Carnatic music</i>. EURASIP Journal on Audio, Speech, and Music Processing, 2016.</p> <p>Martins, Tom. <b>Dos primórdios da notação musical à modernidade: uma viagem no tempo através de vinte e cinco séculos de escrita musical</b>, 2017.</p> <p>Schafer, R. Murray. <b>Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons</b>, 1. ed. Melhoramentos, 2011.</p> <p>Schafer, R. Murray. <b>O ouvido pensante</b>. São Paulo, editora Unesp, 1992.</p> <p>SME-GOIÂNIA. <b>Registros musicais convencionais e não convencionais</b>. Goiânia, 2023</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dando início a este encontro, foi perguntado aos alunos se sabiam o que é uma partitura, onde alguns não sabiam, outros não sabiam explicar, e alguns responderam corretamente ao falar que se tratava da escrita sonora, ou seja, a forma de grafar os sons. Entretanto, quando se pensa neste tema, logo remete-se àquela partitura vinculada à música eurocêntrica, a qual tem em sua estrutura símbolos determinados para o ritmo, posições para as notas, figuras que definem uma tonalidade, entre outros aspectos tradicionalmente estabelecidos na história da música ocidental.

**Figura 19** - Exemplo de partitura tradicional ocidental.

Flauta

**Sonata**  
para Flauta, BWV 1031

Johann Sebastian Bach  
(1685-1750)

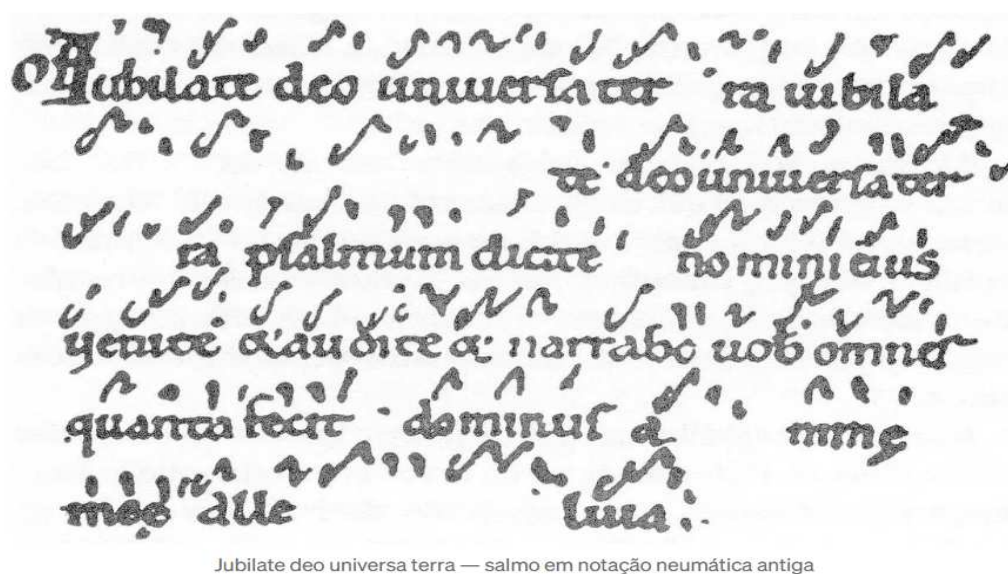
Siciliano



Fonte: Conservatório de Tatuí. Disponível em: <https://www.conservatoriodetatu.org.br/partituras/>. Acesso em: 22 de Jan. 2026.

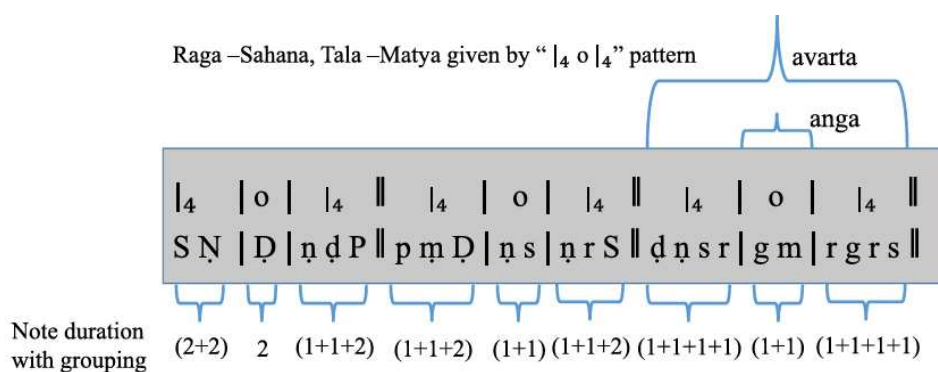
Em contrapartida, quando se analisa a história da música, nota-se que, em diferentes épocas, é possível encontrar outras grafias sonoras como os neumas referentes à idade média, bem como, existe também, uma variedade de outras grafias quando pensa-se em diferentes culturas como, por exemplo, em contextos orientais como na Índia, onde se tem o Sargam como uma notação musical. Apresenta-se, a seguir, ambos exemplos:

**Figura 20** - Exemplo de neumas da Idade Média.



Fonte: Martins (2017).

**Figura 21** - Exemplo de notação musical indiana (Sargam)

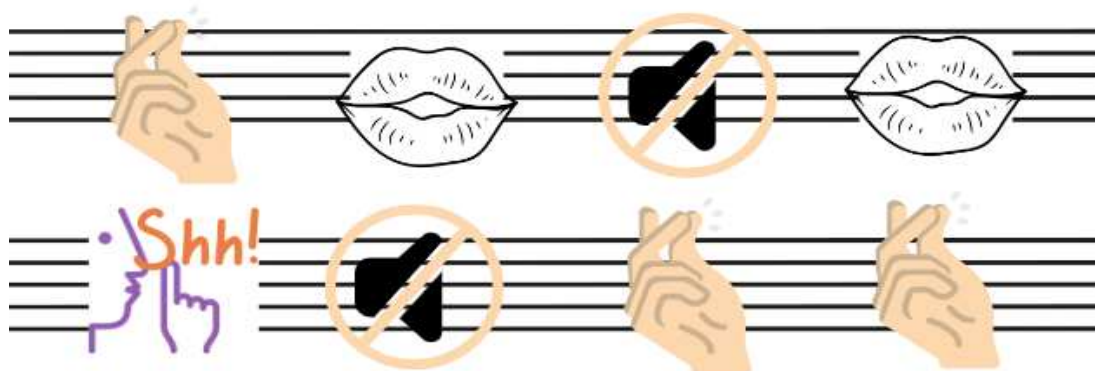


Fonte: Mammen *et al* (2016).

Além disso, principalmente a partir do século XX, com o advento da música contemporânea, outras formas de grafar o som foram utilizadas por compositores dessa vertente musical, as quais, seguem a ideia de serem mais livres e desprendidas do que uma



**Figura 23** - Exemplo 2 de partitura não-tradicional contemporânea.



Fonte: SME-Goiânia<sup>22</sup> (2023).

Nesta outra exemplificação, observa-se uma partitura não tradicional, a qual apresenta alguns símbolos, em forma de desenhos, que podem ser interpretados como uma ação a ser realizada como, por exemplo, a imagem representando o gesto de estalar os dedos para que, assim, os alunos possam realizar essa ação ao observarem esse ícone; o desenho da boca para representar o som de um beijo ou de outro som possível de ser feito com essa parte do corpo; a placa de “proibido som” para que os alunos, ao verem esse ícone, entendam que é o momento de silêncio; a pessoa fazendo “SHH!” para que todos possam realizar essa ação de fazer esse som de chiado; entre outras propostas possíveis de serem grafadas nessa relação entre imagem e som.

Salienta-se que essas imagens podem ser elaboradas e serem atribuídas de sentido junto aos alunos, ou seja, eles podem definir quais sons querem que cada imagem tenha e, dessa maneira, construir de forma coletiva a associação entre a imagem e seu som correspondente.

Nesse tipo de representação visual dos sons, há como premissa a reinvenção da grafia sonora, em um estado livre de composição, a qual, quando aplicada em contextos educacionais, percebe-se uma gama de possibilidades, principalmente pelo fato de não se prender a uma linguagem pré-estabelecida e conservatorial, ou seja, está aliado ao simples fato de ser criador, algo inerente do ser humano, do ser sonoro, independentemente de ser músico ou não.

Ciszevski (2010) destaca que, desde a infância, temos contato com o som de forma interativa, espontânea e criativa, tendo paralelamente um intrínseco contato também

<sup>22</sup> Disponível em:

[https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino\\_fundamental/arte-musica-registros-musicais-convencionais-e-nao-convencionais/](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/arte-musica-registros-musicais-convencionais-e-nao-convencionais/). Acesso em: 22 de Jan. 2026.

com o desenho, muitas vezes, associando esses desenhos aos sons, criando e improvisando enquanto brinca, ou seja, esse tipo de prática de grafia sonora é algo que o ser humano produz desde o período da infância, podendo assim, se estimulado, reverberar também em outros períodos da vida.

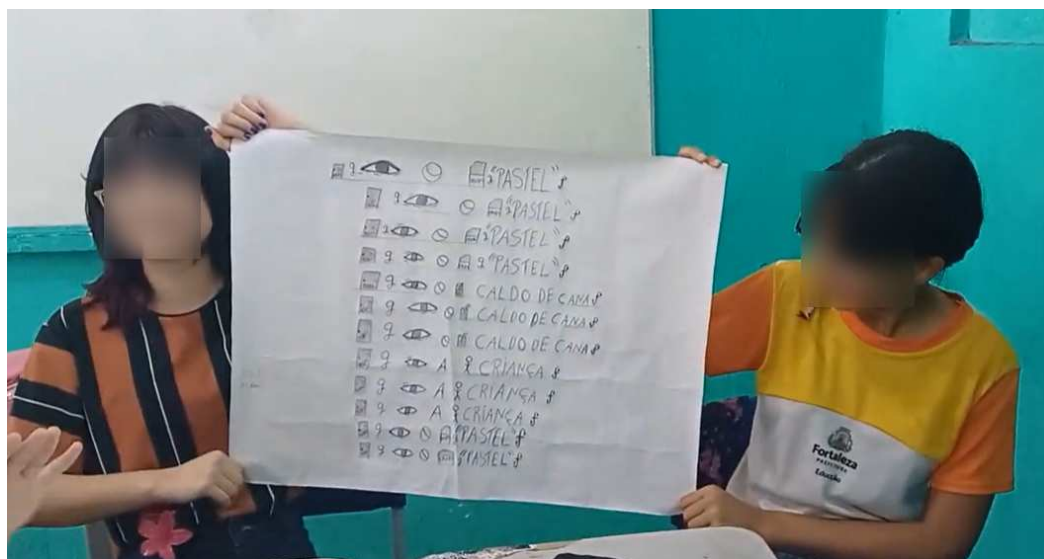
Voltando à sala de aula, com os alunos das turmas da aplicação da pesquisa, após esse momento de apresentação e explicação do que é uma partitura e das diferentes formas de grafia do som, neste e em outros tempos, iniciou-se uma experimentação onde o professor propunha que os estudantes relacionassem um som à uma imagem. Os estudantes elencaram alguns sons e, de acordo com o som escolhido, apontava-se também uma imagem correspondente, a qual os alunos desenhavam no quadro da sala de aula.

Após essa correlação entre som e imagem, realizou-se uma prática na qual o professor apontava para um dos desenhos do quadro e os estudantes tinham que reproduzir o som estipulado para aquela imagem, em um contexto que os estudantes tinham que estar atentos, pois a qualquer momento o professor poderia apontar para outro desenho e, portanto, eles também deveriam mudar seu som. Esse é um exercício de regência que inicialmente pode começar com o professor, mas que deve se estender para os alunos também, possibilitando que eles exerçam esse papel de regente, ou seja, estarem à frente na condução da performance sonora da turma.

Outra dinâmica possível é, além desse exercício de atenção ao apontar para o som, estabelecer no quadro uma proposta de partitura que envolva diferentes variações como, por exemplo, símbolos que representam um som mais ou menos intenso, outros que determinem uma altura mais acima ou mais abaixo, entre outros aspectos possíveis de serem explorados com os estudantes. É importante salientar que, nesse processo de criação das partituras, são os estudantes os protagonistas, sendo eles o principal agente nessa correlação entre som e imagem, já que são os próprios que trazem, em suas múltiplas vivências, os sons de seu cotidiano para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Depois dessa prática, iniciou-se a mediação com as equipes para que pudessem exercer o que foi apreendido em seus processos coletivos com seus grupos. Diante dessa ideia, os alunos, com suas equipes já fixadas neste ponto desta proposta pedagógica, receberam em cada grupo uma cartolina para que pudessem criar suas próprias representações visuais a respeito da composição em desenvolvimento. O objetivo era iniciar esse processo de grafia sonora, inserindo-os nesse contexto de criação visual para uma relação com o sonoro, assimilando-se a ideia de partitura tão empregada no universo musical.

**Figura 24** - Alunos com sua partitura não-tradicional criada em sala de aula.



Fonte: acervo do autor.

No âmbito desta proposta, os alunos apresentaram bastante motivação, a qual atribui-se, em grande parte, à aproximação dos alunos com a linguagem visual que, entre as linguagens artísticas, historicamente tem-se mais ênfase nos contextos escolares desde tempos anteriores da educação brasileira até os dias de hoje, em muitos casos, como consequência dessa dominação.

Para corroborar com essa afirmação, fundamenta-se a partir do estudo de autores a respeito dessa complexa formação do professor de Arte no âmbito da educação básica e as implicações desse caráter polivalente nas práticas pedagógicas. Penna (2004), ao analisar a formação de professores de Arte na região da Grande João Pessoa, englobando a capital e cidades adjacentes no estado da Paraíba, averiguou que apenas 4,8% dos professores eram formados com habilitação na área de Música atuando no Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio, cerca de 10% dos professores tinham a formação em Música, ressaltando que a grande maioria dos professores de Arte que atuavam na Educação Básica tinham como formação as Artes Plásticas, nome que futuramente foi substituído por Artes Visuais.

Ainda que a pesquisa de Penna (2004) tenha sido realizada há mais de 20 anos, é possível notar essa prevalência das Artes Visuais também em materiais pedagógicos atuais, conforme indica Pereira (2023), ao analisar os livros didáticos de várias editoras que compõem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e que são distribuídos para as escolas como recurso para que os professores possam se nortear em relação aos conteúdos em sala de aula. O autor traz à tona essa reverberação histórica das

artes visuais e que influencia até os dias atuais na visão que se tem sobre o componente curricular Arte e nos materiais concebidos para as práticas pedagógicas a serem exercidas.

A análise de diferentes coleções aprovadas nesses últimos 10 anos vem revelando algumas tendências da seleção de conhecimentos musicais, assim como aprimoramentos nas propostas para o trabalho com música. Em primeiro lugar, os livros dedicam-se às quatro linguagens artísticas que constituem o componente curricular Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os editais, em íntimo diálogo com a BNCC, têm incentivado, inclusive, abordagens integradas das linguagens artísticas e destas com outros componentes curriculares. Entretanto, a predominância das Artes Visuais nessas obras didáticas é algo apontado em todas as análises realizadas (Neves, 2023; Ferreira, 2018; Santos e Pereira, 2017; Pereira, 2017). (Pereira, 2023, p. 9)

Muito embora, salienta-se que, em um contexto de componente curricular Arte, deseja-se que as linguagens artísticas sejam empregadas com igualdade, destacando a importância que cada uma possui. Além disso, práticas que envolvem a mistura de linguagens, como a visual e a musical, são de grande valia em processos educativos, demonstrando a potencialidade da experiência de integração das artes. No entanto, ainda há de se pautar o perigo da utilização de uma linguagem artística com fins coadjuvantes, como quando se usa a música apenas como recurso para ensinar outros tipos de conhecimento, sendo essa uma reflexão necessária para que as práticas educativas do componente curricular Arte não repita padrões passados que privilegiavam uma das linguagens em detrimento de outras.

### 5.11 Semana 11

Conforme o formato estabelecido para esta proposta, este encontro teve como foco, novamente, as criações sonoras dos estudantes, portanto, segue-se o modelo de relato das evoluções e percepções do professor proponente. Diante dessa condição, o planejamento se apresenta semelhante à semana 9, ou seja, com o desenvolvimento das composições como objeto central, juntamente aos notórios progressos, porém, com a característica de buscar amadurecer mais as propostas, tendo a intervenção do professor mediador como um aspecto ainda mais presente. No próximo quadro, apresenta-se o planejamento da aula:

**Quadro 16** - Atividade: prosseguimentos e progressos nas criações sonoro-musicais em equipe.

Duração	55 minutos.
---------	-------------

Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Quadro; pincel; objetos sonoros; instrumentos musicais; corpo; voz.
Espaços	Sala de aula ou outro espaço pedagógico.
Objetivos	Incentivar o progresso das composições dos estudantes, buscando amadurecer determinados aspectos que forem necessários e solucionar as possíveis questões e entraves entre as equipes.
Metodologia	A partir das necessidades surgidas, trabalhar para que os grupos consigam progredir ao ponto de averiguar um amadurecimento nas composições, visando um consenso dos caminhos que a composição seguirá. Um trabalho de mediação com mais afinco, assegurando que todas as equipes demonstrem evoluções positivas.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Beineke, Viviane. <b>Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica</b> . Revista da ABEM, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015. Schafer, R. Murray. <b>O ouvido pensante</b> . São Paulo, editora Unesp, 1992.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Continuando as proposições, inicia-se a organização das equipes para prosseguirem suas composições. Diante dessa continuidade e da demanda de finalização das partituras, esses foram os focos dessa aula, a qual se estenderá em apontar as principais evoluções dos grupos. A respeito das grafias sonoras, algumas equipes conseguiram desenvolver mais suas partituras, mesmo que ainda em formato de rascunho, sendo neste momento mais importante tentar do que temer e, justamente por isso, foi estimulado que eles tentassem criar suas grafias sem o medo de errar, afinal, não deve prevalecer essa ideia de que há certo ou errado nesse processo composicional, nem no âmbito do sonoro, nem do escrito, tornando assim, um processo de criação acolhedor e compreensivo.

No que concerne às evoluções, nota-se que, neste ponto dos processos em desenvolvimento, os alunos já demonstram notório progresso com relação a algumas aulas atrás, mostrando-se bem mais independentes, embora alguns grupos ainda necessitem da

constante mediação do professor, o que é algo normal também, já que cada estudante tem um processo de desenvolvimento diferente. É perceptível também que as equipes com mais evoluções positivas têm apresentado satisfação com os resultados de seu grupo, muitas vezes até afirmando que a composição já está pronta ou quase pronta, o que demonstra confiança e senso crítico sobre si e sobre o outro, algo importante para se explorar nesse processo formativo dos estudantes.

### 5.12 Semana 12

A partir dessa semana, as propostas das aulas concentram-se nos últimos preparativos para o resultado final dos processos desenvolvidos desde o início desta proposta pedagógica. Nesta semana, há um foco na pré-finalização dos processos, ou seja, uma aula dedicada ao alinhamento das composições entre os integrantes das equipes, resultando em um momento de escuta entre os colegas, diálogos, possíveis convergências e experimentações. Seguindo essa ideia, expõe-se o planejamento:

**Quadro 17** - Atividade: pré-finalização dos processos.

Duração	55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Quadro; pincel; objetos sonoros; instrumentos musicais; corpo; voz.
Espaços	Sala de aula ou outro espaço pedagógico.
Objetivos	Encaminhar o alinhamento das composições dos estudantes, visando deixá-la próxima do seu modelo final.
Metodologia	Com as equipes supostamente mais amadurecidas em seus processos de criação, na mediação a ser feita, averiguar os possíveis problemas e buscar uma solução através do diálogo entre as equipes, sempre com a premissa da autonomia do aluno como um ser criativo, sonoro e musical.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Beineke, Viviane. <b>Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica</b> . Revista da ABEM, v. 23, n. 34, p.

	42-57, 2015. Schafer, R. Murray. <b>O ouvido pensante</b> . São Paulo, editora Unesp, 1992.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com as equipes organizadas, iniciou-se um diálogo sobre a importância de cada grupo ir definindo os rumos da composição, já que essa seria a última aula antes da finalização dos processos práticos, ou seja, uma aula destinada para que ocorresse o alinhamento das ideias entre os integrantes das equipes e, também, para ocorrer os possíveis ensaios preparativos para a apresentação dos resultados. Diante disso, ocorreu uma conversa com cada equipe, buscando mediar as convergências e divergências ainda pautadas pelos grupos e auxiliar no que for mais necessário.

Houve um momento de escuta com cada grupo para compreender o que cada um tinha preparado, para que assim pudesse opinar e auxiliar no andamento das criações. Nesse diálogo, destacou-se os pontos positivos e negativos de cada equipe, no intuito de enriquecer a percepção dos alunos sobre as possibilidades sonoras de suas composições e estimular um olhar e uma escuta atenta sobre si e o outro. A partir dessa análise foi possível perceber quais grupos precisavam mais de intervenções e, a partir disso, trabalhou-se com mais afinco com estes, a fim de propor uma equidade com a turma, onde todos pudessem caminhar juntos, na perspectiva de buscar o progresso coletivo.

Algumas equipes mostraram mais organização que outras, muito embora já fosse esperado, já que é algo comum de ocorrer em processos educativos, seja qual for a área de conhecimento. Os grupos com mais progressos em sua organização já iam realizando os ensaios, enquanto as que ainda tinham pendências, o professor realizava uma mediação mais aprofundada, guiando os estudantes em busca da resolução dos problemas. A metodologia persistiu com a premissa de colocar o aluno como protagonista de sua composição, portanto, o professor mediador, apesar de também contribuir com a composição, está em um papel de coadjuvante, apenas auxiliando, com sua experiência, para traçar o melhor caminho para a conclusão das etapas, tendo o diálogo e o acolhimento como instrumentos para um processo criativo próspero.

Na experiência em questão, pode-se perceber, ao final da aula, que todas as equipes conseguiram concluir suas composições sonoro-musicais, embora ainda sendo possível também, se desejarem, propor mudanças com fins de melhoramento, adaptação ou improvisação, sendo todas alternativas bem-vindas nestes processos de criação que são

sempre possíveis de transformações.

De modo geral, a análise do professor indica um desenvolvimento positivo nos alunos quando comparado com o início das práticas, já que puderam sair de um ponto de partida, percorrer esse caminho e chegar em algum lugar na perspectiva da proposta apresentada para eles e produzida por eles.

### 5.13 Semana 13

Após a aula anterior, a qual tinha como finalidade um encaminhamento para a finalização dos processos, nesta aula, propõe-se a conclusão das práticas, com as equipes em processo de ensaio de suas criações sonoro-musicais e a proposta de apresentação da composição para a turma. Portanto, após as etapas anteriores, nesta aula busca-se findar os processos práticos, consolidando-se com a partilha dos resultados sonoro-musicais de cada equipe. Esboça-se abaixo o planejamento:

**Quadro 18** - Atividade: finalização dos processos práticos.

Duração	55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Quadro; pincel; objetos sonoros; instrumentos musicais; corpo; voz.
Espaços	Sala de aula ou outro espaço pedagógico.
Objetivos	Finalizar os processos práticos das criações sonoro-musicais das equipes, findando com uma apresentação dos resultados.
Metodologia	Com a proposta sonoro-musical bem estabelecida, após todos os outros processos das aulas anteriores, propõe-se um momento para que as equipes possam ensaiar a performance de apresentação da composição, com a finalidade de partilhar o resultado com o restante da turma.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura das referências:  Beineke, Viviane. <b>Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica</b> . Revista da ABEM, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015.

	Schafer, R. Murray. <b>O ouvido pensante.</b> São Paulo, editora Unesp, 1992.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira parte da aula foi dedicada para que os alunos realizassem novamente um ensaio das composições já estabelecidas por eles. Neste momento, é interessante que o professor proponha um momento em que os alunos possam se sentir livres e pertencentes àquele espaço e àquela atividade, já que supõe-se que há uma integração bem mais efetiva do que a notada nas semanas iniciais dessa proposta pedagógica e, portanto, no decorrer deste processo, têm-se um aluno bem mais envolvido e, possivelmente, confiante e acolhido neste âmbito.

A ideia estabelecida foi pensar sons do cotidiano, muitas vezes ruídos do dia a dia que, quando organizados, podem se tornar música. Diante dessa ideia, os grupos, em suas distintas propostas, fizeram sons da própria casa, sons de vendedor na rua, sons comuns de um dia na praia, sons da sala de aula, entre outras ideias agregadas que enriqueceram os processos a cada semana.

Observa-se que, no final das etapas práticas, após todos os processos feitos, os alunos evoluíram bastante no aspecto da criatividade e da expressão sonoro-musical, podendo no fim de tudo fazer a gravação da produção deles, se identificarem com o que fizeram e gerar uma valorização sobre si e seus potenciais.

Ainda assim, ressalta-se que mesmo com essa notória evolução comparada ao início das práticas, também é perceptível o quanto alguns deles ainda são um tanto dependentes de uma orientação mais próxima no processo de mediação, muitas vezes, se mostrando desorientados quando o professor não está por perto, condição essa a qual acredita-se que seja algo que demanda bem mais tempo para criar e desenvolver essa independência, afinal, como muitos deles relataram no questionário inicial, aplicado antes das práticas, a maioria não tinha uma experiência musical prévia, sendo essas atividades um dos primeiros contatos com o fazer sonoro-musical.

Apesar das dificuldades encontradas, a premissa da equidade foi um aspecto de grande valia, assim como destacado em um relato anterior, a turma caminhar junto em seus desenvolvimentos é um dos pontos importantes quando se pensa em processos educativos coletivos e, quando pensamos na área de Música, a mesma ideia se aplica, já que a própria arte musical tem, em muitos casos, uma demanda coletiva, necessitando que se tenha uma escuta para o outro, sendo esse um ponto exercitado no decorrer deste trabalho.

A respeito das composições dos estudantes, houve uma diversidade de ideias, as quais enriqueceram esse momento de finalização dos processos. Alguns dos temas trabalhados nas criações foram: sons presentes na casa dos estudantes, com ênfase para a mãe chamando o filho e frequentes batidas de panelas, as quais, inclusive, os alunos levaram como objeto sonoro para a apresentação; sons da sala de aula, com destaque para bordões que uma das professoras fala e outros sons cotidianos desse ambiente; sons do vendedor de milho passando na rua e os compradores improvisando com objetos presentes na sala de aula; sons da feira com destaque para a venda de pastel e caldo de cana, além de uma criança perdida; sons que lembram a melodia ouvida na igreja, com o acréscimo de outros sons cotidianos; entre outras propostas criadas pelos alunos.

Nota-se que em cada composição contém uma história também desenvolvida, ou seja, algo fazendo referência à memória que os estudantes têm sobre determinado espaço e as possibilidades de formação de uma história contada através dos sons e da música. Essa é uma perspectiva interessante, pois aponta as vivências que temos como peça importante no processo de composição, possibilitando o exercício da criatividade de diferentes maneiras no decorrer das etapas de criação

**Figura 25** - Alunos apresentando suas propostas sonoro-musicais.



Fonte: acervo do autor.

A imagem acima mostra as equipes que participaram da apresentação dos resultados práticos, com sua composição sendo gravada, tornando esse penúltimo encontro

um momento de partilha das criações coletivas. Em nota de rodapé, será disponibilizado o endereço eletrônico para que o leitor possa escutar o resultado sonoro<sup>23</sup> e possa compreender melhor a experiência após os processos todos desenvolvidos.

#### 5.14 Semana 14

Neste último encontro, têm-se como objeto central a aplicação e análise do questionário final, tendo como fim uma investigação sobre os possíveis impactos das práticas executadas no decorrer do período de aplicação com os estudantes participantes. Destaca-se, abaixo, o planejamento deste encontro com esta temática:

**Quadro 19** - Atividade: aplicação e análise do questionário final.

Duração	55 minutos.
Quantidade de participantes	20 a 40 estudantes.
Recursos	Formulário virtual ou folha impressa com as perguntas do questionário; caneta ou lápis; quadro; pincel.
Espaços	Sala de aula ou outro espaço pedagógico apropriado.
Objetivos	Aplicar o questionário final; averiguar os possíveis resultados após as práticas; compreender as dificuldades e progressos que os estudantes apontaram em suas descrições.
Metodologia	Apresentar para os estudantes as perguntas do questionário final, as quais serão respondidas por eles, explicitando a importância desta avaliação, como algo primordial para o conhecimento do professor sobre as evoluções dos estudantes nas pautas trabalhadas no período desta proposta pedagógica. Após a resolução das questões, realizar uma análise das respostas, a fim de apreender os pontos mais relevantes respondidos pelos alunos, visando uma percepção dos impactos das práticas realizadas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da

<sup>23</sup> Vídeo disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=qYw8JZNHROk>. Acesso em: 13 Fev. 2026.

	turma nos aspectos trabalhados.
Referências	Adaptado pelo autor a partir da leitura da referência:  Thiollent, Michel. <b>Pesquisa-ação nas organizações</b> . São Paulo: Atlas, 1997.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram estabelecidas sete perguntas, mesclando-se entre questões abertas, de escala linear e de múltipla escolha, as quais tinham o teor de compreender como as práticas impactaram os estudantes em diferentes aspectos, bem como entender as mudanças na forma dos participantes se relacionarem com o som e com a música. A seguir, apresentam-se as perguntas aplicadas neste questionário:

**Quadro 20** - Perguntas do questionário final.

<p>1) Como as práticas musicais propostas pelo professor contribuíram para sua aprendizagem sonoro-musical? (aberta)</p> <p>2) Marque de 1 a 5 o quanto você aprendeu sobre Som e Música (escala linear) 1 = não aprendi nada / 5 = aprendi muito</p> <p>3) Como foi a experiência de criar uma composição musical? (aberta)</p> <p>4) Na sua opinião, qual a importância de ter um aprendizado musical dentro da escola? (aberta)</p> <p>5) Após as práticas, você se sente motivado a aprender mais sobre música? (múltipla escolha)  sim ( ) não ( ) talvez ( )</p> <p>6) A partir do que foi estudado, opine: por que é importante combater a poluição sonora? (aberta)</p> <p>7) Você identifica Poluição Sonora nos sons do seu cotidiano? Como seria possível reduzir esses ruídos? (aberta)</p>
---

Fonte: elaborado pelo autor.

Esse questionário foi impresso e entregue para cada um dos estudantes para que respondessem de acordo com o formato da questão. A seguir, apresenta-se um exemplo das respostas de um dos estudantes:

**Figura 26** - Respostas do questionário final de um dos estudantes.

**Questionário Final**  
Questões para responder após as práticas musicais realizadas.  
\* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome \*  
*Samuel Araújo*

2. Como as práticas musicais propostas pelo professor contribuíram pra sua aprendizagem musical? \*  
*Contribui nos tipos musicais, instrumentos, e etc...*

3. Marque de 1 a 5 o quanto você aprendeu sobre Som e Música. \*  
Marcar apenas uma oval.  
1 2 3 4 5  
Nad      Aprendi Muito

4. Como foi a experiência de criar uma composição musical? \*  
*Foi interessante, aprendi muito com meus colegas*

5. Na sua opinião, qual a importância de ter um aprendizado musical dentro da escola? \*  
*Muito bom, pois é uma forma educacional de aprendizagem.*

6. Após as práticas, você se sente motivado a aprender mais sobre música?  
Marcar apenas uma oval.  
 Sim  
 Não  
 Talvez

7. A partir do que foi estudado, opine: por que é importante combater a poluição sonora? \*  
*Porque muitos vezes faz mal para saúde.*

8. Você identifica Poluição Sonora nos sons do seu cotidiano? Como seria possível reduzir esses ruídos? \*  
*Sim, com menos sons de máquinas e mais sons da natureza.*

Fonte: acervo do autor.

Destinchando essa investigação final, inicia-se a análise da pergunta inicial “Como as práticas musicais propostas pelo professor contribuíram para sua aprendizagem sonoro-musical?”, onde foi possível coletar respostas como:

**Participante 1:** Fizemos música de uma forma que não tinha visto antes (25/06/2025)

**Participante 2:** Contribuíram muito, pois conheci mais sobre os instrumentos e técnicas musicais (25/06/2025)

**Participante 3:** Já que eu não sabia nada, consegui aprender um pouco (25/06/2025)

**Participante 4:** Me fez aprender mais sobre músicas, instrumentos, etc (25/06/2025)

**Participante 5:** Ele fez a utilização de várias brincadeiras e modos de se divertir de formas diferentes para ensinar (25/06/2025)

**Participante 6:** Entendi o que é a música e aprendi mais sobre música (25/06/2025)

**Participante 7:** Com atividades práticas (25/06/2025)

**Participante 8:** Conheci novos tipos musicais, instrumentos, etc (25/06/2025)

**Participante 9:** Sons, instrumentos, vocal, escutar os tipos de sons, volume (25/06/2025)

**Participante 10:** Me deu vontade de aprender a tocar violão e também a saber mais sobre os instrumentos (25/06/2025)

**Participante 11:** Consegui aprender mais sobre música (25/06/2025)

**Participante 12:** As práticas musicais me ajudaram a me guiar pelo som, desenvolveram minha audição, aprender como usar os sons para ajudar as pessoas a conhecer as poluições sonoras (25/06/2025)

**Participante 13:** Sim, pois ele me ensinou a entender a música de diversas maneiras

(25/06/2025)

**Participante 14:** As práticas ajudaram a saber mais sobre música e sobre o som (25/06/2025)

**Participante 15:** Para a aprendizagem da música e dos instrumentos e também porque estou gostando de cantar (25/06/2025)

**Participante 16:** Aprendi as notas musicais (25/06/2025)

**Participante 17:** Aprender novas músicas, culturas, instrumentos, etc (25/06/2025)

**Participante 18:** Aprendi que podemos criar músicas com as coisas mais inusitadas possíveis (25/06/2025)

**Participante 19:** Em muitas coisas eu melhorei (25/06/2025)

**Participante 20:** Achei legal o som, a batida, e as músicas (25/06/2025)

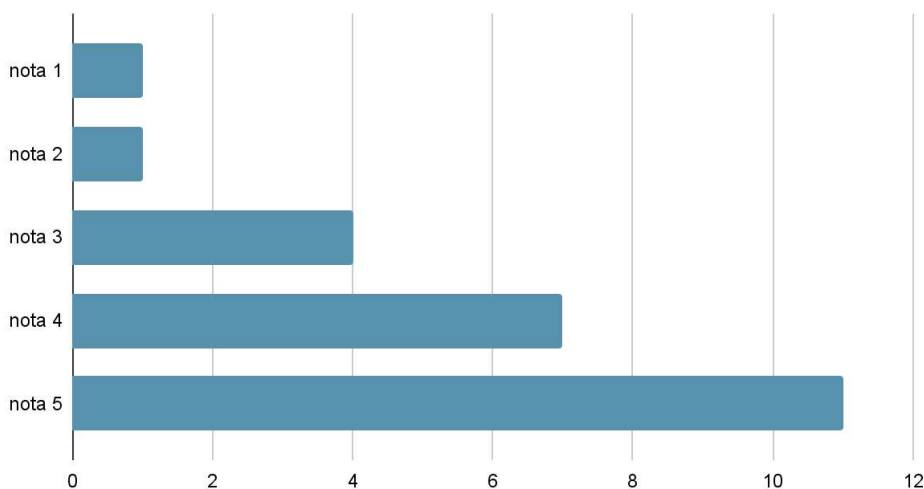
A partir dessas respostas selecionadas, é possível notar que para a maior parte da turma a experiência contribuiu de alguma forma como, por exemplo, na compreensão dos diferentes fazeres musicais, no contato com o novo, na descoberta de si, nos aspectos relacionados à conscientização sobre a poluição sonora, entre outros fatores relatados pelos estudantes que demonstram essa contribuição das práticas em seus aprendizados.

As outras respostas consideradas não positivas, são aquelas que de alguma forma o aluno não conseguiu reconhecer os aprendizados ou citou alguma dificuldade nos processos, a exemplo de respostas como “não sei” e “poderia ter sido melhor se tivesse prestado mais atenção”, entre outras semelhantes, as quais revelam que quanto mais o aluno é presente, de fato, nas práticas, mais se torna propício o aprendizado através da vivência, e quando isso não ocorre, fica mais dificultoso, como nos casos destacados.

Com a segunda pergunta, a qual se pretendia determinar o quanto o estudante aprendeu sobre som e música, por meio de uma escala linear, obteve-se o seguinte resultado após a análise do questionário, sabendo que o valor 1 corresponde a “não aprendi nada” e o valor 5 corresponde a “aprendi muito”:

**Gráfico 7** - Autoavaliação do aprendizado dos estudantes após as práticas

nota atribuída ao aprendizado



fonte: elaborador pelo autor.

Diante deste gráfico, é possível perceber que a maior parcela considera que teve um bom desempenho no seu processo de aprendizagem, reconhecendo com uma nota alta, em sua maioria 5 ou 4, demonstrando-se capazes de se avaliarem mediante as ações realizadas e sobre sua percepção de si após as experiências práticas realizadas. Em contrapartida, alguns dos estudantes avaliaram-se com uma nota 3 ou menos, indicando diferentes envolvimento e aprendizados com as práticas, revelando, inclusive, as múltiplas especificidades existentes em uma avaliação como essa.

A terceira pergunta “Como foi a experiência de criar uma composição musical?” teve como intuito compreender, através dos relatos, as percepções dos estudantes sobre como se sentiram ao fazerem uma criação sonoro-musical, tendo como resultado as seguintes respostas:

**Participante 1:** Eu achei muito interessante (25/06/2025)

**Participante 2:** Legal, pois colocamos em prática o que aprendemos (25/06/2025)

**Participante 3:** Foi ótimo, foi uma experiência bem diferente porque eu nunca tinha criado uma música “do zero” (25/06/2025)

**Participante 4:** Muito divertido ter minha própria criação (25/06/2025)

**Participante 5:** Foi criativo e divertido e mais ou menos difícil (25/06/2025)

**Participante 6:** Foi interessante, pois aprendi junto com meus colegas (25/06/2025)

**Participante 7:** Muito incrível, suave, com rimas, refrões como música, musical, as batidas, os tipos de movimentações também, o ritmo, agudo e grave (25/06/2025)

**Participante 8:** Foi uma atividade interessante para fazer com os meus amigos e também aprender sobre como é difícil criar uma música (25/06/2025)

**Participante 9:** Foi boa para aprender música (25/06/2025)

**Participante 10:** Foi incrível fazer uma música com objetos totalmente diferentes, tudo me cativou, e consegui acompanhar os sons que meus outros colegas faziam (25/06/2025)

**Participante 11:** Foi divertido e legal aprender sobre música (25/06/2025)

**Participante 12:** Foi legal, eu tive que aprender a encaixar os sons e a batida

(25/06/2025)

**Participante 13:** Foi boa, mas o grupo não contribuiu muito (25/06/2025)

**Participante 14:** Foi muito legal, pois aprendi a cantar um pouco (25/06/2025)

**Participante 15:** Incrível (25/06/2025)

**Participante 16:** Foi legal, uma experiência diferente (25/06/2025)

**Participante 17:** Foi legal e diferente, pois o jeito e o modo que eu e meu grupo criamos foi legal (25/06/2025)

**Participante 18:** Foi bom, foi a primeira vez, foi uma experiência ótima (25/06/2025)

**Participante 19:** Muito legal, eu amei (25/06/2025)

Analisando as respostas dessa pergunta, nota-se que de modo geral as experiências foram agregadoras para a formação sonoro-musical dos estudantes, como é possível perceber em respostas como “colocamos em prática o que aprendemos”, “Muito divertido ter minha própria criação”, “foi muito legal, pois aprendi a cantar um pouco”, “foi uma experiência bem diferente, porque eu nunca tinha criado uma música ‘do zero’” e “foi incrível fazer uma música com objetos totalmente diferentes, tudo me cativou, e consegui acompanhar os sons que meus outros colegas faziam”, as quais revelam particularidades que cada aluno cita sobre seus aprendizados durante o percurso prático da proposta.

Outras respostas também chamam atenção, pois são voltadas à importância de se realizar práticas musicais em conjunto como, por exemplo, as respostas “foi interessante, pois aprendi junto com meus colegas”, “foi uma atividade interessante para fazer com os meus amigos e também aprender sobre como é difícil criar uma música” e “foi legal e diferente, pois o jeito e o modo que eu e meu grupo criamos foi legal”, revelando o quanto pode ser enriquecedor aprender uns com os outros e desenvolver algo a partir disso. Como exceção, apresenta-se também a resposta “foi boa, mas o grupo não contribuiu muito”, a qual mostra que, apesar desse participante ter considerado a experiência interessante, houveram conflitos de interesses e motivações com outros membros da equipe, gerando certo descontentamento, embora seja algo comum de acontecer quando se trata de trabalhos em grupo. Mesmo assim, nota-se uma experiência exitosa quando analisa-se o contexto geral de todas as equipes.

A quarta pergunta “na sua opinião, qual a importância de ter um aprendizado musical dentro da escola?”, novamente no formato de resposta aberta, trouxe como proposta captar dos estudantes a visão deles sobre os impactos dessa prática sonoro-musical no âmbito escolar e também comentar sobre a relevância do ensino musical estar frequentemente presente em escolas de Educação Básica. A seguir, apresentam-se as respostas de alguns dos estudantes:

**Participante 1:** Melhora a escola pros alunos (25/06/2025)

**Participante 2:** É bom, pois na escola você pode se interessar mais por música

(25/06/2025)

**Participante 3:** Eu acho muito legal para a nossa escola (25/06/2025)

**Participante 4:** Importante para incentivar as pessoas a terem interesse (25/06/2025)

**Participante 5:** Acho importante para aqueles que querem ser da área de música (25/06/2025)

**Participante 6:** Incentiva mais as pessoas a gostarem de música (25/06/2025)

**Participante 7:** Bom, pois é uma forma educacional (25/06/2025)

**Participante 8:** Creio que transforma a escola em um espaço melhor (25/06/2025)

**Participante 9:** Para que a gente possa aprender mais sobre música (25/06/2025)

**Participante 10:** Para criar gostos musicais (25/06/2025)

**Participante 11:** Muito bom, pois é uma forma educacional de aprendizagem (25/06/2025)

**Participante 12:** Para aprender mais sobre música no ambiente escolar (25/06/2025)

**Participante 13:** Ela é interessante para que os alunos aprendam sobre música e uma cultura diferente (25/06/2025)

**Participante 14:** Para os alunos terem a oportunidade de aprender mais sobre música (25/06/2025)

**Participante 15:** Para desenvolver o conhecimento musical e conhecer melhor cada instrumento que se usa dentro da música (25/06/2025)

**Participante 16:** Para entender que existem vários tipos de música (25/06/2025)

**Participante 17:** É importante aprender para conhecer mais os sons e mais instrumentos (25/06/2025)

**Participante 18:** Assim como todas as matérias, aprender sobre música também é muito importante para o estudante (25/06/2025)

**Participante 19:** Muito importante, é algo que vale a pena aprender (25/06/2025)

**Participante 20:** É uma forma muito boa de educar (25/06/2025)

**Participante 21:** Acho importante, pois assim os alunos tem um pouco de noção sobre como é a arte musical (25/06/2025)

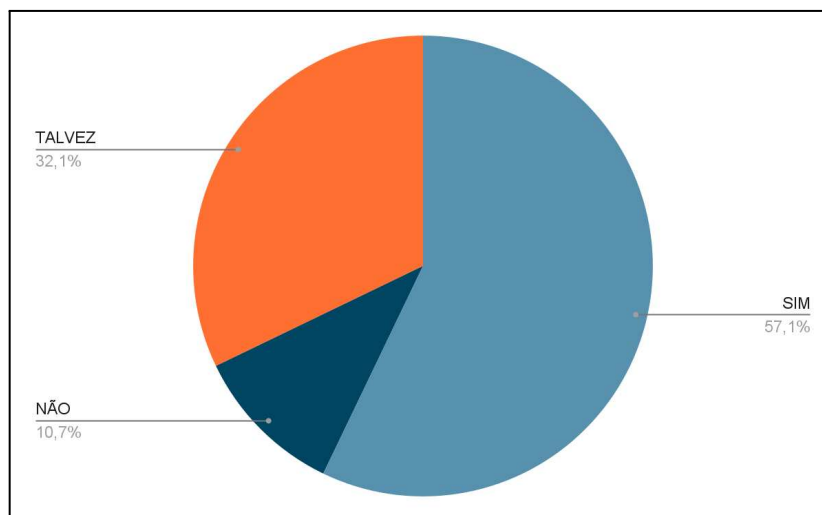
**Participante 22:** Foi uma ótima experiência por ter sido a primeira vez (25/06/2025)

**Participante 23:** É bom, a importância de ter um aprendizado musical é que ajuda as pessoas que gostam de som musical (25/06/2025)

Nessa pergunta, percebem-se múltiplas respostas que evidenciam as opiniões dos estudantes sobre a relevância dessas práticas na escola, a exemplo das respostas “é bom, pois na escola você pode se interessar mais por música”, “incentiva mais as pessoas a gostarem de música” e “creio que transforma a escola em um espaço melhor”, tendo como aspecto relevante a percepção da prática sonoro-musical como enriquecedora, por diversos motivos, para o ambiente escolar, reiterando assim, o impacto positivo dessa proposta nos estudantes participantes, os quais revelam o desejo de que práticas como essas permaneçam no âmbito da Educação Básica.

A quinta pergunta: “após as práticas, você se sente motivado a aprender mais sobre música?”, com a característica de ser múltipla escolha, tendo como opção “sim”, “não” ou “talvez”, contou com variadas respostas, com grande parte turma pendendo para o positivo, outros considerando a possibilidade e alguns optando pela resposta negativa. A seguir, exibe-se o gráfico representativo:

**Gráfico 8** - percentual com as respostas dos estudantes a respeito da pergunta “após as práticas, você se sente motivado a aprender mais sobre música?”



fonte: elaborador pelo autor.

Como observa-se no gráfico acima, mais da metade da turma, em torno de 57,1%, após as práticas, sentiram-se motivados em continuar o aprendizado sonoro-musical, reafirmando a repercussão positiva das práticas exercidas no decorrer da proposta pedagógica. O restante do percentual indica que mais de 32% da turma considera a possibilidade de continuidade de aprendizados musicais após as vivências, os quais optaram pela resposta “talvez” e, cerca de 10% dos envolvidos na pesquisa, indicaram que não se sentiam motivados em dar continuidade a outros estudos e práticas musicais.

Como sexta pergunta, apresenta-se o seguinte questionamento, tendo o senso crítico como primordial nessa investigação com os estudantes: “a partir do que foi estudado, opine: por que é importante combater a poluição sonora?”, o qual obteve-se como resposta:

**Participante 1:** Para não ficar aquele barulho chato (25/06/2025)

**Participante 2:** Para não ter mais poluição sonora (25/06/2025)

**Participante 3:** Para despoluir os ambientes e evitar doenças (25/06/2025)

**Participante 4:** Porque não é uma coisa que faz bem (25/06/2025)

**Participante 5:** Para ficar sem ruídos, sem gritos, sem sons altos e etc (25/06/2025)

**Participante 6:** Para se reeducar sobre o som (25/06/2025)

**Participante 7:** Pois faz mal para os humanos e para a terra também (25/06/2025)

**Participante 8:** Para evitar dor em pessoas com necessidades especiais e crianças pequenas (25/06/2025)

**Participante 9:** Porque muitas vezes faz mal para a saúde (25/06/2025)

**Participante 10:** Para não ouvir barulhos chatos, que prejudicam os ouvidos (25/06/2025)

**Participante 11:** A poluição sonora incomoda muitas pessoas que querem dormir para ir trabalhar ou ir para a escola, por isso e muitos outros motivos ele tem que ser

combatida (25/06/2025)

**Participante 12:** Para ter menos sons ruidosos no mundo (25/06/2025)

**Participante 13:** Por conta que a poluição sonora danifica nossa audição aos poucos, tornando com um tempo impossível ouvir outras coisas (25/06/2025)

**Participante 14:** Para ter um ambiente mais calmo e tranquilo (25/06/2025)

**Participante 15:** Para que os sons não incomodem outras pessoas (25/06/2025)

**Participante 16:** Muito barulho é algo ruim para o ambiente (25/06/2025)

**Participante 17:** Evitar barulho nos nossos ouvidos (25/06/2025)

**Participante 18:** Para as pessoas terem limites sobre o nível de barulho e de outros sons que podem incomodar (25/06/2025)

**Participante 19:** Por conta de algumas pessoas que não gostam de poluição sonora (25/06/2025)

**Participante 20:** Para saber mais sobre os limites de cada local e também saber pôr regras na vizinhança, no combate à poluição sonora e aos sons altos (25/06/2025)

Observa-se nesta sexta questão uma preocupação com a percepção dos estudantes a respeito do problema de poluição sonora que deve ser combatido e, diante das respostas, é possível perceber diferentes *feedbacks* que revelam os entendimentos e reflexões que os alunos tiveram como, por exemplo, em respostas como “para ter menos sons ruidosos no mundo”, “para se reeducar sobre o som”, “para ter um ambiente mais calmo e tranquilo”, “para as pessoas terem limites sobre o nível de barulho e de outros sons que podem incomodar” e “para saber mais sobre os limites de cada local e também saber pôr regras na vizinhança, no combate à poluição sonora e aos sons altos”. Nessas respostas, nota-se que muitos deles compreenderam a importância dessa atenção aos sons ruidosos e a necessidade de redução dos mesmos em nossa sociedade, reparando, inclusive, na demanda de conscientização dos limites sonoros que cada espaço deve ter, na intenção de estabelecer ambientes mais saudáveis aos seres vivos.

A sétima e última pergunta elaborada, teve como tema a averiguação a respeito do reconhecimento do estudante sobre a poluição sonora na sociedade em que vive, por isso, trouxe o seguinte comando: “você identifica poluição sonora nos sons do seu cotidiano? Como seria possível reduzir esses ruídos?”, com o qual foi possível captar as seguintes respostas:

**Participante 1:** Sim, o ventilador (25/06/2025)

**Participante 2:** Sim, diminuindo os barulhos de máquinas e usando moderadamente carros e etc (25/06/2025)

**Participante 3:** Sim, usando fone de ouvido (25/06/2025)

**Participante 4:** Sim, com fones e músicas relaxantes (25/06/2025)

**Participante 5:** Sim, reproduzindo menos barulho (25/06/2025)

**Participante 6:** Sim, fazendo menos ruídos (25/06/2025)

**Participante 7:** Sim, com menos sons de máquinas e mais sons de natureza (25/06/2025)

**Participante 8:** Não ter muitas buzinas apitando ao mesmo tempo sucessivamente, diminuir a caixa de som e menos barulho no cotidiano (25/06/2025)

**Participante 9:** Sim, na minha sala de aula, que tem muitas pessoas falando, seria

possível reduzir, dando aos professores mais eficácia em seu trabalho (25/06/2025)

**Participante 10:** Sim, barulhos de carros e máquinas (25/06/2025)

**Participante 11:** Sim, trabalhando em um decreto ou lei estadual que talvez ajude no processo contra a poluição sonora (25/06/2025)

**Participante 12:** Reduzir o uso de carros (25/06/2025)

**Participante 13:** Baixar caixa de som, sem gritos e sem confusão (25/06/2025)

**Participante 14:** Sim, parar de usar aparelhos barulhentos (25/06/2025)

**Participante 15:** Sim, eu reconheço, pois os barulhos incomodam e por isso eu reconheço a poluição sonora (25/06/2025)

**Participante 16:** Sim, a poluição sonora pode ser reduzida com educação e respeito (25/06/2025)

Como resultado desta última análise, obteve-se como respostas dos estudantes apontamentos de suas percepções da poluição sonora em seu dia a dia e também algumas propostas de amenização deste problema como nas respostas “sim, diminuindo os barulhos de máquinas e usando moderadamente carros e etc” e “sim, com menos sons de máquinas e mais sons de natureza”, as quais mostram o entendimento deles sobre a primordialidade de redução de sons indesejáveis.

Outras respostas denotam alguns equívocos sobre essa redução geral para a sociedade quando apontam “sim, usando fone de ouvido” e “sim, com fones e músicas relaxantes”, demonstrando que algumas percepções propõem apenas uma suposta solução individual e não coletiva, o que não se apresenta como interessante já que a proposta é contribuir de uma forma mais ampla para a redução deste problema para a sociedade.

Há um destaque também para respostas em que se reconhece este problema de forma próxima a si, como quando aponta-se “sim, na minha sala de aula, que tem muitas pessoas falando, seria possível reduzir, dando aos professores mais eficácia em seu trabalho”, ressaltando tanto o reconhecimento da poluição sonora quanto reiterando que essa redução ocasionaria um trabalho mais próspero dos professores com os alunos em sala de aula e, portanto, melhorando a qualidade de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Vale enfatizar também respostas que indicam resoluções mais enfáticas como “sim, a poluição sonora pode ser reduzida com educação e respeito” e “sim, trabalhando em um decreto ou lei estadual que talvez ajude no processo contra a poluição sonora”, reiterando a visão de alguns estudantes na busca de uma solução mais concreta e efetiva para este problema em nosso mundo.

Diante dessa análise, é possível depreender que, de modo geral, os estudantes, após as vivências, puderam desenvolver um senso crítico e se autoperceber como seres sonoros, os quais devem ter responsabilidade sobre sua produção de sons, respeitando os diferentes ambientes de nosso mundo. A escola, embora seja apenas um dos múltiplos espaços que eles frequentam, é capaz de fazer refletir e apreender diversos conhecimentos e

aprendizados sobre as variadas adversidades de nossa sociedade, sendo a poluição sonora um dos problemas centrais trabalhados neste trabalho e que, de uma maneira geral, foi apresentado um reconhecimento dos aprendizados satisfatório por grande parte dos estudantes participantes da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências realizadas neste trabalho, tiveram como objetivo desenvolver um material de apoio, em formato de proposta pedagógica, para professores da Educação Básica que tenham o interesse de trabalhar com Música em sala de aula, principalmente para professores do componente curricular Arte, onde a música se encontra como linguagem artística inerente e obrigatória.

Nessa perspectiva, buscou-se elaborar uma sequência de aulas, ainda que adaptáveis, relacionando conceitos pertinentes do estudo sonoro-musical com o contexto da Educação Básica brasileira, considerando mais especificamente a rede municipal de ensino de Fortaleza e a escola municipal Professor José Militão de Albuquerque, *locus* desta pesquisa.

Além disso, destaca-se também o intuito de desenvolver composições sonoro-musicais com os estudantes, baseando-se nas vivências realizadas durante o período de aplicação das aulas, tendo a ludicidade e os jogos musicais como alicerce deste fazer sonoro-musical.

Diante dessa realidade, fundamentou-se teoricamente no autor Raymond Murray Schafer, grande estudioso da área sonoro-musical, e em outros autores que agregaram às propostas práticas desenvolvidas com os estudantes. Tais propostas, nesse desenvolvimento, também exploravam a problemática da poluição sonora, a qual se expande cada vez mais em nosso mundo, principalmente após os eventos da revolução industrial, com as máquinas e as tecnologias em ascensão, repercutindo na questão sonora e gerando impactos, por vezes, negativos aos seres vivos.

Neste contexto, foi possível apreender que o trabalho realizado em sala de aula, nessa perspectiva do som como ponto central na criação sonoro-musical dos estudantes, se caracterizou como pertinente para os fins pretendidos, ao propor a ampliação do contato do aluno com o som e com a música, vivenciando atividades práticas diversas, refletindo sobre importantes questões, ao trazer a pauta da poluição sonora e seus males, propiciando uma experiência formativa significativa para os estudantes e identificando possíveis caminhos para que o ensino de música possa se fortalecer no âmbito escolar.

É necessário destacar que o ensino de música na Educação Básica ainda enfrenta diversos desafios, a carga-horária reduzida quando comparada a outros componentes curriculares, com apenas uma hora-aula, as formações variadas de professores para este

componente e também as dificuldades estruturais e de recursos que as escolas, principalmente de tempo parcial, enfrentam. Embora apresente esta problemática, as práticas desenvolvidas nesta proposta pedagógica demonstraram que, mesmo em condições adversas que, aliás, quase sempre a Arte se encontra, é possível construir experiências musicais relevantes para os estudantes.

A educação sonoro-musical apresenta-se como um caminho pertinente no processo de desenvolvimento de uma escuta consciente e reflexiva dos estudantes, inicialmente entrando em contato e analisando os sons do contexto escolar, onde a pesquisa inicialmente se insere, posteriormente estendendo essa percepção sobre os sons para outros âmbitos do cotidiano deles. Nessa perspectiva, visa-se compreender todos os sons ao nosso redor como possibilidades de criação sonoro-musical, baseando-se na ideia de ressignificação dos sons, entendendo-os como matéria-prima na construção das composições e dos sentidos que as práticas vivenciadas implicam.

Diante dessa abordagem, os estudantes foram capazes de compreender conceitos importantes do estudo sonoro-musical como, por exemplo, a ideia de paisagem sonora, como uma forma de estudo dos sons do ambiente, os parâmetros do som, entendendo-os em suas especificidades e suas aplicações no contexto sonoro-musical, a conscientização sobre si e sobre o mundo no que tange à produção de sons, baseando-se em um estudo contextualizado, a problemática da poluição sonora como algo a ser combatido, tendo os estudos teóricos e práticos como alicerce na busca desse entendimento e dessa reflexão sobre o assunto, entre outras contribuições observadas no decorrer do desenvolvimento da proposta pedagógica com os estudantes.

Através dos jogos musicais, das atividades lúdicas e das práticas criativas estimuladas, foi possível possibilitar uma aprendizagem sonoro-musical com o ideal de acessibilidade e inclusão, pois, no contexto escolar e em outros espaços que se propõem a trabalhar com o ensino de música, ainda há o enraizamento da música como algo para poucos, ou seja, para aqueles que apresentam aptidões para a área, embora seja uma ideia errônea, principalmente quando se analisa os documentos norteadores da Educação Básica e seus apontamentos para a área de música, a colocando com uma abordagem experiencial e que, assim como nesta pesquisa, objetiva-se contemplar estudantes com diferentes níveis de experiência e contato com a música, visando a participação ativa de todos nos processos educacionais e, dessa maneira, desenvolvendo uma escuta mais atenta e sensível para o mundo ao redor.

No aprendizado proposto, foi explorada a criatividade como pilar para o

desenvolvimento das composições sonoro-musicais, sendo esse um ponto esmiuçado no decorrer do trabalho, diante da complexidade desse estudo criativo que, embora seja inerente ao ser humano, é preciso ser desenvolvido constantemente, sendo a escola um campo ideal para que isso ocorra. Dada essa necessidade de valorização da criatividade de cada um, nas propostas estabelecidas, os estudantes exploraram isso de diferentes maneiras como, por exemplo, com o trabalho em equipe, na apreensão e relação entre conceitos e práticas, em momentos de livre criação, na convivência, no diálogo, na composição em conjunto, entre outros catalisadores da criatividade de cada estudante.

Nessa resignificação dos sons do cotidiano, transformando-os em material musical, os alunos exploraram formas de expressão e compreenderam que o estudo musical, ou sonoro-musical, não se restringe a aprendizados de instrumentos, muito menos de apenas instrumentos tradicionais ou outras práticas formais historicamente institucionalizadas do ensino de música, mas entendendo que uma composição sonoro-musical pode surgir a partir do acesso a qualquer fonte sonora.

No que diz respeito à conscientização sobre a poluição sonora, observou-se que as atividades propostas possibilitaram reflexões importantes acerca do impacto dos sons no ambiente escolar e na vida cotidiana. A identificação e análise dos ruídos presentes na escola e na comunidade permitiram aos estudantes desenvolver uma postura mais crítica e responsável em relação ao uso do som. Esse aspecto evidencia a importância de integrar a educação sonoro-musical a questões socioambientais, promovendo uma formação que ultrapassa os limites do conteúdo exclusivamente musical.

Na perspectiva de uma proposta pedagógica, práticas dessa natureza se apresentam como relevantes, pois denotam um eixo inovador do ensino de música que, quando aplicado na escola básica, pode-se averiguar um retorno positivo a respeito das práticas exercidas.

Nesse contexto, no que concerne às respostas dos estudantes participantes da pesquisa-ação deste trabalho, observa-se uma notória mudança na percepção dos estudantes sobre sua relação com o som, com a música e com o meio. De início, poucos apresentavam um entendimento a respeito dos conceitos apresentados, sejam eles específicos da área de música ou mesmo, em um contexto socioambiental, a significação e a crítica à poluição sonora, como foi explorado no questionário de sondagem, tendo uma evolução nesse aspecto no decorrer das práticas desenvolvidas, sendo constatado no questionário final, com teor de autoavaliação, onde encontra-se diversos relatos positivos sobre como as práticas contribuíram para a formação dos estudantes e como eles apreenderam as vivências práticas

que tinham o som como conceito central.

Diante dessa constatação positiva sobre as práticas elencadas neste trabalho, é necessário, portanto, que atividades com esse teor de formação sonoro-musical possam ser estimuladas no ambiente escolar, através da valorização do componente curricular Arte, a exemplo da ampliação da carga-horária, para um maior tempo de aproveitamento para desenvolver múltiplos conhecimentos inerentes à arte, o estímulo a diferentes políticas públicas que contribuem para o fortalecimento da música na escola, bem como os demais investimentos primordiais que perpassam esse campo de estudo e pesquisa, garantindo, dessa maneira, melhores condições de trabalho aos professores e, conseqüentemente, um melhor aprendizado para os alunos.

Além disso, alguns apontamentos podem ser feitos visando solucionar os problemas apresentados como, por exemplo, as escolas e os documentos que regem a Educação Básica legitimem a música e as práticas de aprendizado musical no âmbito escolar, possibilitando a ampliação da carga-horária do componente curricular Arte para que, dessa maneira, haja mais tempo e condições para que o professor desse componente possa realizar um trabalho mais efetivo no que tange ao ensino de música, podendo englobar também as demais linguagens artísticas, assim como se indica em tais documentos.

A formação continuada do professor também pode ser considerada uma ação para amenizar os impactos da complexa formação de docentes de Arte, pois há a possibilidade de uma sequência de estudos que ultrapassam a formação inicial. Nessa perspectiva, as redes de ensino podem contribuir com a oferta desses aprendizados, mostrando uma valorização dos profissionais e propiciando o contato com novas metodologias, contemplando as práticas criativas, que possam integrar as linguagens artísticas.

Outro aspecto importante, explorado no decorrer deste trabalho, e que deve estar presente na metodologia dos professores que se interessarem por essa proposta pedagógica, é a valorização das experiências que os estudantes possuem, pois quando o professor reconhece o repertório cultural de cada um, torna o aluno um ser ativo no processo de sua aprendizagem, facilitando o seu progresso e estimulando o seu pertencimento com o espaço escolar.

Por fim, destaca-se que essa pesquisa evidenciou que as práticas criativas, na perspectiva de uma educação sonoro-musical, podem contribuir com a formação dos estudantes, não somente no âmbito musical, como também visando uma formação humana, já que propõe o contato com um conhecimento que vai além de notas musicais ou ritmos, alcançando uma abordagem que busca promover uma escuta consciente, reflexões diversas sobre os temas apresentados, o estímulo à criatividade e uma educação sonoro-musical que

objetiva formar estudantes sensíveis e críticos sobre o mundo ao seu redor, sendo capazes de perceber, interpretar e transformar as paisagens sonoras em que estão inseridos.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para práticas pedagógicas de outros professores interessados em trabalhar com música em sala de aula, tendo a valorização do ensino de música como premissa, fazendo com que práticas musicais possam estar cada vez mais presentes no âmbito escolar da Educação Básica. Dessa maneira, deseja-se que a escola possa ser um espaço de aprendizados múltiplos e, mais especificamente, o componente curricular Arte também ganhe a valorização devida pois, assim como outras áreas, também produz diferentes pesquisas pertinentes voltadas à educação e que, conseqüentemente, fortalecem os aprendizados dos estudantes inseridos nesse contexto.

Ademais, almeja-se que os estudantes envolvidos nesta pesquisa, e os outros que irão se envolver nas futuras replicações ou adaptações dessa proposta pedagógica possam, a partir de seu envolvimento com as práticas, ressignificar sua relação com o som, com a música e com o meio ambiente, desenvolvendo-se como seres críticos, sonoros, musicais e sensíveis sobre o mundo e seu universo sonoro.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Berenice de. **Música para crianças**: possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- ARAGÃO, Thaís Amorim. Chegadinho: doce paisagem sonora. *In*: Encontro de música e mídia, 5., 2009, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: MusiMid, 2009.
- ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Pregões: trajetos “da boca ao ouvido”. **Revista Música em Contexto**, Brasília, v. 1, 2012.
- BACHIANAS brasileiras n. 2, "o trenzinho do caipira": IV. toccata. Intérprete: Nashville Symphony Orchestra. Compositor: Heitor Villa-Lobos. *In*: VILLA-LOBOS: Bachianas Brasileiras. Intérprete: Nashville Symphony Orchestra. Nashville: Naxos, 2005. Disco 1, faixa 7. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6ygb2a81Exw&list=RD6ygb2a81Exw&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=6ygb2a81Exw&list=RD6ygb2a81Exw&start_radio=1). acesso em: 11 set. 2025.
- BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na Educação Básica**, Londrina, v.5, n.5, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 ago. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: 21 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2 mai. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm). Acesso em: 13 set. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRITO, Teca Alencar de. Música, infância e educação: jogos do criar. **Música na Educação Básica**, Londrina, v.5, n.5, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação.** Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 21, p.145-153, jan./jun. 2006.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará.** Governo do Estado do Ceará, 2019. Disponível em:  
<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Prov-isoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CISZEWSKI, Wasti Sivério. **Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil.** Música na educação básica. Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010.

CRISPIM, Deise da Costa. **Poluição sonora na escola: perceber, apreciar, conscientizar e reciclar sons para musicalizar.** 2016. 46f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES), Fortaleza (CE), 2016.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. A livre improvisação musical enquanto operação de individuação. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.15, dez. 2013.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança.** São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes. **Possible Selves dos jovens da periferia de Fortaleza: uma pesquisa de métodos mistos em espaços não escolares com cursos de música.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e Meio Ambiente: ecologia sonora.** São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 2004.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Música e meio ambiente: três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer. *In: Encontro de Música e Mídia*, 6., 2010, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: MusiMid, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança.** *In: MATEIRO, T. ILARI, B. (org.). Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 275-303.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Desenvolvimento humano, por bairro de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2022. Disponível em:  
<https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/607f1ecf-73b3-4ef1-9a4f-0db2eb8c7b39/resource/f7cf7081-b0e3-4c9c-b89e-0ee1b3755437/download/indicadedesenvolvimentohumano.xlsx>. Acesso em: 06 jul. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: Linguagens. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BW4CjUT5UJYS7DjeCyI9XzsCwxUPhOIZ/view>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Registros musicais convencionais e não convencionais**. Goiânia: Prefeitura de Goiânia, 2023. Disponível em: [https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino\\_fundamental/arte-musica-registros-musicais-convencionais-e-nao-convencionais/](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/arte-musica-registros-musicais-convencionais-e-nao-convencionais/). Acesso em: 22 jan. 2026.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área territorial, população, densidade demográfica e escolaridade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 6 jul. 2025.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Matrículas na Educação Básica**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 6 jul. 2025.

IPECE. INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Mapa da cidade de Fortaleza**, 2021. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2021/12/mapas\\_municipais\\_Fortaleza\\_2021.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2021/12/mapas_municipais_Fortaleza_2021.pdf). Acesso em: 7 jul. 2025.

KENNEDY, Michael; KENNEDY, Joyce Bourne; RUTHERFORD-JOHNSON, Tim. **The Oxford dictionary of music**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carrozzo. **Sonoridades múltiplas**: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonora musical na contemporaneidade. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

LINO, Dulcimarta Lemos; DORNELLES, Gabriel do Nascimento. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 27, n. 42, p. 163-180, jan./jun. 2019.

MAMMEN, Stanly. *et al.* **iSargam**: music notation representation for Indian Carnatic music. EURASIP Journal on Audio, Speech, and Music Processing, 2016.

MARTINS, Tom. **Dos primórdios da notação musical à modernidade**: uma viagem no tempo através de vinte e cinco séculos de escrita musical, 2017. Disponível em: <https://medium.com/@tommartins/dos-prim%C3%B3rdios-da-nota%C3%A7%C3%A3o-musical-%C3%A0-modernidade-33c4b63882c5>. Acesso em: 22 jan. 2026.

MICHAELIS dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 2 mar. 2026.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 7-16, set. 2004.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música como recurso ou como área de conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 31, n. 1, 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009. ISSN 2175 3172.

SADIE, Stanley (ed.). **Dicionário Grove de música**: edição concisa. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1994.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

SCHAFER, R. Murray. **OuvirCantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SOUSA, Evelize Teixeira de Oliveira. Política habitacional brasileira e construção do lugar: o caso do Conjunto Ceará - Fortaleza - CE. **GeoUECE**, Fortaleza, n. esp., dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/6953>. Acesso em: 6 jul. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

ZAGONEL, Bernadete. **Descobrimos a música contemporânea**. In: LAMAS, Nadja de Carvalho (org.). *Arte contemporânea em questão*. Joinville: Editora Univille, 2007. p. 39-53.