UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Artes – Campus São Paulo
Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES

GABRIEL RAMALHO GARRETT

DE OUVIDOS ABERTOS: A CRIAÇÃO DE UM AUDIOLIVRO COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A APRECIAÇÃO MUSICAL EM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO PAULO
2026

GABRIEL RAMALHO GARRETT

DE OUVIDOS ABERTOS: A CRIAÇÃO DE UM AUDIOLIVRO COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A APRECIAÇÃO MUSICAL EM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Artes - PROF-ARTES, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, área Ensino de Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Miranda de Moraes Nascimento.

Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes.

SÃO PAULO
2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

G239d Garrett, Gabriel Ramalho, 1986-

De ouvidos abertos : a criação de um audiolivro como material didático para desenvolver a apreciação musical em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental / Gabriel Ramalho Garrett. – São Paulo, 2026.

172 f. : il. color.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Andréia Miranda de Moraes Nascimento.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Audiolivros. 3. Material didático. 4. Música - Análise, apreciação. 5. Ensino fundamental - Barueri (SP). I. Nascimento, Andréia Miranda de Moraes. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.71

Bibliotecário responsável: Felipe Augusto S. dos S. Rio Branco - CRB/8 9104

GABRIEL RAMALHO GARRETT

DE OUVIDOS ABERTOS: A CRIAÇÃO DE UM AUDIOLIVRO COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A APRECIAÇÃO MUSICAL EM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Artes - PROF-ARTES, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Data da Defesa: 25/06/2026

Banca Examinadora:

_____

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Miranda de Moraes Nascimento
UNESP – Instituto de Artes – Campus São Paulo

_____

Prof. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes

_____

Profa. Dra. Shirlei Escobar Tudissaki

_____

Suplente: Prof. Dra. Camila Serino Lia

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conduzir em seus caminhos.

À Keila, minha namorada, pelo amor e cuidado durante a pesquisa.

À minha mãe Cristina, pela ajuda com a revisão gramatical do trabalho, e por estar ao meu lado em todas as etapas da pesquisa.

Ao meu irmão Adriano, pelo incentivo e apoio.

Ao meu primo Bruno, por ter me incentivado quando o mestrado era apenas uma ideia.

À toda minha família pelo apoio e suporte.

À minha orientadora, Profa. Dra. Andréia Miranda de Moraes Nascimento, por me guiar e me incentivar ao longo da pesquisa.

Aos colegas de mestrado, pela parceria e amizade; em especial ao João Bruno, pelo apoio constante sempre que surgia alguma dúvida.

Aos meus alunos, por participarem da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação investiga como a criação e a aplicação em sala de aula de um audiolivro educacional podem contribuir para o desenvolvimento da apreciação musical em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada com duas turmas do 3º ano da rede pública municipal de Barueri (SP) e tem como produto artístico-pedagógico o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças*, material didático elaborado pelo autor com o intuito de apresentar aos alunos diversos gêneros musicais e as propriedades do som por meio da apreciação musical. O processo de criação do audiolivro envolveu a elaboração do roteiro, a composição, o arranjo, a gravação e a produção das músicas, exemplos musicais e exercícios de escuta, sendo todas as etapas realizadas pelo autor em seu *home studio*. O material foi aplicado em uma sequência didática de quatorze aulas, organizada em duas etapas: na primeira, os alunos tiveram contato com o audiolivro e participaram de atividades de apreciação musical permeadas por momentos pontuais de performance, já na segunda etapa, os alunos desenvolveram atividades de composição, aplicando os conhecimentos sobre as propriedades do som desenvolvidos nas aulas anteriores. A metodologia adotada é a A/r/tografia, abordagem que integra as identidades de artista, professor e pesquisador, as quais se interrelacionam gerando uma pesquisa viva, na qual vida e pesquisa se mesclam. O referencial teórico articula diferentes perspectivas da educação musical, com destaque para o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, os estudos de Murray Schafer sobre a escuta, a Abordagem AME de Zuraida Abud Bastião e a proposta de educação musical humanizadora de Ilza Zenker Leme Joly. Os referenciais teóricos, a metodologia, a prática docente e a produção musical articulam-se ao longo da pesquisa viva, resultando em um audiolivro que se constitui simultaneamente como material didático, produto artístico e objeto de pesquisa.

Palavras-chave: Apreciação musical; Audiolivro; A/r/tografia.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the creation and the classroom application of an educational audiobook can contribute for the development of the musical appreciation among students in the early years of elementary education. The research was conducted with two classes from the third-grade in two public schools of the municipality of Barueri (São Paulo, Brazil) and generated an artistic-pedagogical product- the audiobook *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* (Open Ears: Listening Exercises for Children), a teaching resource which aims to introducing students to different musical genres and the properties of sound through music appreciation activities. The creation process of the audiobook involved scriptwriting, composition, arrangement, recording and the production of the songs, musical examples and listening exercises, with all the steps made by the author in his *home studio*. The material was implemented during a sequence of fourteen classes organized into two stages: in the first stage, the students made contact with the audiobook and participated in musical appreciation activities interleaved with occasional moments of performance; in the second stage, the students developed composition activities, applying the knowledge related to the properties of sound acquired throughout the previous lessons. The methodology adopted was the A/r/tography, an approach that integrates the artist, teacher and researcher's identities, whose interrelations generate a living form of inquiry in which life and research merge. The theoretical framework articulates different perspectives of musical education, with emphasis on Keith Swanwick's C(L)A(S)P model, Ana Mae Barbosa's Triangular Approach, Murray Schafer's studies on listening, Zuraida Abud Bastião's AME Approach, and the humanizing music education proposal developed by Ilza Zenker Leme Joly. The theoretical frameworks, the methodology, the teaching practices and the musical production are articulated throughout the ongoing research, resulting in an audiobook that simultaneously constitutes a teaching material, an artistic product and a research object.

Keywords: Music appreciation; Audiobook; A/r/tography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Os renderings 22

Figura 2 - Suportes tecnológicos na evolução do audiolivro 53

Figura 3 - Tipos de materiais didáticos de acordo com o suporte 57

Figura 4 - Classificação Brasileira dos Recursos Audiovisuais 58

Figura 5 - Gráfico dos gêneros musicais preferidos na Escola 1 94

Figura 6 - Gráfico dos gêneros musicais preferidos na Escola 2 94

Figura 7- Gráfico dos gêneros musicais preferidos somando as duas escolas 95

Figura 8 - Gráfico dos gêneros musicais preferidos da Turma 1 96

Figura 9 - Gráfico dos gêneros musicais preferidos da Turma 2 96

Figura 10 - Gráfico da frequência com que os alunos da Turma 1 escutam música 97

Figura 11 - Gráfico da frequência com que os alunos da Turma 2 escutam música 98

Figura 12 - Gráfico da frequência com que os alunos das turmas 1 e 2 escutam música 99

Figura 13 - Gráfico da segunda sondagem dos gêneros musicais preferidos da Turma 1 100

Figura 14 - Gráfico da segunda sondagem dos gêneros musicais preferidos da Turma 2 100

Figura 15 - Desenho 1 107

Figura 16 - Legenda do Desenho 1 108

Figura 17- Desenho 2 109

Figura 18 - Desenho 3 110

Figura 19 - Desenho 4 111

Figura 20 - Desenho 5 112

Figura 21 - Legenda do Desenho 5 113

Figura 22 – Desenho 6 113

Figura 23 - Desenho 7 114

Figura 24 - Legenda do Desenho 7 114

Figura 25 - Gráfico - Questão 1 - Questionário aula 4 - Turma 1 117

Figura 26 - Gráfico - Questão 1 - Questionário aula 4 - Turma 2 117

Figura 27 - Funcionalidades do site Sinesthésie 125

Figura 28 - Propriedade do som altura no site Sinesthésie 126

Figura 29 - Propriedade do som duração no site Sinesthésie 127

Figura 30 - Exemplo de música criada no site Sinesthésie 128

Figura 31 - Exemplo 1 - Turma 1 131

Figura 32 - Exemplo 2 - Turma 1 132

Figura 33 - Exemplo 3 - Turma 1 133

Figura 34 - Exemplo 4 - Turma 1 134

Figura 35 - Exemplo 1 - Turma 2 135

Figura 36 - Exemplo 2 - Turma 2 136

Figura 37 - Exemplo 3 - Turma 2.....137
Figura 38 - Exemplo 4 - Turma 2.....138
Figura 39 - Gráfico - Questão 1 - Questionário aula 14 - Turma 1.....148
Figura 40 - Gráfico - Questão 1 - Questionário aula 14 - Turma 2.....148
Figura 41 - Gráfico - Questão 2 - Questionário aula 14 - Turma 1.....149
Figura 42 - Gráfico - Questão 2 - Questionário aula 14 - Turma 2.....150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Abordagem Triangular e Modelo C(L)A(S)P 31
Quadro 2 - Abordagem AME e Modelo C(L)A(S)P 39
Quadro 3 - Aplicação da Abordagem AME no audiolivro 49
Quadro 4 - Audiolivros pertinentes à pesquisa 63
Quadro 5 - Estrutura do audiolivro 71
Quadro 6 - Processos de pré-produção 77
Quadro 7- Aplicação da BNCC no audiolivro 87
Quadro 8 - Currículo Municipal de Barueri e a BNCC 88
Quadro 9 - Propriedades do som e gêneros musicais no Currículo Municipal de Barueri 91
Quadro 10 - Questão 2 - Questionário aula 4 - Turma 1 118
Quadro 11 - Questão 2 - Questionário aula 4 - Turma 2 119

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....13

2 METODOLOGIA.....19

2.1A/r/tografia.....19

2.2 Os renderings: Práticas conceituais.....21

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....26

3.1 Referencial teórico-metodológico.....26

3.2 Reflexões sobre a apreciação musical e a educação musical.....41

3.3 A Abordagem AME.....47

4 AUDIOLIVROS: UMA VISÃO GLOBAL.....52

4.1 Breve história dos audiolivros.....52

4.2 O audiolivro como material didático.....56

4.3 Levantamento de audiolivros relacionados à música e à educação musical.....59

5 DO ROTEIRO À PÓS-PRODUÇÃO DO AUDIOLIVRO.....67

5.1 Estruturação do material didático (composição e roteiro).....67

5.2 O processo de produção musical do audiolivro.....77

6 APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA.....86

6.1 A BNCC e o currículo do município de Barueri.....86

6.2 Sobre o perfil das escolas e turmas.....91

6.3 Conhecendo os gêneros musicais preferidos das turmas.....93

6.4 Aula 1.....97

6.5 Aula 2.....102

6.6 Aula 3.....104

6.7 Aula 4.....115

6.8 Aula 5.....120

6.9 Aula 6.....123

6.10 Aula 7.....124

6.11 Aula 8 a 10 – Turma 1.....128

6.12 Aula 8 a 10 – Turma 2.....134

6.13 Aula 11 a 13 – Turma 1.....139
6.14 Aula 11 a 13 – Turma 2.....144
6.15 Aula 14.....147
6.16 Reflexão sobre os resultados.....152

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....159

REFERÊNCIAS.....163

APÊNDICE A – TCLE e TALE.....168
APÊNDICE B – Recurso Educacional (Audiolivro).....173

1 INTRODUÇÃO

A audição permeia todas as etapas do fazer musical, lidar com música é lidar com a audição. É necessário ouvir para compor ou para realizar uma performance musical. França e Swanwick distinguem dois tipos de audição: o ouvir como meio e o ouvir como fim em si mesmo. O ouvir como meio monitora o resultado musical em diversas atividades, como tocar uma escala, decidir sobre o timbre, ensaiar, improvisar, afinar um instrumento etc. Já no ouvir como fim em si mesmo "reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical" (França, Swanwick, 2002, p. 12). O segundo tipo de audição, o ouvir como fim em si mesmo, é o que proponho ao longo do meu trabalho com a criação de um audiolivro educacional que tem como ponto central desenvolver a apreciação musical em duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do munícipio de Barueri (SP).

Após alguns anos como professor de música na rede municipal de Barueri, senti a necessidade de proporcionar aos alunos vivências musicais diferenciadas, buscando apresentar a eles diversos instrumentos e sonoridades. Eu estou sempre acompanhado do meu violão nas aulas e uso esse instrumento para cantar com os alunos e mostrar exemplos musicais, mas me pergunto por que limitar a experiência sonora dos alunos ao violão e aos vídeos que passo sobre música? Pensando em expandir essas vivências, surgiu a ideia de gravar um audiolivro para ser aplicado em sala de aula com exemplos musicais e exercícios de escuta. Assim nasce o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças*.

Venho reparando na dificuldade que os alunos têm em ouvir música atualmente, talvez por estarem acostumados com o tempo de duração padrão de 1 minuto ou menos por vídeo nas redes sociais. Isso inclusive se reflete na dificuldade de ouvir os colegas e o professor, o que acontece com frequência em sala de aula.

Ao idealizar o audiolivro, busquei desenvolver o conteúdo musical das propriedades do som e dos gêneros musicais de maneira lúdica e humanizada, partindo sempre do diálogo entre os alunos e o professor, dos alunos entre si e dos alunos com a música. Sua elaboração envolveu processos de composição, arranjo, gravação e produção musical realizados integralmente em meu *home studio*, de modo que todas as músicas, exemplos e exercícios foram compostos e produzidos pelo autor.

Ao começar a produzir esse material didático, surgiu o seguinte questionamento: Como a criação e aplicação de um audiolivro educacional pode contribuir para o desenvolvimento da apreciação musical de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? Partindo dessa pergunta, o trabalho foi estruturado com uma constante indagação sobre como desenvolver a apreciação

musical com as crianças por meio desse material didático.

Como objetivo geral, a pesquisa buscou analisar o processo de criação do audiolivro e suas possíveis contribuições para a apreciação musical de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos buscados ao longo da pesquisa foram:

- Desenvolver um material didático partindo das identidades de artista, professor e pesquisador;
- Pesquisar diferentes propostas de ensino da apreciação musical e definir quais delas poderiam ser aplicadas no audiolivro;
- Documentar o processo de criação do audiolivro;
- Aplicar o audiolivro em sala de aula e refletir sobre sua aplicabilidade.

Ao longo do mestrado, fui me descobrindo como Artista-professor-pesquisador e, buscando compreender essas três identidades, escolhi como metodologia de pesquisa a A/r/tografia, uma Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) que propõe a integração dessas três identidades.

A parte artística se deu por meio da composição, criação de arranjos e gravação do audiolivro. Já a identidade de professor esteve presente em todos os processos da pesquisa, pois o audiolivro foi concebido e estruturado pensando em compartilhar com os alunos os conceitos de propriedade do som e gêneros musicais de maneira lúdica e humanizadora, tendo sempre em mente o desenvolvimento da apreciação musical. Como pesquisador, passei por um mergulho na a/r/tografia, no estudo da apreciação musical e nos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa para poder criar o audiolivro a partir desse embasamento teórico.

Na composição das músicas, parti de minha bagagem musical prévia e de referências que faziam sentido para mim em cada gênero musical. No reggae *Som da Jamaica* (aula 2 do audiolivro), utilizei minha experiência como contrabaixista e compositor na banda Peabiru durante o período de 2016 a 2023. Na época, tive a possibilidade de me aprofundar nesse gênero musical, portanto, quando optei por usar o reggae, tudo foi muito fluido na composição e produção da música. A escolha do gênero aflorou a minha identidade de artista, e o modo como conduzi o processo de composição aflorou também a identidade de professor. Na criação da letra da música, que fala em metalinguagem dos sons graves e agudos, procurei ser o mais didático possível para que as crianças compreendessem a propriedade do som altura e as notas musicais. A pesquisa esteve presente como uma pesquisa viva, que se relacionou com a minha trajetória musical anterior ao mestrado, ocorrendo uma reverberação da minha trajetória de vida na pesquisa.

Já na composição da música *Rock Circular* (aula 3 do audiolivro) pude me conectar com a minha adolescência como baixista em bandas de rock, ambiente em que iniciei minha trajetória artística na música. Após pesquisar a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2024) e a Abordagem AME de Bastião (2014), idealizei uma atividade em que os alunos criam desenhos representando cada instrumento com uma cor, o que resulta em um fazer artístico e uma leitura estética que podem ser relacionados com a modalidade de expressão visual da Abordagem AME. A composição da música, ou seja, a parte mais artística, foi pensada em torno dessa atividade de desenho, portanto parti de minha pesquisa na Abordagem Triangular e na Abordagem AME para caminhar para uma proposta pedagógica e, então, iniciar a composição, integrando dessa maneira as três identidades a/r/tográficas.

A música *Rap do Forte e do Fraco* (aula 4 do audiolivro) também teve início na pesquisa para chegar em uma proposta didática e, enfim, iniciar o processo de composição. Parti do conceito da Abordagem AME de Bastião (2014) em que a autora propõe que a apreciação musical seja desenvolvida de forma a se relacionar com as modalidades de expressão verbal, corporal e visual. A partir da expressão corporal, imaginei uma brincadeira de vivo-morto utilizando instrumentos musicais de modo que, ao ouvir sons fracos, os alunos se abaixassem e, ao ouvir sons fortes, os alunos se levantassem. Já havia realizado atividade semelhante com sons graves e agudos em classe, portanto parti também da minha vivência como professor.

Ao longo da minha trajetória musical, tive pouco contato com o rap, mas uma música que produzi chamada *Labirinto Colorido*, lançada em 2024, é um rap-jazz. Para o audiolivro, compus também um rap com toque jazzístico, pensando na sonoridade de sintetizadores da banda de *fusion* Weather Report, que possui grande significância na minha formação musical. Na atividade de vivo-morto, a apreciação musical se une à expressão corporal e são descobertos novos sons de instrumentos ao longo desse processo.

Na música *Samba Curtinho* (aula 5 do audiolivro|), é proposta novamente a expressão corporal, dessa vez com a criação de gestos corporais com as mãos para representar sons curtos e longos. Ao longo da minha trajetória musical, toquei samba com a banda Saravá (entre 2007 e 2008), tendo como foco artístico o samba e a bossa nova. Portanto, ao compor a música *Samba Curtinho*, criei um samba com um pé na bossa nova. Minha identidade como artista se entrecruzou com a proposta didática na criação dessa canção partindo da diferenciação dos sons curtos e longos, utilizando-me, portanto, da expressão corporal como sugerido por Bastião (2014). A ideia de criar gestos, mesmo utilizando apenas as mãos, também se relaciona com a linguagem artística da dança, sendo, portanto, uma interferência artística da dança no audiolivro.

Cursar o Mestrado Profissional em Artes me aproximou das outras linguagens artísticas, principalmente das artes visuais. Além de músico, passei a ser também um a/r/tógrafo, buscando criar relações entre essas linguagens e a música, integrando-as à minha pesquisa. Ser artógrafo é utilizar a arte para ensinar e pesquisar, e vice-versa. Como músico e a/r/tógrafo trago em minhas composições reverberações de minha pesquisa e docência, o que não é exclusividade das composições, mas de todas as etapas dessa pesquisa viva.

Durante as gravações, o aspecto pedagógico estava em primeiro lugar, os instrumentos foram gravados de modo a exemplificar da melhor maneira as propriedades do som e os gêneros musicais em cada atividade. Portanto, esse Professor-artista que se colocou também como produtor musical e engenheiro de áudio das gravações conduziu as gravações de modo a cumprir uma série de necessidades pedagógicas implícitas ao audiolivro.

No período de aplicação do audiolivro em sala de aula, a identidade de pesquisador e professor se encontraram significantemente. A partir da pesquisa sobre apreciação musical e sobre educação musical humanizadora, elaborei as aulas de modo que entre cada capítulo do audiolivro houvesse um momento para diálogo. Esse foi o momento em que a identidade de professor aflorou mais, sendo a conclusão de uma etapa da pesquisa que se entrelaçou com minha vida profissional e pessoal. Desde a preparação das aulas, passando por sua aplicação em sala de aula e pelo pós-aula com as transcrições das aulas e escrita reflexiva sobre o que vivenciei junto às turmas, tudo se configurou em uma pesquisa viva que afetou também outras vidas nesse processo, reverberando minha identidade como Artista-professor-pesquisador na vida dos estudantes e em sua relação com a música.

Além das três identidades a/r/tográficas, coloco-me no audiolivro como Artista-Professor-Pesquisador-Compositor-Produtor-Narrador-Mixador, exercendo diversas funções que se relacionam entre si, de modo que as identidades não tenham um começo ou fim exato, entrelaçando-se assim durante todo o processo de criação e aplicação do audiolivro.

O processo de gravação do audiolivro em meu *home studio* envolveu uma série de elementos tecnológicos: computador, software de gravação, *plugins* (equalizador, compressor, efeitos etc.), interface de áudio, controlador MIDI, microfones, fones de ouvido e caixas de som. Porém, para a aplicação desse material didático em sala de aula o único recurso necessário é uma caixa de som, o que democratiza muito o acesso a esse conteúdo, tornando o audiolivro acessível mesmo em escolas sem muitos recursos tecnológicos. É possível, dessa maneira, que professores de música e de artes de escolas públicas e particulares tenham acesso ao audiolivro e possam aplicá-lo em sala de aula.

Outro ponto inclusivo do audiolivro é o fato de que, por se tratar de um material criado totalmente em áudio, pessoas com deficiência visual podem utilizá-lo e explorar a apreciação musical. Este pode ser um material didático rico tanto para alunos como para professores com deficiência visual, promovendo dessa maneira uma educação musical inclusiva.

No primeiro semestre de 2025, foram aplicadas as cinco primeiras aulas, cujo foco esteve na apreciação musical por meio da escuta do audiolivro e da realização das atividades propostas nesse material didático. Nessas aulas, foram trabalhados, de forma lúdica e humanizadora, conteúdos relacionados às propriedades do som e aos gêneros musicais.

No segundo semestre de 2025, as aulas direcionaram-se para atividades de composição musical, nas quais os alunos puderam aplicar os conhecimentos desenvolvidos anteriormente sobre as propriedades do som. Para isso, cada estudante criou uma composição individual utilizando o site *Sinesthésie*[1], ferramenta digital que transforma desenhos em sons, gerando música a partir de traços e cores criados pelos alunos. Como produto final da sequência didática, todas as criações individuais dos alunos foram reunidas em uma composição coletiva, formando uma "colagem musical" construída a partir dos trabalhos produzidos por cada turma.

Por este trabalho realizar pesquisa com seres humanos, ele foi submetido e aprovado no Comitê de Ética da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da Unesp Campus Bauru. Os responsáveis dos alunos que participaram da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando os alunos a participarem, e os próprios alunos assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ambos os documentos se encontram no apêndice deste trabalho.

O audiolivro é o produto final da pesquisa, e minha escrita é uma documentação dessa pesquisa viva que gerou o audiolivro. Na segunda seção, apresento conceitos fundamentais da A/r/tografia que serão desenvolvidos ao longo da pesquisa. Na terceira seção, exponho a fundamentação teórica na qual embasei minha pesquisa, partindo de Keith Swanwick, Ana Mae Barbosa, Murray Schafer, Zuraida Abud Bastião, Ilza Zenker Leme Joly e apresento uma reflexão sobre a apreciação musical nos dias atuais. Na quarta seção, trago uma visão global dos audiolivros, partindo de sua história, sua utilização como material didático e um breve levantamento sobre audiolivros de música e educação musical presentes nas plataformas digitais. Na quinta seção, apresento o processo de estruturação do material didático, detalhando o processo de composição das músicas, seguido pela descrição da criação do roteiro do audiolivro, e finalizando com a descrição do processo de gravação e pós-produção do

[1] Disponível em:<https://synesthesie.buzzinglight.com> Acesso em: 23 ago. 2025.

audiolivro. A sexta seção apresenta detalhadamente o processo de aplicação do audiolivro em sala de aula, formando uma sequência didática de quatorze aulas. E na sétima seção temos as considerações finais.

O link de acesso ao audiolivro se encontra no Apêndice B.

2 METODOLOGIA

2.1 A/r/tografia

Nesta dissertação optou-se por utilizar a a/r/tografia como metodologia de pesquisa, sendo essa uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa que se concentra nas relações tecidas entre o artista, o pesquisador e o professor, podendo ser considerada uma prática de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). Segundo Barone e Eisner, PEBA é uma "forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos" (2006, p.95 apud Irwin, 2023, p. 30).

A a/r/tografia começou a se estruturar como metodologia em um grupo de pesquisa orientado pela professora Rita Irwin, na University of Britsh Columbia (UBC), no Canadá. Esse grupo de pesquisa era formado essencialmente por mestrandos e, em algumas ocasiões, também por doutorandos. Inicialmente a proposta metodológica mesclava a pesquisa-ação com a pesquisa em artes visuais, porém à medida que as pesquisas foram se desenvolvendo o grupo sentiu a necessidade de criar um novo nome para o tipo de pesquisa que desenvolviam. Como afirma Irwin: "falávamos de forma eloquente da prática em arte, da prática pedagógica, mas não tínhamos um termo para falar dessas práticas como pesquisa. Precisávamos disso e então fomos estruturando a A/r/tografia" (Irwin, 2016, p.12). Foi no ano de 2003 que o termo a/r/tografia foi usado pela primeira vez em uma pesquisa acadêmica realizada pelo grupo de pesquisa formado por professores e alunos da Faculdade de Educação da UBC.

O termo a/r/tografia é formado pelas identidades do artista, do pesquisador e do professor, de modo que suas iniciais formam a palavra *Art* (arte): "A" significa *Artist* (artista), "R" *Researcher* (pesquisador) e "T" *Teacher* (professor), unidos a *graphy* (grafia), ou seja, a escrita. As identidades do artista, do pesquisador e do professor se articulam de maneira integrada, relacionando-se entre si e com a escrita, tendo como foco a criação artística do pesquisador, sua relação com o ensino e propondo uma escrita criativa que se afasta da tradição de escrita científica acadêmica. A escrita e a arte se conectam da seguinte maneira:

> Estar envolvido com a prática da a/r/tografia significa investigar o mundo através de um processo contínuo de fazer arte, qualquer forma de arte, e escrever, mas não separados e ilustrativos um do outro, e sim interligados e tramados através um do outro para serem capazes de criar significados expandidos e/ou suplementares (Sinner; Leggo; Irwin; Gouzouasis; Grauer, 2023, p. 84).

Em sua origem a a/r/tografia está ligada às artes visuais, mas, como vimos no trecho acima, ela pode ser utilizada em "qualquer forma de arte". As identidades de artista, pesquisador

e professor se articulam de maneira integrada na a/r/tografia, relacionando-se entre si de modo a gerar o que Irwin (2023, p. 119) denomina de mestiçagem. A mestiçagem é descrita pela autora como uma linguagem da fronteira, na qual, por exemplo, são apagadas as barreiras entre colonizador e colonizado. “Aqueles que vivem nas fronteiras estão re/pensando, re/vivendo e re/fazendo os termos de suas identidades ao se confrontarem com a diferença e semelhança em mundos aparentemente contraditórios” (Rogoff, 2000 apud Irwin, 2023, p. 120). Nesse contexto, semelhanças e diferenças se misturam dando lugar a uma “terceiridade”[2], um entrelugar que existe entre as identidades, que no caso do exemplo acima seria um espaço entre o colonizador e o colonizado.

No entrelugar, entrecruzam-se também as identidades do artista, do pesquisador e do professor. Para Finley e Knowles, os Artistas-pesquisadores-professores são “habitantes dessas fronteiras ao re/criarem, pesquisarem e re/aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo” (1995 apud Irwin, 2023, p 120). Ao viverem como habitantes dessas fronteiras, os a/r/tógrafos se encontram em um entrelugar privilegiado e único que os diferencia dos demais pesquisadores em educação e humanidades. Nesse entrelugar, arte e vida se encontram.

> Viver a vida de um artista que também é um pesquisador e professor é viver uma vida de consciência, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que nos coloca, intencionalmente, em posição de perceber as coisas diferentemente (Irwin, 2023, p.124).

Portanto, a a/r/tografia é caracterizada como uma pesquisa viva que “decorre da reflexão contínua sobre a ação dentro dos papéis do artista, professor e pesquisador” (Sinner; Leggo; Irwin; Gouzouasis; Grauer, 2023, p. 102), na qual “o sujeito e a forma de investigação estão em um estado constante de tornar-se” (Irwin, 2023, p. 31). Nessa pesquisa viva o processo assume um papel vital: “nos importa mais o que está *in progress*, o que está em percurso durante o processo, a criação em si, do que os dados coletados, as amostras, as verificações e as análises de dados ou a própria materialidade da pesquisa” (Oliveira; Charreu, 2016, p.374), ou, ainda, como afirma Irwin: “o processo de investigação torna-se tão importante, às vezes até mais importante, quanto a representação dos resultados alcançados” (2023, p. 32).

A criação, portanto, está no centro da pesquisa viva, sendo o processo de criação artística e a própria criação da pesquisa elementos vivos, ou seja, em constante transformação.

> Se a pesquisa se constrói durante o processo de pesquisar, seria oportuno que o pesquisador se reconhecesse como alguém que se constrói na investigação. Daí

[2] O termo original em inglês é “thirdness”.

> decorre que: nem o sujeito pesquisador nem a metodologia "precedem" a investigação, mas ambos se constituem em e com o seu desenvolvimento. A distinção entre pesquisador e pesquisado nesse tipo de abordagem metodológica torna-se enfraquecida e dissipada (Oliveira; Charreu, 2016, p.374).

Em pesquisas a/r/tográficas a identidade do pesquisador vai se construindo conforme ele realiza a pesquisa. Pesquisador e pesquisado se mesclam e se encontram em um entrelugar, criando assim também uma mestiçagem entre ambos, isso é pesquisa viva. Assumindo um papel de artista-pesquisador-professor que vive no entrelugar entre essas três identidades e entre a pesquisa e o pesquisado, o a/r/tógrafo vai tecendo sua pesquisa enquanto vive o que pesquisa de modo que pesquisa e vida são inseparáveis.

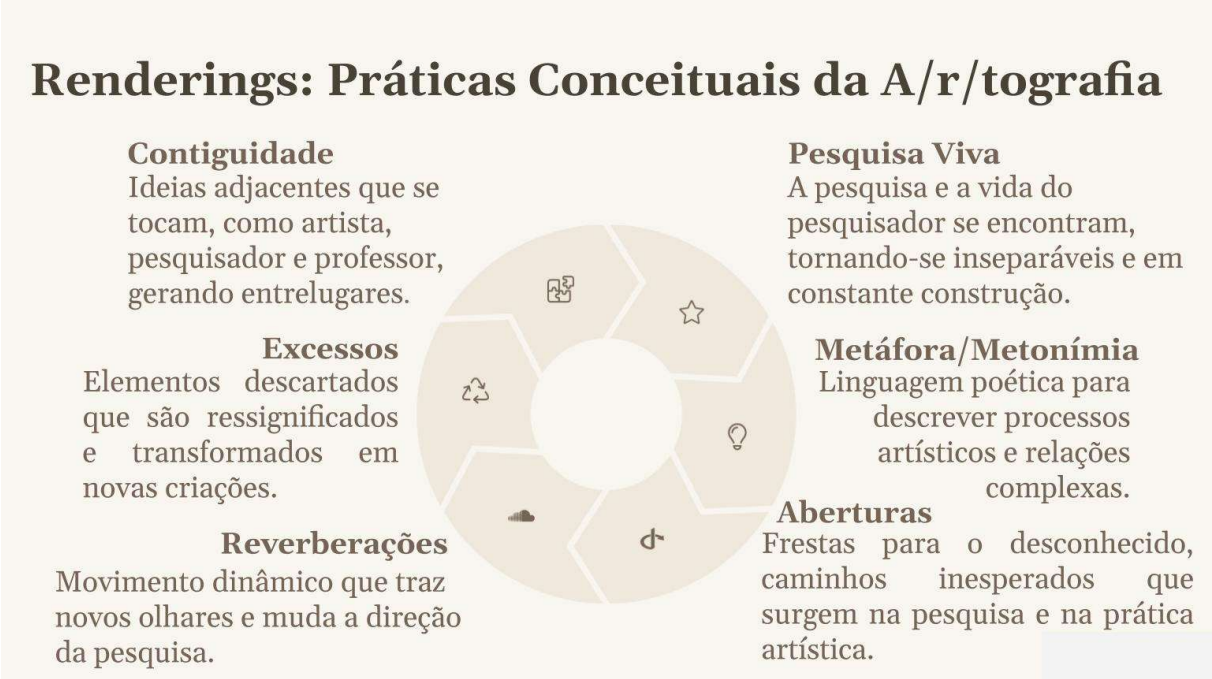
> Aqueles que vivem nas fronteiras da a/r/t reconhecem a vitalidade de viver em um entrelugar. Eles reconhecem que arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos. As experiências e práticas vividas são inerentes à produção de obras de a/r/t e de escrita (grafia) realizadas por indivíduos criando e recriando suas vidas. (Irwin, 2023, p.124).

A a/r/tografia é esse encontro nas fronteiras entre vida, pesquisa, ensino e arte. Em minha pesquisa esse encontro se dá por meio do audiolivro, que se trata de um reflexo da minha produção como músico, compositor, arranjador, instrumentista e produtor musical que busca utilizar essas habilidades para criar um material didático construído no processo de me descobrir como pesquisador e a/r/tógrafo que vive o que pesquisa e pesquisa o que vive.

2.2 Os renderings: Práticas conceituais

Os *renderings* são conceitos que perpassam todo o processo de pesquisa a/r/tográfica. Para Irwin e Springgay, esses conceitos, ou representações, "guiam nossa participação ativa na construção de significados através da pesquisa artística, educacional e criativa" (2023, p.141). Essas representações interagem entre si em relações recíprocas, são processos interconectados. As autoras interpretam as representações como "lugares flexíveis, intersubjetivos, em cuja análise profunda se formam novas compreensões e significados" (Irwin; Springgay, 2023, p.141). Por meio dos *renderings,* é possível analisar e compreender os processos de uma pesquisa a/r/tográfica. Como práticas conceituais da a/r/tografia, os *renderings* se movem "nas fronteiras entre teoria, prática e atividade criadora e permitem cada um se impactar reciprocamente" (Irwin; Springgay, 2023, p.145). Os *renderings* são seis: contiguidade, pesquisa viva, metáfora/metonímia, aberturas, reverberações e excessos. Sintetizei as características de cada *rendering* na figura a seguir.

Figura 1- Os renderings



Fonte: Elaborado pelo autor[3], 2026.

A contiguidade acontece quando ideias estão lado a lado, quando as "ideias contidas na a/r/tografia que se encontram adjacentes uma à outra, se tocam uma à outra ou existem na presença de outra" (Irwin; Springgay, 2023, p.142). Isso acontece com as identidades de artista, pesquisador e professor, na relação entre arte e grafia e "no ato da dupla formação de imagens entre a arte como atividade ou produto e a a/r/te como uma representação simbólica das três identidades constituintes" (Irwin; Springgay, 2023, p.142). E, nessas três situações citadas, o a/r/tógrafo fica atento também aos entrelugares, os quais são gerados no espaço entre as ideias.

No caso da identidade do artista, pesquisador e professor, essas três identidades podem ser colocadas lado a lado, mas estão sempre se entrecruzando de modo que o entrelugar entre essas identidades se torna um ponto de referência na criação de uma pesquisa em a/r/tografia. Arte e grafia também se encontram em contiguidade tocando-se ao longo da pesquisa, de modo que uma completa a outra em uma relação simbiótica, não sendo uma mera complementação, mas sim dando um sentido mais amplo à escrita através da arte. A arte como produto e como representação simbólica também se encontra nessa contiguidade. No caso desta pesquisa, desenvolveu-se um produto artístico, um artefato que é o audiolivro, e nesse produto minha identidade como artista, pesquisador e professor também foi representada simbolicamente, por

[3] Para criar essa figura foi utilizado inteligência artificial, partindo de um texto já elaborado e revisado posteriormente pelo autor.

ser uma obra de arte, um material didático e fruto de uma pesquisa. Em todas as fases de criação do audiolivro ocorreu essa contiguidade.

Irwin e Springgay afirmam que "viver a vida de um a/r/tógrafo é viver uma vida contígua sensível a cada uma dessas relações e particularmente aos entrelugares" (2023, p. 142). A própria barra (/) que separa o termo a/r/tografia representa essa contiguidade.

Pesquisa viva, ou investigação viva, é "uma maneira de ser e tornar-se no mundo" (Irwin, 2023, p. 36), ou seja, é um lugar onde a pesquisa e a vida do pesquisador se encontram e se completam de modo que é impossível dissociar a pesquisa da vida do pesquisador e vice-versa. A compreensão do processo da pesquisa e da criação artística tornam-se vitais para o a/r/tógrafo: "essa investigação viva é um encontro estético, onde o processo de construção de sentido e ser estão inextricavelmente conectados a uma consciência e compreensão da arte"[4] (Springgay; Irwin; Kind, 2003, p. 902). A pesquisa viva "refere-se às práticas de vida em andamento do que é ser um artista, pesquisador e educador" (Irwin; Springgay, 2023, p.142), e está sempre em construção, enquanto o a/r/tógrafo constrói sua tripla identidade sua pesquisa reflete sua vivência como artista, pesquisador e professor.

> A/r/tografia é uma prática viva; uma experiência de escrita da vida e criação da vida, que mergulha nos aspectos pessoais, políticos e profissionais da existência. Por meio da atenção à memória, identidade, autobiografia, reflexão, meditação, narrativa, interpretação e/ou representação, artistas/pesquisadores/professores revelam suas práticas cotidianas de maneiras evocativas (Springgay; Irwin; Kind 2005, p. 903).[5]

Portanto, a a/r/tografia propõe que vida, pesquisa e escrita estejam caminhando lado a lado, abrangendo os aspectos pessoais, políticos e profissionais do a/r/tógrafo, e, como Irwin e Springgay descrevem em outro texto, "a a/r/tografia é uma prática viva, uma vida criando experiência examinando nossa vida pessoal, política e/ou profissional" (2023, p.143). Então, refere-se a uma vida criando experiência e compartilhando seu processo por meio da pesquisa viva em um constante tornar-se artista, pesquisador e professor.

Metáfora e metonímia são o terceiro *rendering.* A metáfora é "uma figura de linguagem na qual um termo (uma palavra, uma expressão, uma imagem) substitui outro, revelando uma

---

[4] Tradução feita por inteligência artificial e revisada pelo autor, no original: In a/r/tography, this living inquiry is an aesthetic encounter, where the process of meaning making and being are inextricably connected to an awareness and understanding of art.

[5] Tradução feita por inteligência artificial e revisada pelo autor, no original: A/r/tography is a living practice; a life writing, life creating experience into the personal, political, and professional aspects of one's life. Through attention to memory, identity, autobiography, reflection, meditation, story telling, interpretation, and/or representation, artists/researchers/teachers expose their living practices in evocative ways.

relação de semelhança entre os termos" (Irwin, 2016, p.19-20). A metáfora é utilizada na a/r/tografia como uma forma de se conectar com a linguagem artística, sendo que muitas vezes uma linguagem objetiva não irá abarcar os processos de uma criação artística. Já a metonímia é "a substituição de um termo por outro quando existe uma relação de proximidade" (Irwin, 2016, p.19-20). Um exemplo de metonímia é quando trocamos a obra pelo autor, "hoje li Machado de Assis". Na a/r/tografia uma linguagem poética pode ser utilizada desde que se relacione com a pesquisa, portanto a metonímia também pode ser utilizada, assim como a metáfora para descrever a pesquisa de um Artista-pesquisador-professor. "Através das metáforas e metonímias, damos sentido ao mundo e fazemos as relações acessíveis aos nossos sentidos" (Richardson, 2002 apud Irwin; Springgay, 2023, p.144),

As aberturas são um tipo de metáfora. O conceito de aberturas "envolve ações de artistas que buscam frestas para algo que está se abrindo aos seus sentidos. Pode ser algo bastante literal, representativo, ou algo que acontece durante uma conversa com outros." (Irwin, 2016, p.20). Por meio de conversas, observações e da prática artística, surgem essas aberturas onde o a/r/tógrafo pode olhar e conhecer o desconhecido, e se abrem caminhos inesperados conduzidos pela própria pesquisa. As aberturas muitas vezes não são "buracos passivos através dos quais podemos ver facilmente. As aberturas são, com frequência, como cortes, rasgaduras, rupturas ou rachaduras que resistem à previsibilidade, conforto e segurança" (Irwin; Springgay, 2023, p.144). É nesse cenário que ocorre o processo de criação de uma pesquisa em a/r/tografia. As aberturas muitas vezes trazem conflitos e cabe ao pesquisador conduzir sua pesquisa "enquanto se encontram contradições e resistências" (Irwin; Springgay, 2023, p.144).

As reverberações estão ligadas ao movimento: "quando penso a respeito do professor, do pesquisador e do artista, percebo um movimento entre eles. Os espaços entre as letras A, R e T também representam movimento" (Irwin 2016, p.20). Ou seja, as três identidades estão em movimento se relacionando entre si sempre, e as fronteiras entre essas três identidades também se movimentam.

> Reverberação se refere a um movimento dinâmico, dramático ou sutil, que força os a/r/tógrafos a mudar suas compreensões do fenômeno. As reverberações frequentemente nos conduzem ao significado profundo ou nos mudam em direção a um deslizamento do significado (Irwin; Springgay, 2023, p.144).

No processo da escrita e da pesquisa as reverberações acontecem para nos trazer um outro olhar, mais profundo, muitas vezes mudando a direção da pesquisa. Irwin afirma: "adoro pensar que existe uma vibração acontecendo na palavra A/r/tografia e, para mim, isso é reverberação" (Irwin, 2016, p.20). Portanto as reverberações acontecem no próprio termo

a/r/tografia e se estendem à pesquisa a/r/tográfica.

Os excessos são elementos que sobram, que são descartados, porém que podem ser ressignificados pelo artista: “excesso é refugo, algo considerado inútil por muitas pessoas. Mas aí os artistas vão lá e pegam aquilo que foi desprezado e investigam. Criam e produzem atenção para aquilo que foi descartado, ignorado, jogado fora” (Irwin, 2016, p.20). No processo artístico, muitas vezes descartamos ideias, mas depois retornamos a elas e as ressignificamos.

No processo de composição das músicas do audiolivro precisei tomar muitas decisões sobre quais gêneros iria compor, como seriam as músicas, e nesse processo muitos elementos se tornaram um excesso. Por exemplo, para trabalhar a propriedade do som timbre minha ideia inicial era utilizar a música orquestral como gênero, mas ao longo da pesquisa optei pelo rock. Como iria trabalhar a propriedade do som timbre, achei válido manter instrumentos orquestrais, como o quarteto de cordas[6], o trompete, o saxofone e o trombone, dentro do rock. Apesar de não serem instrumentos comuns em todas as bandas de rock, eles são frequentemente utilizados em projetos orquestrais de bandas do gênero, por exemplo. Procurei arranjar os instrumentos de modo que se integrassem à estética do rock que havia idealizado, possibilitando aos alunos o contato com esses instrumentos.

Irwin e Springgay afirmam: “excesso é aquilo que se cria quando o controle e a regulamentação desaparecem, e combatemos com aquilo que fica fora do aceitável. O excesso pode lidar com o monstruoso, o lixo, as sobras, o não visto, tanto quanto o magnífico e o sublime” (2023, p.145). No caso do audiolivro utilizei as sobras de uma ideia (música orquestral) para gerar outra (rock com quarteto de cordas e instrumentos de sopro).

[6] O quarteto de cordas geralmente é formado por dois violinos, viola e violoncelo, porém a formação que utilizei na música *Rock Circular* foi de apenas um violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico. No entanto mantive a nomenclatura “quarteto de cordas” para me referir a esse grupo de instrumentos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Referencial teórico-metodológico

Esta pesquisa foi estruturada em torno de cinco referenciais teórico-metodológicos. Ao se tratar de apreciação musical, a principal referência é o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick, que se relaciona com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa no processo de elaboração e aplicação do audiolivro, sendo esse o segundo referencial. No processo de elaboração do roteiro do audiolivro, a principal referência é o livro *O ouvido pensante* de Murray Schafer (2011), mais especificamente o capítulo "Limpeza de ouvidos", que apontou o caminho a ser seguido na estrutura do audiolivro. Outra referência importante na elaboração e aplicação do audiolivro é o conceito de Apreciação Musical Expressiva (Abordagem AME), desenvolvido por Zuraida Abud Bastião (2014). A autora propõe que a apreciação musical seja desenvolvida juntamente com outras três modalidades de expressão: expressão verbal, expressão visual e expressão corporal. A última referência, que foi fundamental na aplicação do audiolivro em sala de aula, é a educação musical humanizadora como proposta por Ilza Zenker Leme Joly e, mais especificamente, apresentada por Joly e Targas (2009), artigo no qual as autoras apontam a música como elemento propulsor do diálogo entre alunos e professor.

Em seu livro *A Basis for Music Education*, Keith Swanwick (2003) apresenta duas maneiras de se ouvir música: a primeira ele intitula de *state of music* ou "estado da música" que o autor descreve como sendo uma música ambiente, como, por exemplo, a música em um supermercado. Nesse tipo de audição, a música tem um papel secundário estando apenas em um plano de fundo. A segunda maneira de se ouvir música, de acordo com o autor, é uma escuta mais ativa, buscando se relacionar de maneira mais profunda com a música. O papel do professor de música, segundo o autor, está em cultivar esse segundo tipo de escuta, visando o estreitamento das relações entre os alunos e a música.

O modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick sistematiza três pilares da educação musical: *composição* – C -, *apreciação* – A - e *performance* - P. Dando suporte a esses pilares na formação dessa sigla temos a letra (L), que no original em inglês significa *literature studies,* podendo ser traduzidos como "estudos acadêmicos", e a letra (S), que significa *skill aquisition*, e pode ser traduzido como "aquisição de habilidades" (França; Swanwick, 2002, p.17). Os "estudos acadêmicos" (L) tratam da história da música e teoria musical, ou, como França e Swanwick definem, "informações sobre música". A "aquisição de habilidades", (S), é a técnica de, por exemplo, como tocar um instrumento específico.

Swanwick define composição como "o ato de criar um objeto musical por meio da

organização de materiais sonoros de forma expressiva"[7] (2003, p.43), podendo ser tanto “uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (França, Swanwick, 2002, p. 09). França e Swanwick (2002) separam a composição em duas modalidades: a composição como processo e como produto.

A composição como processo inclui a improvisação e parte dos estágios iniciais da composição realizada por crianças até a composição mais formal e estruturada. Nos estágios iniciais, “o objetivo deve ser brincar, explorar e descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não dominar técnicas complexas de composição” (França, Swanwick, 2002, p. 10).

A composição como produto remete a atenção do professor ao produto gerado pelas crianças pelo ato de compor, partindo da definição de composição feita por Swanwick, a qual inclui a criação e organização de materiais sonoros de forma expressiva, como podemos ver no trecho a seguir:

> Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (França, Swanwick, 2002, p. 11).

Portanto, França e Swanwick consideram que, por mais simples que seja a composição de uma criança, o produto final também deve ser levado em consideração, não apenas o processo, pelo fato de as composições serem expressões da vida intelectual e afetiva da criança. A proposta do audiolivro é que, após as aulas iniciais focadas na apreciação musical, sejam feitas duas atividades de composição: uma composição individual e outra coletiva.

A apreciação musical é o pilar do modelo C(L)A(S)P que será mais utilizado nessa pesquisa visando a aplicação do audiolivro em sala de aula. Swanwick (2003) usa a palavra inglesa *audition*, traduzida como “apreciação”, e a contrapõe a *listening,* que pode ser traduzida como “escuta”. Essa contraposição entre as duas palavras é exposta no trecho a seguir:

> Tocar uma escala de forma equilibrada, decidir sobre um determinado timbre para um momento específico em uma composição, ensaiar e praticar uma peça, improvisar, afinar um instrumento — todas essas ações envolvem escuta (*listening*). Apreciação (*audition*), no entanto, significa prestar atenção à apresentação da música como um membro da plateia (Swanwick, 2003, p.43, tradução nossa).

[7] Tradução feita por inteligência artificial e revisada pelo autor, no original: Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.

Portanto, a apreciação é um momento de mais conexão com a música, como se o ouvinte fosse membro de uma plateia, tornando-se, portanto, um ouvinte engajado. França e Swanwick (2002) trazem essa contraposição de uma forma mais clara para a língua portuguesa. Os autores propõem o "ouvir como meio" e o "ouvir como fim em si mesmo". O ouvir como meio monitora o resultado musical em diversas atividades, como descrito em *listening*: tocar uma escala, decidir sobre o timbre, ensaiar, improvisar, afinar um instrumento etc. Já no ouvir como fim em si mesmo (*audition*), "reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical" (França, Swanwick, 2002, p. 12).

Partindo do conceito de "ouvir como fim em si mesmo", é construído o conceito de apreciação musical. McAdams propõe que a apreciação "deve ser considerada seriamente pelo artista como um ato criativo da parte do ouvinte" (1984, p. 319 apud França, Swanwick, 2002, p. 12). Swanwick define a apreciação musical como "o ato de escutar com atenção e de forma responsiva, tendo a compreensão estética como parte da experiência"[8] (2003, p.51). Esta definição reforça o conceito de engajamento do ouvinte com a música que está escutando, uma vez que ele presta atenção à música como se fosse um membro da plateia, ao mesmo tempo em que, por meio da música, desenvolve sua compreensão estética.

Reimer afirma que a maioria das pessoas são apenas ouvintes de música, sendo essa atividade musical a mais acessível e "aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas" (1996, p.75 apud França; Swanwick, 2002, p.12). E para os músicos, compositores e maestros, a apreciação também se faz bastante necessária, pois "mesmo no caso de um músico fluente: por maior que seja seu repertório, este ainda representa uma pequena parcela de tudo que foi composto através dos tempos e lugares, e para as mais variadas formações instrumentais" (França; Swanwick, 2002, p.12).

Serafine define "o ouvir como um processo ativo de organização e construção dos eventos temporais ouvidos em uma obra" (1988, p.71 apud França; Swanwick, 2002, p.12). O que é reiterado por França e Swanwick: "A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão" (2002, p.12). Durante a elaboração e aplicação do audiolivro, procurei proporcionar aos alunos esse tipo de apreciação musical.

A performance é o pilar do modelo C(L)A(S)P que foi menos explorado ao longo desta pesquisa. Ainda assim, nas atividades do audiolivro, foram propostas atividades de performance vocal e de percussão corporal, considerando que a performance musical "abrange todo e

[8] Tradução feita por inteligência artificial e revisada pelo autor, no original: the act of attentive and responsive listening, with aesthetic understanding as part of the experience.

qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia" (Swanwick, 1994 apud França; Swanwick, 2002, p.14). Assim como ocorre na composição, a performance, em seus estágios iniciais, também pode se manifestar de maneira simples e elementar.

Os três pilares do modelo C(L)A(S)P, composição, apreciação e performance, inter-relacionam-se e interagem de modo a gerar uma integração entre essas três modalidades do fazer musical, como podemos constatar no trecho a seguir:

> Composição, apreciação e performance compartilham muitas habilidades. Realmente podemos argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e selecionar e rejeitar ideias como resultado. Uma apreciação bem-sucedida depende dos *insights* adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na performance. Uma performance bem-sucedida depende dos julgamentos sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda, e não através da imitação de outros ou seguindo ordens. (Gane, 1996, p.52 apud França; Swanwick, 2002, p.15).

Ou seja, composição, apreciação e performance se influenciam mutualmente de modo que a composição depende da apreciação, que, por sua vez, se enriquece por meio da composição e da performance, que para ser uma performance bem-sucedida depende também de uma compreensão mais profunda da música, que pode ser proporcionada tanto pela composição quanto pela apreciação.

No modelo C(L)A(S)P, "estudos acadêmicos" (L) e a "aquisição de habilidades" (S) se encontram entre parênteses com o intuito de indicar que essas são "atividades subordinadas, ou periféricas [...] que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais – C, A e P." (França; Swanwick, 2002, p.17). Os "estudos acadêmicos" são compostos por "conhecimento teórico notacional, informação sobre música e músicos", visando informar os alunos com conhecimentos musicais, e a "aquisição de habilidades" trata de habilidades técnicas, como por exemplo a técnica de como tocar notas graves em uma flauta doce soprano, visando viabilizar, por exemplo, uma performance de flauta doce ou a composição de uma peça nesse instrumento.

França e Swanwick (2002, p.17) apontam o risco de uma aula de música gravitar em torno desses aspectos secundários (L) e (S) e, dessa forma, substituir a experiência musical ativa presente nas três modalidades C, A e P. Os autores propõem que os cinco parâmetros que compõe o modelo C(L)A(S)P sejam inter-relacionados de forma equilibrada, porém essa recomendação de equilíbrio "não quer dizer que as três modalidades devem estar presentes em todas as aulas. Elas podem ser distribuídas ao longo destas, uma atividade sendo consequência

natural da anterior" (França; Swanwick, 2002, p.17). Portanto, ao final de uma sequência didática os alunos irão ter contato com diversos aspectos do fazer musical.

No audiolivro a apreciação está no centro das aulas, principalmente nas seis primeiras aulas, a composição ocorre da sétima aula em diante, e a performance ocorre em alguns momentos pontuais das aulas. Os "estudos acadêmicos" acontecem com a contextualização histórica sobre o gênero musical estudado e a explicação sobre a propriedade do som referente a cada aula. A "aquisição de habilidades" ocorre aliada à performance em momentos como o canto em conjunto das notas musicais onde são desenvolvidas habilidades como afinação e o cantar em conjunto no mesmo ritmo.

A Abordagem Triangular é uma proposta da arte-educadora Ana Mae Barbosa para o ensino de artes, a princípio voltada para as artes visuais, mas posteriormente aplicada em outras linguagens artísticas, como a dança, por exemplo. A Abordagem Triangular se baseia em três vértices: Leitura, Contextualização e Fazer artístico. Esses três vértices se relacionam entre si "de forma não hierárquica, indeterminada e singular" (Marques, 2024, p.15). No livro *Artes visuais na Educação Infantil a partir da abordagem triangular*, organizado por Ana Mae Barbosa e Sidiney Peterson Ferreira de Lima, Barbosa apresenta os vértices da Abordagem Triangular, 30 anos após a sua sistematização, da seguinte maneira:

- Leitura: A leitura da imagem, da obra ou do campo do sentido da arte para desenvolver a percepção visual e a capacidade crítica.
- Contextualização: A contextualização do que você faz e do que você vê, como um meio de ler a si mesmo e o mundo ao seu redor.
- Fazer artístico: O fazer arte como construção pessoal para desenvolver a criatividade e a imaginação. (Barbosa, 2024, p.19)

Proponho ao longo da minha pesquisa relacionar a Abordagem Triangular com o modelo C(L)A(S)P encontrando possíveis conexões entre esses dois sistemas. O vértice Leitura na Abordagem Triangular pode ser relacionado à apreciação; a Contextualização, aos "estudos acadêmicos"; e o Fazer Artístico acontece tanto na composição quanto na performance. Também a partir do Fazer Artístico é desenvolvida a "aquisição de habilidades". Sintetizando essa relação entre os dois sistemas, temos o quadro abaixo:

Quadro 1- Abordagem Triangular e Modelo C(L)A(S)P

Abordagem triangular	**Modelo C(L)A(S)P**
Leitura	A – Apreciação
Contextualização	(L) – “estudos acadêmicos”
Fazer Artístico	C – Composição P – Performance (S) – “aquisição de habilidades”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Barbosa propõe a leitura de imagens como vértice da Abordagem Triangular. Por meio da leitura de imagens, as crianças são incentivadas a pensar sobre arte, desenvolvendo dessa maneira “o pensamento estético ao descrever, interpretar e avaliar trabalhos de arte, imagens, desenhos – seus e de colegas” (Rossi, 2024, p.82). Para Rossi, a leitura de imagens pode ser considerada uma leitura estética, que, aliada à produção artística, possibilita “a interpretação do mundo, da vida” (Rossi, 2024, p.82). Pensando em uma postura freiriana, a leitura da palavra é uma leitura de mundo; e, com a leitura de imagens, Rossi propõe o mesmo, isso é que a leitura seja uma interpretação do mundo. Tendo em mente a leitura como uma leitura estética e simultaneamente uma leitura de mundo, podemos pensar na “leitura de sons”, ou como é nomeado no modelo C(L)A(S)P: a apreciação musical.

A leitura de imagens não é utilizada exclusivamente no âmbito das artes visuais, ela pode ser utilizada por exemplo na leitura de uma partitura não convencional composta por desenhos ou símbolos em uma aula de música. No âmbito da dança, Isabel Marques tem desenvolvido pesquisas sobre a aplicação da Abordagem Triangular no ensino de dança. A autora propõe, partindo de Freire e Barbosa, que “as leituras de dança também sejam e proporcionem diferentes leituras de mundo” (Marques, 2024, p.12). A autora segue afirmando que “lemos a dança de diferentes formas: o dançarino lê a dança que pratica, o coreógrafo lê a dança que compõe, o diretor lê a dança que coordena e o público lê a dança que assiste” (Marques, 2024, p.12). Pode-se fazer um paralelo entra a leitura de dança proposta por Marques

e a apreciação musical. O músico aprecia a música que está tocando, o compositor aprecia a música que compõe, o maestro aprecia a música que coordena e o público aprecia a música que escuta. Essa apreciação musical ou "leitura de sons" ocorre em todas as etapas do fazer musical. Reimer (1992, p.231) destaca que o compositor escuta enquanto compõe e o instrumentista escuta enquanto executa a música, e, tanto o compositor quanto o instrumentista, produzem sons que serão ouvidos por outros, os ouvintes.

Outro vértice de Abordagem Triangular é a contextualização. Para Barbosa, "contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade" (1998, p.38 apud Pimentel, 2010, p. 213). Ao contextualizar o educador estabelece relações entre a obra e a sociedade, entre a obra e seu período histórico, entre a obra e o local em que ela foi criada, entre a obra e o autor etc.

No modelo C(L)A(S)P a contextualização ocorre na letra (L), ou seja, nos "estudos acadêmicos", que são conhecimentos sobre a teoria da música, sobre a notação musical, seja ela convencional ou não convencional, e informações relacionadas à música, como, por exemplo, a história da música e as informações sobre os músicos, compositores etc.

Na minha prática como professor de música, procuro sempre contextualizar sobre os compositores e músicos estudados. No caso do audiolivro, acontece uma contextualização histórica sobre os gêneros musicais estudados e uma breve explicação sobre a propriedade do som referente a cada aula, porém, sempre tendo em vista que o cerne da aula esteja na apreciação musical, na composição ou na performance ou, como é nomeado por Barbosa, na leitura ou no fazer artístico.

Barbosa definiu o fazer artístico da seguinte maneira: "o fazer arte como construção pessoal para desenvolver a criatividade e a imaginação" (2024, p.19). Nesse sentido o fazer pode ser individual ou coletivo e, em ambos os casos, serão estimuladas a criatividade e a imaginação. No fazer se integram também a leitura e a contextualização, como vemos no trecho a seguir:

> O fazer se alimenta da contextualização e da leitura da imagem com cada passo dado. Não importa quantas vezes repitamos o mesmo projeto, cada projeto terá suas conexões únicas, pois é o resultado da participação de cada indivíduo no grupo, do grupo como um todo. Os materiais utilizados, o espaço físico onde realizamos a proposta, o tempo que podemos dedicar e as circunstâncias do momento, o número de crianças, ter em conta o contexto do grupo, tudo forma parte importante na hora de propor o fazer artístico. O fazer faz a gente pensar com as mãos, associar ideias, vivenciar o contexto e ampliar a visão da leitura do entorno. (Noguera, 2024, p. 164-165)

O fazer é sempre uma novidade, não existem receitas prontas, com cada grupo de alunos a atividade irá tomar um rumo diferente de acordo com diversos fatores, como as características do grupo, os materiais disponíveis etc.

No modelo C(L)A(S)P o fazer artístico acontece em três momentos: na composição, na "aquisição de habilidades" e na performance. A visão de composição proposta por Swanwick é bastante abrangente, como vimos anteriormente, podendo ser tanto uma peça concebida por um músico profissional com um alto grau estético e formal quanto uma improvisação feita por uma criança. Na "aquisição de habilidades" são desenvolvidos aspectos técnicos tais quais técnicas de como tocar um instrumento, como cantar ou como utilizar um software de criação musical. Essas técnicas auxiliarão o estudante tanto na composição quanto na performance.

Com relação à performance, existe uma vasta literatura no âmbito do ensino de instrumentos para adultos, que pode ocorrer em escolas livres, conservatórios e faculdades. Porém, tratando-se de performance de crianças na educação musical, o enfoque passa a ser outro. Se no ensino especializado o foco é o produto final, a execução da obra, na educação musical em escolas regulares os objetivos e processos do ensino da performance são "promover um fazer musical ativo e criativo, e não priorizar um alto nível de destreza técnica" (Reimer 1989, p. 72 apud França; Swanwick, 2002, p.13).

Uma referência importante na criação do audiolivro foi Murray Schafer (2011). O título do audiolivro, *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças*, surgiu da seguinte reflexão do autor:

> Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (Schafer 2011, p.55)

Sobre a tarefa de abrir os ouvidos, Schafer afirma: "procurei sempre levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir atentamente os sons de seu ambiente e ainda o que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente" (2011, p.55). Partindo dessa visão sobre a apreciação musical, estruturei o audiolivro tendo como objetivo questionar os alunos a ouvirem sons diferentes, utilizando diversos instrumentos musicais e sonoridades diferentes relacionadas aos gêneros musicais trabalhados. Em seu livro *O ouvido pensante*, no capítulo "Limpeza de ouvidos", Schafer apresenta uma série de exercícios baseados em propriedades sonoras como Ruído, Silêncio, Som, Timbre, Amplitude, Melodia, Textura e Ritmo. A partir dessa estrutura criada por Schafer foi estruturado o roteiro do audiolivro, que será descrito com detalhes na quinta seção.

Outra referência que impactou a criação do audiolivro foi a Abordagem AME (Apreciação Musical Expressiva) de Zuraida Abud Bastião (2014). A autora propõe "atividades que estimulam o ouvinte a transmitir o que pensa, sente e vivencia em sua experiência pessoal e única com as músicas escutadas por meio de três modalidades de expressão" (Bastião, 2014, p, 58). Essas três modalidades são a expressão verbal, a expressão visual e a expressão corporal.

Por expressão verbal podemos considerar tanto a oralidade quanto a escrita. É proposto que os alunos falem e escrevam sobre as músicas escutadas em sala de aula "relatando a sua impressão pessoal, que elementos musicais lhe chamaram a atenção, o que sentiu e o que imaginou" (Bastião, 2014, p, 58).

Bastião (2014) destaca que em muitos momentos expressar verbalmente o que foi desencadeado com a apreciação musical pode ser desafiador, pelo fato de que a apreciação musical não é um produto que possa ser observado claramente como a composição e a performance, sendo, portanto, uma atividade mais subjetiva. Para Elliot: "O que o ouvinte é capaz de dizer ou escrever sobre os resultados de seu pensamento-em-ação auditivo é, na melhor das hipóteses, um relato secundário de sua habilidade auditiva" (1995, p.105 apud Bastião, 2014 p.58).

Sobre a expressão visual, Bastião (2014) aponta que pode ser utilizada para representar músicas por meio de desenhos, gráficos sonoros, figuras ou símbolos musicais. A autora também inclui na expressão visual a apreciação de concertos didáticos e espetáculos em vídeo. A expressão visual proporciona uma outra maneira dos alunos expressarem suas impressões sobre as músicas apreciadas. Kechner (1996) investigou respostas verbais e visuais de alunos das 2º, 5º e 8ª séries do ensino fundamental ao apreciar músicas em sala de aula.

> Independentemente do grau, os participantes por unanimidade preferiram descrever a experiência de ouvir música – o que ouviram, pensaram e sentiram ao ouvir Bach – no modo visual de resposta. Não só a maioria dos alunos da 5ª e 8ª séries preferiu o modo de resposta visual, mas também afirmou que este foi o modo mais fácil de resposta para descrever o que ouviu, pensou e sentiu durante a experiência auditiva. (Kechner, 2004, p.09 apud Bastião, 2014 p.60).

Com a experiência de Kechner podemos pensar que, nos momentos que existe dificuldade em expressar a apreciação musical por meio da expressão verbal, a expressão visual pode ser uma boa alternativa, pois com desenhos podemos representar pontos diversos da experiência musical que as palavras não seriam capazes de expressar.

A expressão corporal propõe que o ouvinte se movimente de forma livre ou conduzida "explicitando com o corpo os elementos musicais percebidos (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, andamento, textura, forma, caráter, entre outros)" (Bastião, 2014 p.60). A expressão por meio

da voz e instrumentos musicais também é considerada por Bastião como expressão corporal, sendo essas "habilidades que estão intimamente vinculadas ao corpo, ao domínio psicomotor" (Bastião, 2014 p.60). A autora relaciona a expressão corporal ao conceito de dança, porém na abordagem AME "a expressão corporal está a serviço da música e de seus elementos constitutivos" (Bastião, 2014 p.61).

Com as três modalidades de expressão atreladas ao estudo da apreciação musical, Bastião, porém, não busca uma integração entre as artes ou uma proposta polivalente e, sim, considera as três modalidades de expressão como "processos metafóricos de representação da experiência musical" (Kerchner, 2004 apud Bastião, 2014 p.61). Na criação e aplicação do audiolivro busquei utilizar a expressão verbal, visual e corporal como um apoio para que os alunos pudessem se expressar sobre a experiência da apreciação musical e representar o conteúdo sobre as propriedades do som de maneira lúdica.

Sobre a educação musical humanizadora, minha principal referência foi o artigo *Canções, diálogo e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora* de Ilza Zenker Leme Joly e Keila de Mello Targas. Nesse artigo, as autoras propõem que a música atue como elemento propulsor do diálogo entre crianças (alunos) e adultos (professora, pesquisadora, monitora e pesquisadora orientadora) participantes da pesquisa em uma escola pública na cidade de São Carlos (SP), partindo da seguinte indagação: "É possível que pequenas canções possam se transformar em temas geradores de conversas, de espaços de interação conjunta, de formação de vínculos afetivos e humanização do cotidiano escolar?" (Joly; Targas, 2009, p. 113). A apreciação musical permeada pelo diálogo é apresentada como uma ferramenta pela qual a educação musical humanizadora se manifesta. As autoras apresentam também outras perguntas: *De que maneira a escuta de canções pode contribuir para a valorização da singularidade de crianças no cotidiano da prática escolar em uma escola pública? Como essa escuta, seguida de uma roda de conversa sobre a vida, de maneira geral, pode mostrar caminhos para uma prática escolar humanizadora?*

Partindo dessas perguntas das autoras fui construindo minha visão para uma aplicação humanizadora do audiolivro em sala de aula, questionando-me em como proporcionar aos alunos momentos de diálogo e buscando no trabalho de Joly e Severino (2016) uma fundamentação do que seria uma educação musical humanizadora:

> Ou seja, uma educação musical humanizadora é aquela onde através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos, em contrapartida, podem se apropriar desses conhecimentos musicais para construir sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor

> e com os outros alunos (Joly; Severino, 2016, p. 26).

As autoras citam o respeito, o diálogo e as ações colaborativas. O respeito é fundamental em qualquer interação humana, e uma forma de demonstrar respeito é ouvir o que a outra pessoa tem a dizer. Creio que, ao trabalhar a apreciação musical, os alunos possam aprimorar suas habilidades sociais em relação aos momentos em que devem ouvir e aos momentos em que podem falar, trabalhando dessa maneira a escuta não só de músicas, mas também a escuta que ocorre em um diálogo.

As ações colaborativas partem do princípio de que o aluno e o professor formam um grupo que funciona de maneira dialógica, primando pela colaboração de seus participantes e tomando decisões conjuntas de uma maneira descentralizada, estando o aluno e o professor no mesmo nível, encontrando-se assim disponíveis ao diálogo mútuo.

Com relação ao diálogo, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire descreve as condições necessárias para que o diálogo aconteça, sendo elas: o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensar crítico (Freire, 1994). Essas condições são requisitos para que o professor possa ter uma relação realmente dialógica com seus alunos, afastando-se, portanto, da "educação bancária" e se aproximando da educação humanizadora.

Ao apresentar aos alunos uma música em sala de aula de forma que antes ou após a audição seja proposto o diálogo, o professor cria um ambiente de trocas mútuas que perpassam as relações dos alunos entre si, dos alunos com o professor e dos alunos com a música, o que Joly e Severino (2016, p. 26) definem como uma educação musical humanizadora, na qual o aluno se apropria dos conhecimentos musicais para construir sua individualidade. Na aplicação do audiolivro em sala de aula, procurei promover, após a audição de cada capítulo, momentos de diálogo nos quais os alunos pudessem compartilhar suas impressões sobre o conteúdo do material didático, relacionando-o com suas vidas.

Todos os referenciais teóricos apresentados se articulam entre si. O Modelo C(L)A(S)P pode ser considerado o fio condutor que conecta todos os outros referenciais teóricos. A relação entre Abordagem Triangular e Modelo C(L)A(S)P pode ser ilustrada pelo *rendering* abertura. Ao conceber as relações entre esses dois sistemas foi aberta uma "janela" de possibilidades em minha pesquisa, conectando e reverberando de maneira conjunta o pensamento de Barbosa e Swanwick.

A relação entre Swanwick e Schafer a princípio parece um pouco nebulosa, sendo que só encontrei uma breve citação do primeiro refletindo sobre as propostas do segundo, que se encontra a seguir:

> Ao longo dos anos 1960, paradigmas alternativos emergiram na área. Um deles privilegiou a criatividade das crianças ao invés das tradições herdadas. Na Inglaterra, durante os últimos anos da década de 1960 e no início da década de 1970, um influente defensor desta proposta foi John Paynter. No Canadá, Murray Schafer ocupou uma posição similar [...]. (Swanwick, 2013, p.16)

John Paynter e Murray Schafer são apresentados por Fonterrada (2008) como componentes da segunda geração de educadores musicais, que em suas propostas buscam "incorporar à prática da educação musical na escola os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda[9], privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características" (Fonterrada, 2008, p. 179). Swanwick, em seu Modelo C(L)A(S)P, também privilegia a criação e a escuta ativa, porém sem dar ênfase ao som e suas características.

Swanwick continua suas impressões sobre a geração de educadores musicais de Paynter e Schafer:

> Os fundamentos dessa visão nos fazem ver as crianças como inventores musicais, improvisadores, compositores; ou a fim de incentivar algo chamado "auto-expressão", ou como uma forma de entender como a música realmente funciona, esta com mais força que a anterior. O papel do professor de música transforma-se de um "diretor" musical para o de um facilitador do trabalho dos alunos; estimulando, questionando, aconselhando e ajudando, mais do que mostrando ou dizendo o que fazer. Há também um foco maior no processo, mais do que no produto musical. Apesar de muito útil, esta perspectiva foi acusada por alguns de ter trazido consigo o risco da falta de objetivos. A grande virtude da teoria de educação musical centrada na criança é que somos encorajados a olhar e ouvir com mais atenção o que os estudantes realmente fazem. (Swanwick, 2013, p.16-17)

Essa pode ser considerada uma convergência entre os educadores musicais da segunda geração e o pensamento de Swanwick, pois ao "olhar e ouvir com mais atenção o que os estudantes realmente fazem" abre-se uma possibilidade de levar em conta o discurso musical dos alunos como proposto por Swanwick em seu livro *Ensinando música musicalmente.* Schafer e Swanwick desenvolvem atividades de composição, apreciação e performance, tendo inclusive uma visão bastante semelhante sobre como a improvisação também pode ser considerada uma composição.

Schafer (2011), em seu capítulo *Limpeza de ouvidos,* propõe atividades baseadas em um primeiro momento nas propriedades sonoras Ruído, Silêncio, Som, Timbre, Amplitude, Melodia, Textura e Ritmo, dando ênfase, como Fonterrada (2008) havia descrito, ao som e suas características. Swanwick critica essa separação dos elementos sonoros e afirma: "temos de ter cuidado com isso, pois atendendo apenas a uma ou duas dimensões, talvez relações de altura e

[9] Na época dos educadores musicais da segunda geração estavam sendo desenvolvidas pesquisas em música eletrônica de Pierre Schaeffer, Herbert Eimert e Karlheinz Stockhausen, por exemplo, além de relembrarem as propostas de John Cage (Fonterrada, 2008).

métrica, necessariamente colocamos as outras coisas em um plano secundário" (2003, p.59). Essa divergência entre os autores é também um ponto de tensão entre o pensamento de Swanwick e o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças*, pois o roteiro do audiolivro foi todo estruturado sobre o capítulo *Limpeza de ouvidos* de Schafer (2011). Creio que apesar de adotar como fio condutor entre os referenciais teóricos o Modelo C(L)A(S)P, nesse ponto da criação do roteiro do audiolivro me afastei de Swanwick e me aproximei de Schafer, criando uma sequência didática em que em cada aula seria trabalhada uma propriedade do som isoladamente.

Creio que isso tenha acontecido pela ênfase dada às propriedades do som no Currículo Municipal de Barueri[10], nas minhas experiências prévias ensinando sobre as propriedades do som em sala de aula e na sistematização que Schafer (2011) faz, ao abordar os elementos sonoros separadamente e depois contemplar todos em atividades de composição, nas quais os elementos sonoros deixam de estar separados e são englobados em sua totalidade. Da mesma forma, a sequência didática do audiolivro inicia com as propriedades do som de modo separado, uma por aula, para depois abarcar todas as propriedades simultaneamente na composição individual e coletiva que foram criadas pelos alunos. Portanto durante as cinco primeiras aulas me aproximo de Schafer, e da sétima aula em diante sigo a proposta de Schafer e ao mesmo tempo volto a me aproximar de Swanwick nesse aspecto.

Para descrever a relação entre Swanwick e Schafer o *rendering* metáfora pode ser utilizado ao visualizar essa relação como um acorde, mais especificamente como um F7M(#11), que é um acorde maior com sétima maior e décima primeira aumentada. Este acorde pode ser considerado a tônica de sequência harmônica, o que gera repouso, mas ao mesmo tempo possui a décima primeira aumentada, o que gera tensão. Portanto a relação entre os dois autores pode ser descrita como uma relação que engloba simultaneamente repouso (convergência) e tensão (divergência).

Bastião (2014) propõe uma inter-relação entre a Abordagem AME e o Modelo C(L)A(S)P. Segundo a autora, "a ação de apreciar pode abranger formas de responder performática e criativamente à música escutada, ou seja, ao apreciar músicas o estudante pode tocar instrumentos, cantar, criar coreografias e arranjos instrumentais" (Bastião, 2014, p. 66-67). Bastião toma como ponto de partida a atividade de apreciação musical e a articula com as atividades de composição, performance, "estudos acadêmicos" e "aquisição de habilidades". No quadro a seguir a autora apresenta exemplos de objetivos do planejamento de ensino da

[10] Informações sobre o Currículo Municipal de Barueri e sua relação com a BNCC serão discutidas na sexta seção.

Abordagem AME que tiveram como inspiração o Modelo C(L)A(S)P.

Quadro 2 - Abordagem AME e Modelo C(L)A(S)P

Objetivos em composição	• Criar coreografias para as músicas apreciadas. • Criar grafias convencionais ou não para representar a música apreciada (gráficos, desenhos, figuras e símbolos musicais).
Objetivos em apreciação	• Apreciar músicas de diversos estilos e gêneros explicitando, com a voz, com o corpo, com desenhos ou gráficos, os elementos musicais presentes nas músicas apreciadas (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, andamento, textura, forma, caráter, entre outros).
Objetivos em performance	• Cantar músicas populares brasileiras (MPB) e músicas brasileiras de tradição oral, atentando para a técnica de emissão vocal, para o ritmo, melodia, dinâmica e caráter. • Locomover-se de forma livre ou conduzida ao apreciar as músicas do repertório selecionado.
Objetivos em "estudos acadêmicos"	• Conhecer dados sobre os compositores e intérpretes dos diversos estilos e gêneros musicais apreciados • Conhecer dados sobre o funcionamento de grupos musicais: orquestras, bandas, quartetos, trios, duos etc.
Objetivos em "aquisição de habilidades"	• Conhecer técnicas de expressão vocal e corporal.

Fonte: Bastião, 2014, p.67-68[11]

Selecionei entre os objetivos apresentados apenas aqueles que foram contemplados na aplicação da minha pesquisa em sala de aula[12]. Ocorrendo, portanto, uma integração entre Abordagem AME e Modelo C(L)A(S)P nas atividades propostas em minha pesquisa. Bastião propõe a apreciação musical como o ponto de partida para atividades de composição e

[11] Adaptado pelo autor.
[12] Bastião apresenta outros objetivos que não inclui no quadro por não terem sido utilizados em minha pesquisa.

performance, bem como para os “estudos acadêmicos” e a “aquisição de habilidades”, e foi dessa maneira que estruturei o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças*, sempre partindo da apreciação musical, mas conectando as atividades de apreciação com outros elementos do Modelo C(L)A(S)P e com a Abordagem AME.

Swanwick, no artigo *A Confusão Criativa da Educação Musical,* cita brevemente como a apreciação musical pode ser externalizada de modo não-verbal: “Claro que existem formas não-verbais de relatar e expressar ideias sobre música, incluindo a movimentação corporal e o desenho. Mas estas são interpretações através de outros meios, para além do próprio fazer musical” (Swanwick, 2013, p.19). Como podemos ver em sua afirmação não é dada ênfase a essas formas de expressão corporal e visual por Swanwick pelo fato de serem formas de expressão além do fazer musical, o que pode ser considerado uma divergência entre o autor e Bastião. Porém, na minha visão parece ser mais uma divergência no enfoque que é dado para a apreciação musical pelos autores do que uma incompatibilidade entre a Abordagem AME e o Modelo C(L)A(S)P.

As relações entre o Modelo C(L)A(S)P e a Abordagem AME podem ser expressas com o *rendering* contiguidade. São dois sistemas que se encontram adjacentes, paralelos um ao outro, mas que se tocam em diversos pontos, gerando entrelugares. Nestes entrelugares da Abordagem AME e do Modelo C(L)A(S)P que minha pesquisa foi sendo desenvolvida, conectando e relacionando esses dois modelos de apreciação musical.

O pensamento de Swanwick e a educação musical humanizadora proposta por Joly e Targas (2009) se encontram no modo como Swanwick propõe que reconheçamos o discurso musical dos alunos, como podemos ver no trecho abaixo:

> Discurso – conversação musical – por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno [...]. (Swanwick, 2003, p.66-67)

O diálogo, como proposto por Freire (1994); Joly e Targas (2009), acontece também musicalmente entre aluno e professor por meio desta conversação musical defendida por Swanwick ao levar em conta o discurso musical dos alunos. Swanwick (2003, p.67) enfatiza também a necessidade da criação de um espaço nas aulas de educação musical para que os alunos tenham oportunidades de escolha, de tomada de decisões e de exploração pessoal. O que também reforça a importância da autonomia do aluno, que é outro ponto de conexão entre

Swanwick e a educação musical humanizadora.

Na aplicação em sala de aula do audiolivro, busquei levar em consideração o discurso musical dos alunos, primeiramente conhecendo os gêneros musicais preferidos das turmas e ao longo das aulas propondo que os alunos relacionassem o conteúdo abordado com suas próprias vidas e vivências musicais partindo sempre do diálogo como conexão entre o conteúdo estudado e o universo pessoal de cada aluno. A música foi utilizada como um elemento propulsor do diálogo dos alunos com o professor, dos alunos entre si e dos alunos com a música, conforme Joly e Targas (2009).

A autonomia e a tomada de decisões se deram grandemente nas atividades de composição musical individual e coletiva que ocorreram a partir da sétima aula da sequência didática. Nas aulas de composição os alunos tiveram liberdade para explorar o site *Sinesthésie* e criar uma música que seria incorporada a uma "colagem musical" com as músicas de toda a turma nas aulas seguintes.

A relação entre o pensamento de Swanwick e a educação musical humanizadora também pode ser considerada como uma relação de contiguidade. São duas maneiras de enxergar a educação musical que seguem em linhas paralelas e se encontram em entrelugares como a autonomia, a tomada de decisões e a necessidade de levar em conta o discurso musical dos alunos.

Portanto, a partir do Modelo C(L)A(S)P como fio condutor, articularam-se em minha pesquisa os referenciais teórico-metodológicos de Barbosa, Schafer, Bastião e Joly, que se articulam também com a metodologia adotada, a Ar/tografia, ao relacionar-me com cada um destes referenciais teóricos como Artista, Pesquisador e Professor em todas as fases da pesquisa.

3.2 Reflexões sobre a apreciação musical e a educação musical

Ao longo de minha experiência como professor de Educação Musical pude constatar certa dificuldade dos alunos no ato de ouvir música. Em um momento em que estamos acostumados com estímulos curtos, como os vídeos das redes sociais, que possuem muitas vezes um minuto de duração, e que os alunos, sendo nativos digitais, estão imersos nesse tipo de conteúdo, uma música de 4 minutos pode parecer muito longa e entediante.

Um requisito importante para que a apreciação musical aconteça é a atenção. Gloria Mark[13] observou que a capacidade de atenção de adultos em uma tela no ano de 2004 foi de

[13] Em uma participação ao *podcast* "Speaking of Psychology" da American Psychological Association, episódio 225. Disponível em: <https://www.apa.org/news/podcasts/speaking-of-psychology/attention-spans> Acesso em 21 nov. 2025.

2:30 minutos. Conforme demonstraram seus estudos, esse valor caiu para 75 segundos em 2012 e, a partir de 2018, chegou a 47 segundos. Não encontrei nenhuma pesquisa sobre a capacidade de atenção ao ouvir uma música, mas creio que essa capacidade de atenção auditiva deve acompanhar de alguma maneira a habilidade de atenção visual.

A pesquisa de Mark foi realizada com adultos, mas pergunto: qual o impacto que a exposição a telas diariamente poderia ter na atenção das crianças? Mark observa que crianças entre 2 e 8 anos estão utilizando até 3 horas de tela por dia. Essa exposição às telas em uma idade em que o cérebro está em formação, como afirma Mark, pode comprometer o desenvolvimento das funções executivas, que são responsáveis pela tomada de decisões e por filtrar no que prestaremos atenção.

A hipótese de que essa diminuição da capacidade de atenção visual se reflita de alguma maneira também na atenção necessária ao processo de audição faz sentido para mim quando observo a dificuldade de atenção dos meus alunos em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental em momentos de apreciação musical. São comuns questionamentos dos alunos como “a música já está acabando?”, “essa música é chata, coloca um funk professor”. Ou seja, uma música desconhecida aos alunos parece muitas vezes entediante, tanto por não ser conhecida quanto por sua duração, mesmo que eu já faça certa escolha anterior de músicas curtas ou pequenos trechos musicais para que os alunos não percam o foco. O funk, como veremos na sexta seção, é o gênero musical favorito da grande maioria dos alunos, portanto ouvir músicas diversificadas de várias partes do mundo pode parecer “chato” enquanto ouvir funk é “legal”.

Partindo dessas experiências em sala de aula surgem duas questões durante a apreciação musical: 1) A dificuldade dos alunos de manterem a atenção nas músicas, mesmo que sejam curtas. 2) A falta de interesse deles em ouvir uma música que não seja exatamente de sua preferência (muitas vezes o simples fato de a música não ser conhecida pelo aluno já gera um desinteresse).

Sobre a primeira questão, Swanwick afirma que a apreciação musical (*audition*) ou o “ouvir como fim em si mesmo” significa “prestar atenção à apresentação da música como um membro da plateia” (2003, p.43). Essa apreciação musical exige atenção aos processos sonoros que acontecem ao longo de uma música de modo a acompanhá-la em suas sutilezas. Ser membro da plateia é estar atento a cada movimento que ocorre no palco, o que fica mais difícil quando não há nenhum espetáculo visual e a atenção deve estar apenas na audição.

Partindo de um exemplo fora da sala de aula, o cantor Samuel Rosa (ex-Skank) contou em uma entrevista[14] sobre um momento em que escutava música com a filha Ana. O músico relata que sua filha ouvia um pouco a música e dava *skip*, ou seja, pulava para outra música. O cantor se incomodou com esse fato e perguntou se ela não ia ouvir as músicas inteiras, ao que a filha respondeu ao pai: "ninguém escuta música até o final". Segundo o músico, sua filha afirmou isso como uma regra. Ana tinha 22 anos na época dessa entrevista, o que traz uma reflexão sobre como as novas gerações vão se relacionar com a música, principalmente a Geração Alpha[15], que está atualmente em idade escolar.

Quanto à escuta de gêneros diversificados, o que busquei fazer com o audiolivro foi apresentar diferentes manifestações artísticas aos alunos. Joly e Targas apontam a importância do diálogo dos alunos com as diversas manifestações artísticas e como esse diálogo pode gerar uma ampliação do universo cultural dos mesmos.

> Nesse contexto, o diálogo se torna uma prática e um princípio para lidar com a diversidade. Isso porque o diálogo entre diversas manifestações artísticas, quando presente no cotidiano da prática escolar, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode promover o intercâmbio de experiências culturais (Joly; Targas, 2009, p. 114).

Essa troca de experiências visando a ampliação do universo cultural dos alunos não descarta o interesse musical dos mesmos, mas apresenta novas possibilidades a eles. França e Swanwick afirmam que "ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados" (2002, p.13). Portanto, esse repertório desenvolvido em sala de aula pode percorrer diferentes gêneros musicais, alguns deles desconhecidos para grande parte dos alunos, como aconteceu com o gênero musical reggae no audiolivro. O funk, que é apresentado como "legal" pelos alunos, já é conhecido pela maioria, por isso me instiga trazer o desconhecido.

> [...] os alunos parecem, frequentemente, pouco interessados. É um fenômeno geral o fato de os jovens não reconhecerem como valor o que lhes parece estranho. Aceitam melhor a música que compreendem e rejeitam a que não lhes é familiar. Por vezes a primeira reação a uma proposta de audição do professor é negativa. É natural as crianças reagirem vivamente ao que lhes parece fora do comum, através de manifestações características, como o riso mal contido ou protestos explícitos. No entanto, o professor não deverá desanimar perante esse tipo de reação. Passados os

[14] Disponível em: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2024/09/09/samuel-rosa-forma-consumir-musica/?utm_source=perplexity> Acesso em 30 nov. 2025.
[15] A Geração Alpha é composta por pessoas nascidas entre 2010 e 2024.

> primeiros momentos, a surpresa inicial pode transformar-se gradualmente em interesse. (Wuytack; Palheiros, 1995, p.13 apud Bastião, 2014, p.114-115)

Vejo acontecer em sala de aula essa mudança gradual, que parte do desinteresse e estranhamento e caminha rumo ao interesse e ao descobrimento de novos caminhos musicais. O desconhecido em um primeiro momento pode parecer "chato", mas é em contato com esse desconhecido que podem ser feitas descobertas, gerando experiências de ensino significativas e uma ampliação do universo cultural dos alunos. Creio que o professor de música pode instigar seus alunos a conhecerem músicas de diferentes culturas e partes do mundo, formando assim uma educação musical multicultural na qual acontece o diálogo entre diferentes manifestações artísticas.

> Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, tornando-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia. (Penna, 2006, p. 39).

A diversidade de manifestações musicais que podem ser utilizadas em sala de aula é gigantesca, portanto, cabe ao professor selecionar gêneros musicais dentro dessa diversidade, podendo incluir músicas da mídia, músicas populares e músicas eruditas. Os alunos podem achar "chato" determinado tipo de música pelo fato de desconhecerem aquele gênero musical. Mas a educação musical pode proporcionar uma visão ampla aos alunos de músicas de diferentes culturas, grupos sociais, locais e gerações. O "chato" pode se transformar em "legal" ou continuar sendo "chato". É impossível agradar todos os alunos o tempo todo, e não é esse o papel do professor. Creio que nosso papel como educadores é simplesmente apresentar essa enorme variedade musical e deixar que cada aluno tome suas próprias conclusões e carregue consigo o que achar mais interessante.

Na aplicação do audiolivro em sala de aula busquei contornar essas duas questões evidenciadas. Quanto a duração das músicas, durante o processo de composição e arranjo, já concebi as músicas pensando em deixá-las curtas. Me atentei também para a duração da narração, exemplos e exercícios de modo que os capítulos do audiolivro não ultrapassassem de modo geral uma duração de três minutos.

Quanto a falta de interesse em músicas que não sejam da preferência dos alunos, após fazer um levantamento dos gêneros musicais preferidos de cada turma, busquei aplicar a sequência didática em turmas onde houvesse alguma conexão com os gêneros musicais do audiolivro. Nas duas turmas que apliquei o audiolivro o rap e o rock haviam aparecido de

alguma maneira entre os gêneros que a turma costumava ouvir. O samba era conhecido de alguns, mas de modo geral o pagode era mais conhecido do que o samba. Já o reggae era praticamente desconhecido por todos. Portanto, equilibrei nas aulas gêneros mais conhecidos com gêneros desconhecidos.

As músicas do audiolivro eram todas desconhecidas dos alunos por serem composições do autor, porém busquei nas letras das músicas uma linguagem simples que pudesse ser facilmente assimilada pelos alunos. As melodias também foram elaboradas com esse pensamento de atrair a atenção dos alunos, tentando deixá-las o mais simples possível e utilizando-me muitas vezes de metalinguagem para relacionar a letra com a melodia.

Granja (2010) aponta outra questão importante sobre a escuta de músicas atualmente: o uso da música como "música ambiente", música a ser utilizada em segundo plano enquanto fazemos outras atividades.

> Na sociedade atual, a música é usada para as mais diversas finalidades. Usa-se música para influenciar comportamentos tão diversos quanto a atitude do consumidor nas compras, a paciência das pessoas numa fila, a velocidade de ingestão de comidas e até mesmo a eficiência no trabalho. A consequente transformação da música em bem de consumo e o seu uso constante como música ambiente relegaram a escuta musical atenta para segundo plano. A maior parte dessas músicas não é feita para ser ouvida com atenção, mas para gerar uma descontração mental. Ao invés de demandar a atenção do ouvinte, deixam as pessoas livres para fazer outras coisas. São músicas feitas para serem "ouvidas" sem serem "escutadas". (Granja, 2010, p.68)

Nesse texto o autor diferencia "ouvir" de "escutar". "Ouvir é captar fisicamente a presença do som.... Escutar por outro lado é dar significado ao que se ouve" (Granja, 2010, p.65). Escutar então seria ouvir com atenção ou o "ouvir como fim em si mesmo" para França e Swanwick (2002). Enquanto o "ouvir" para Granja é o "ouvir como meio", para França e Swanwick, ou seja, ouvir sem dar significado. Isso ocorre no caso das músicas ambientes, que atualmente não são apenas um fundo musical em uma clínica médica, por exemplo, mas também a audição de playlists com títulos como "Lavando Louça" que pode ter músicas de diversos gêneros musicais. Não trago aqui uma crítica sem reflexão, pois muitas vezes também utilizo música dessa forma, mas o problema é quando isso se torna regra e não conseguimos simplesmente parar para escutar uma música com atenção dando significado a essa música.

> Ao nos acostumarmos com essa escuta passiva, estamos perdendo uma dimensão importante do conhecimento musical, que é a criação de significado. Estreitamos nossas perspectivas musicais ao deixarmos de enfrentar novos desafios perceptivos. Por meio de uma escuta musical ativa podemos diferenciar uma música ambiente de uma sonata de Mozart, compreendendo o que há de profundo nessa última, no que diz respeito à história e à cultura da humanidade. (Granja, 2010, p.68)

A escuta ativa se faz necessária para que a relação do indivíduo com a música não seja uma relação meramente superficial. Granja continua propondo que esse encontro com a música possa provocar pensamentos e sentimentos no ouvinte, levando-o a apreciar a beleza estética da música e a compreender seu significado.

Em atividades de apreciação, muitas vezes ocorre o "ouvir como meio", descrito por França e Swanwick, (2002) que se trata de utilizar a apreciação como meio que conduz a outras atividades musicais. Um exemplo desse tipo de escuta é ouvir tendo como único objetivo a performance, ou seja, a escuta é apenas um meio para se chegar na performance, e não um fim em si mesmo, como ocorre na escuta ativa.

França e Swanwick afirmam que a apreciação musical "é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais" (2002, p.12). No entanto, os autores ressaltam que essa aparente atitude receptiva não deve ocultar o processo perceptivo ativo que acontece quando a mente e o espírito do ouvinte são envolvidos pela música. Paynter afirma que "música não pode ser apreendida por uma contemplação passiva: requer comprometimento, escolha, preferência e decisão" (1982, p. 95 apud França; Swanwick, 2002, p.12). Serafine define o ouvir "como um processo ativo de organização e construção dos eventos temporais ouvidos em uma obra" (1988, p.71 apud França; Swanwick, 2002, p.12). McAdams aponta que o resultado perceptivo final do ouvinte está relacionado à vontade e ao foco do mesmo e considera que a apreciação "deve ser considerada seriamente pelo artista como um ato criativo por parte do ouvinte" (1984, p.319 apud França; Swanwick, 2002, p.12).

Todas essas visões dos autores apresentados têm em comum o conceito da apreciação musical como um processo ativo, que necessita de engajamento, criação de significado e atenção por parte dos ouvintes. O desafio do educador musical está em criar esse ambiente propício à apreciação musical, para que os alunos não ouçam as músicas propostas em um modo automático, em segundo plano, e sim que as apreciem como membros de uma plateia, relacionando-se com as músicas, desenvolvendo uma escuta ativa.

Em minha pesquisa, especialmente nas seis primeiras aulas da sequência didática, busquei utilizar a escuta ativa, o "ouvir como fim em si mesmo", de modo que a maior ênfase das aulas foi dada à apreciação musical, havendo momentos pontuais de performance e, só a partir da sétima aula, atividades de composição. As atividades de apreciação foram desenvolvidas de modo que os alunos não apenas ouvissem passivamente. Para que isso ocorresse, e, levando em conta todo o conteúdo abordado neste tópico, tomei algumas opções pedagógicas na elaboração das atividades de apreciação presentes no audiolivro: 1) Gravar músicas e exemplos musicais com curta duração; 2) Apresentar gêneros musicais variados aos

alunos; 3) Gravar uma grande variedade de instrumentos; 4) Evidenciar a relação entre os instrumentos ao tocá-los em duplas, como baixo/guitarra, trompete/trombone ou bumbo/caixa; 5) Criar arranjos onde os instrumentos vão entrando aos poucos, como na música *Rock Circular*; 6) Utilizar metalinguagem nas relações entre letra e melodia, como nas músicas *Som da Jamaica* e *Samba Curtinho*; e 7) Utilizar a expressão verbal, visual e corporal como suporte nas atividades de apreciação baseado na Abordagem AME. Sobre a última opção pedagógica, ela será aprofundada no tópico a seguir onde trato da Abordagem AME e como minha pesquisa foi influenciada por essa abordagem.

3.3 Abordagem AME

Ao desenvolver atividades de apreciação musical com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, o professor poderá encontrar desafios, como a dificuldade de atenção dos alunos descrita anteriormente. Uma proposta didática que visa engajar mais ativamente os alunos é a Apreciação Musical Expressiva ou Abordagem AME, de Zuraida Abud Bastião. A Abordagem AME "parte do pressuposto de que o ouvinte pode ser expressivo no ato de apreciar, reagindo à música por meio das expressões verbal, visual e corporal" (Bastião, 2014, p, 18). Propor para que os alunos reajam à música por meio dessas três modalidades de expressão me parece uma excelente maneira de contornar o problema da falta de foco e atenção dos alunos. A apreciação deixa de ser uma atividade passiva e se torna mais lúdica, sensível e fluida.

A Abordagem AME surgiu do desejo da autora de "suscitar o gosto e o prazer pela apreciação musical na educação básica, contexto que raramente tem se configurado como um espaço que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade cultural e artística dos estudantes" (Bastião, 2014, p, 57).

Zuraida Abud Bastião foi professora da disciplina de Apreciação Musical na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Além de alunos do curso de Licenciatura em Música, a disciplina também estava aberta para alunos de outros cursos, como Biblioteconomia, Arquitetura e Física. A professora declara que durante o percurso da disciplina partiu de uma abordagem tradicional, mas foi gradualmente "sentindo necessidade de desenvolver uma abordagem direcionada à formação de professores de música que fosse mais dinâmica e significativa para os alunos da educação básica" (Bastião, 2014, p.57). Uma aula tradicional de apreciação musical no nível universitário seria como a descrita a seguir por Lewis e Schimidt: "alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos" (1991, p.319 apud Bastião, 2014, p.57). Ao se afastar dessa abordagem mais

tradicional, Bastião foi desenvolvendo a Abordagem AME.

> Pude constatar, no decorrer das minhas aulas de apreciação musical com turmas heterogêneas, que um dos recursos utilizados para conviver com as diferenças nas percepções e respostas dos músicos e não músicos era justamente possibilitar que eles pudessem participar "ativamente" durante a apreciação da música, não só identificando os elementos musicais nas peças escutadas, como também refletindo sobre diferentes aspectos históricos através da leitura de textos; criando gestos para expressar a música; cantando e tocando instrumentos; dramatizando; verbalizando e escrevendo acerca das impressões que a música ouvida proporcionou e representando a música por meio de desenhos e visualizações mentais. Com esta abordagem, não havia lugar para respostas adequadas ou inadequadas ou mesmo alguma constatação do tipo *ele estuda Biblioteconomia mas consegue identificar a forma da música*. (Bastião, 2006, p.89)

Partindo dessa experiência no ensino superior, Bastião analisou a aplicação da Abordagem AME na educação básica por meio da orientação do estágio curricular supervisionado de uma estudante do curso de Licenciatura em Música da UFBA. Essa análise foi publicada em sua tese de doutorado e posteriormente no livro *Apreciação Musical Expressiva: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica*, que tem sido meu principal referencial teórico ao se tratar de Abordagem AME.

Pensando na educação básica, a autora propõe: "Os alunos do ensino fundamental, por exemplo, podem escutar uma mesma música, repetidas vezes, numa mesma aula ou em várias, sem que a atividade se torne cansativa. Isso decorre do fato de se estabelecer focos de atenção a cada vez que a música é escutada" (Bastião, 2014, p. 57). Ou seja, em um momento trabalhar a expressão visual, outro a verbal e outro a corporal, por exemplo.

A expressão verbal "estimula a imaginação, o senso crítico e estético, desenvolve o vocabulário técnico musical e a produção textual" (Bastião, 2014, p. 58). Essa expressão verbal pode acontecer tanto de maneira verbal como escrita.

A expressão visual propõe que a música seja representada com desenhos, gráficos sonoros, figuras ou símbolos musicais. Para Bastião a expressão visual é "mais uma forma de se expressar perante o estímulo musical" (2014, p. 60). A autora continua: "Muitas vezes pode-se perceber nos desenhos das crianças e adolescentes os conteúdos programáticos sugeridos pela música ou elementos referentes à sua estrutura rítmica, melódica ou formal" (Bastião, 2014, p. 60).

A expressão corporal na Abordagem AME incentiva movimentos livres ou guiados para explicitar elementos musicais percebidos, como ritmo, melodia, timbre, dinâmica, andamento, textura, forma e caráter. No audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças*, os movimentos corporais foram utilizados para explicitar as propriedades do som. A expressão corporal engloba também a emissão vocal e o uso de instrumentos musicais, sendo estas

habilidades vinculadas ao corpo.

Ao longo da minha pesquisa não adotei a Abordagem AME como um método a ser aplicado sistematicamente, porém me inspirei nas três modalidades de expressão descritas por Bastião durante a criação e aplicação do audiolivro. Para adotar a Abordagem AME completamente seria necessário integrar mais as atividades de expressão verbal, visual e corporal e, como a autora propõe, repetir as músicas com diferentes enfoques. Porém, devido a estrutura do audiolivro, a possibilidade de trabalhar diferentes expressões com a mesma música foi reduzida. O quadro a seguir apresenta o modo como utilizei a Abordagem AME nas cinco primeiras aulas do audiolivro.

Quadro 3 - Aplicação da Abordagem AME no audiolivro

Aulas/Modalidades de expressão	Verbal	Visual	Corporal
Aula 1	• Lista de sons ouvidos ao fazer silêncio (paisagem sonora da sala de aula).	Não utilizei	Não utilizei
Aula 2 (Reggae)	• Diálogo com os alunos sobre os exemplos ouvidos e sobre a música *Som da Jamaica.*	Não utilizei	• Canto das notas musicais aliados a gestos de *manossolfa* • Gestos para sons graves e agudos.
Aula 3 (Rock)	• Diálogo com os alunos sobre os exemplos ouvidos e sobre a música *Rock Circular.*	• Desenho representando a música *Rock Circular*, utilizando uma cor para representar cada instrumento.	• Percussão corporal com ritmo da bateria (bater no peito e palmas).
Aula 4 (Rap)	• Diálogo com os alunos sobre os exemplos ouvidos e	Não utilizei	• Brincadeira de vivo-morto.

	sobre a música *Rap do Forte e do Fraco.*		
Aula 5 (Samba)	• Diálogo com os alunos sobre os exemplos ouvidos e sobre a música *Samba Curtinho.*	Não utilizei	• Criação de gestos representando sons curtos e longos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Podemos ver que a expressão verbal foi utilizada em todos as aulas principalmente oralmente por meio do diálogo entre alunos e professor. Esse diálogo permeou todas as aulas, e aconteceu após a escuta de cada capítulo do audiolivro. Também foi utilizada a expressão verbal escrita na primeira aula na atividade de escuta da paisagem sonora da sala. A expressão visual foi a menos utilizada, sendo adotada apenas na terceira aula com a atividade de desenhos, representando a música *Rock Circular* (Aula 3).

A modalidade de expressão corporal foi a mais utilizada. Na segunda aula, fizemos o canto com *manossolfa* das notas musicais e os gestos com as mãos para sons graves e agudos com a música *Som da Jamaica*. Na terceira aula, trabalhamos a percussão corporal com o ritmo da bateria. Na quarta aula, fizemos a brincadeira de vivo-morto com os alunos se abaixando para sons fracos e se levantando para sons fortes ao ouvir a música *Rap do Forte e do Fraco*. E na quinta aula, tivemos a criação de gestos representando sons curtos e longos durante a música *Samba Curtinho*.

A Abordagem AME foi uma inspiração na criação e aplicação de todas essas atividades, sendo utilizadas as três modalidades de expressão do modo que me pareceu mais viável dentro da estrutura do audiolivro.

O roteiro do audiolivro começou a ser escrito em outubro de 2024, havendo uma demanda para que eu finalizasse as gravações até fevereiro de 2025. Portanto, o tempo foi curto, não houve a possibilidade de me aprofundar mais na Abordagem AME, como gostaria, antes das gravações.

Como o roteiro foi desenvolvido partindo de Schafer (2011), da Abordagem AME, do Modelo C(L)A(S)P e da Abordagem Triangular, foram muitos referenciais teóricos abarcados ao mesmo tempo, de modo que acabei me inspirando nesses quatro referencias teóricos sem me

aprofundar tanto em cada um deles. Cada um trouxe sua contribuição ao audiolivro.

Como minha realidade de aplicação do audiolivro era de uma aula semanal de 50 minutos, busquei estruturar o audiolivro de modo a ter no máximo 20 minutos de escuta do audiolivro e 30 minutos para diálogos e atividades. Dentro dessa estrutura havia a contextualização histórica, os exemplos musicais, os exercícios de escuta e a música síntese acompanhada de uma atividade. Esse momento de música síntese e atividade durava em média 15 minutos, portanto seria inviável ficar repetindo muitas vezes a música utilizando cada vez uma modalidade de expressão diferente (verbal, visual, corporal). Então o que eu fiz foi separar essas modalidades de expressão entre as aulas e em diferentes momentos das aulas. A expressão verbal permeava toda a aula por meio do diálogo dos alunos com o professor. A expressão visual foi utilizada pontualmente apenas na terceira aula, enquanto a expressão corporal ocorre em praticamente todas as aulas[16]. Na terceira aula a expressão corporal foi utilizada no momento dos exemplos musicais, porém, nas outras aulas foi utilizada no momento da música síntese. Portanto a Abordagem AME permeou minha pesquisa desde a elaboração do roteiro até a aplicação em sala de aula, porém sem se consolidar como um método a ser adotado sistematicamente e, sim, como um dos referencias teóricos que inspiraram minha pesquisa.

A Abordagem AME, o modelo C(L)A(S)P, a Abordagem Triangular, o pensamento de Schafer e a educação musical humanizadora foram o alicerce sobre os quais construí minha pesquisa. Busquei apresentar nessa seção um olhar sobre como cada um dos referenciais teóricos foi utilizado, e como foi moldado o conceito de apreciação musical utilizado ao longo da pesquisa. Na seção seguinte teremos uma visão global dos audiolivros, partindo de sua história, passando por sua utilização como material didático e culminando em um levantamento de audiolivros relacionados à música e à educação musical disponíveis nas plataformas digitais.

[16] Com exceção da primeira aula.

4 AUDIOLIVROS: UMA VISÃO GLOBAL

4.1 Breve história dos audiolivros

A evolução dos audiolivros ao longo da história acompanhou o desenvolvimento dos equipamentos fonográficos. Em 1877, Thomas Edison gravou em seu recém-inventado fonógrafo o primeiro áudio a ser reproduzido da história: uma recitação do poema infantil *Mary Had a Little Lamb*[17]. Segundo Gonçalves e Silva, "o fonógrafo criado por Thomas Edison em 1877, mesmo tendo uma limitação nas gravações iniciais, permitia registrar pequenas rimas infantis e trechos de versos" (2023, p.108). A capacidade de armazenamento inicial do fonógrafo era muito pequena, sendo possível gravar apenas alguns minutos. Portanto nesse primeiro momento não era possível gravar um romance completo, por exemplo, mas conforme a tecnologia foi se desenvolvendo os audiolivros foram se tornando uma realidade.

Os audiolivros "estão conectados aos experimentos tecnológicos no campo da fonografia desde o final do século XIX e o início do século XX, incentivados por fundações voltadas ao auxílio de deficientes visuais, nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra" (Gonçalves e Silva, 2023, p.102). Então, no início o desenvolvimento do audiolivro esteve voltado para os deficientes visuais, o que é bastante natural por ser um recurso muito útil para incluir pessoas com deficiência visual, apresentando histórias, romances e outros conteúdos para essas pessoas, que de outro modo só teriam acesso a livros em braile.

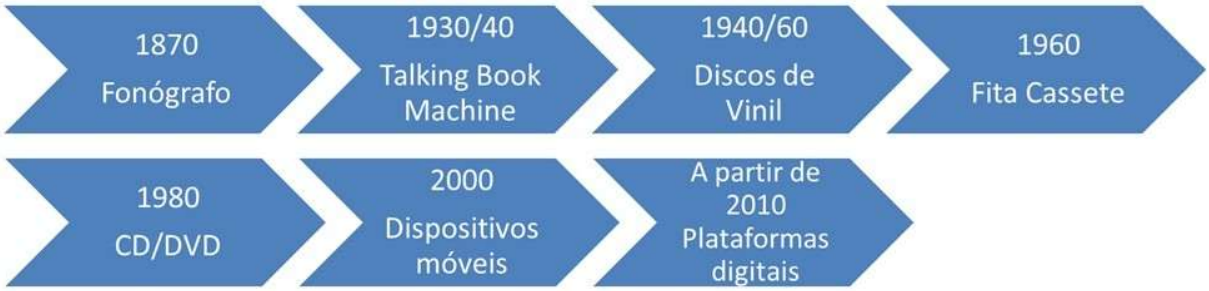
Na década de 1930, surgiram os primeiros audiolivros comerciais nos EUA e Inglaterra. "Inicialmente os audiolivros visavam especialmente os soldados da Primeira Guerra Mundial que retornavam com cegueira parcial ou total" (Gonçalves e Silva, 2023, p.102). Novamente o audiolivro é utilizado como um suporte para pessoas com deficiência visual ou perda parcial da visão.

Em 1934, foi lançado o *Talk Book Machine*, uma máquina que tocava audiolivros. "Eles eram enormes e mecânicos, carregados com até oito discos de gramofone por romance" (Gonçalves e Silva, 2023, p.102). O *Talk Book Machine* também foi desenvolvido tendo como público-alvo pessoas com deficiência visual, possuía fones de ouvido e uma função de rádio. Então, ao longo de décadas o audiolivro foi se adaptando a diferentes suportes tecnológicos, como podemos ver na figura a seguir.

---

[17] Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=5NBzpbYyq3M> Acesso 21 jan. 2026.

Figura 2 - Suportes tecnológicos na evolução do audiolivro



Fonte: Gonçalves e Silva, 2023, p.112[18].

Ao longo do tempo, os audiolivros foram sendo aprimorados, adaptando-se a cada nova mídia tecnológica que surgia. O audiolivro, que também pode ser chamado de *audiobook* ou livro falado, é descrito por Rubery como narrativas "gravadas em um disco, fita cassete, disco compacto, arquivo digital MP3 ou outro formato de áudio" (2016, apud Gonçalves e Silva, 2023, p.107).

O fonógrafo possuía uma limitação de tempo nas gravações iniciais sendo utilizado para gravar pequenas rimas e trechos de versos. Porém, "a partir da tecnologia idealizada por Thomas Edison que foi possível conceber um audiolivro" (Gonçalves e Silva, 2023, p.108). O *Talk Book Machine* foi uma evolução do fonógrafo, que possibilitou a reprodução de romances inteiros, utilizando diversos discos de gramofone para cada obra. Isso permitiu que milhares de pessoas com deficiência visual ou perda parcial da visão entrassem em contato com essas obras.

Por outro lado, editores de audiolivros buscavam viabilizar comercialmente esse formato, empenhando-se para que não apenas deficientes visuais se interessassem por audiolivros, mas também que o público geral consumisse esses produtos. Em 1952, foi criada a Caedmon Records, empresa que teve um papel fundamental na produção de audiolivros e uma das primeiras gravadoras a se especializar exclusivamente em livros falados. Eles iniciaram gravando literatura narrada pelos autores dos livros ou por atores.

Em 1948, sugiram os discos de vinil *long-playing* (LP), que "comportavam cerca de vinte e dois minutos por lado, muito mais do que os antigos discos de 78 rpm (rotações por minuto), que podiam armazenar apenas alguns minutos de áudio"[19] (Rubery, 2016, n.p.). Na

[18] Adaptado pelo autor.
[19] Tradução feita por inteligência artificial e revisada pelo autor, no original: LP records held around twenty-two minutes per side, much more than the previous 78 rpm (revolutions per minute) records, wich cold hold only a

década de 1960, foi desenvolvida a fita cassete, um formato muito favorável para a expansão dos audiolivros. Em 1975, foi fundada a *Books on Tape (BOT)*, uma empresa com a proposta de vender livros completos gravados em fita cassete que se tornaria uma das maiores editoras de audiolivros do mundo.

Santiago (2012) aponta como o desenvolvimento tecnológico influenciou a Educação a Distância, sendo a primeira geração de Educação a Distância o ensino por correspondência com materiais didáticos impressos (séculos XVIII e XIX). Já a segunda geração de Educação a Distância[20] "caracterizou-se pelo uso, adicional ao material impresso, do rádio, da televisão e de mídias gravadas. As mídias de áudio eram originalmente LPs, mas foram as fitas cassete de áudio que representaram uma grande revolução para muitos cursos na área" (Santiago, 2012, p.33). Um exemplo do uso de audiolivros gravados em fita cassete que foram utilizados como material didático é o da Universidade Aberta do Reino Unido, uma universidade pioneira no ensino EaD. Em uma pesquisa realizada em 1990 nessa instituição foram apresentados os seguintes dados:

> Descobriu-se que a introdução de audiocassetes, para surpresa dos pesquisadores, era a inovação tecnológica mais importante em seus primeiros 20 anos, em termos de número de alunos e de cursos afetados, e do impacto do aprendizado. A Universidade Aberta enviou mais de 750 mil horas de gravação de materiais de ensino por audiocassete, tornando essa a mídia mais amplamente utilizada após o texto impresso. (MOORE e KEARSLEY,2007, p. 81 apud Santiago, 2012, p.33)

Um dos cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Reino Unido era um curso de música "em cujas gravações de áudio encontravam-se gravações de trechos musicais, peças musicais inteiras, exercícios e amostras sonoras de curta duração" (Santiago, 2012, p.33).

O *compact disc* (CD) foi lançado em 1982, sendo o sucessor da fita cassete. Até 1994, havia muitas terminologias para denominar os audiolivros em inglês, como *spoken books*, *talking books* e *narrated books*, mas nesse ano a Associação de Editores de Áudio (APA), nos Estados Unidos, instituiu como padrão da indústria o termo *audiobook*.

Nos anos de 1980 "surgiu um grande aliado da audição sonora móvel, que foi o Walkman, lançado pela empresa japonesa Sony, que permitia a reprodução de fitas cassete de áudio. Na década seguinte popularizou-se o Discman, que reproduzia CDs de áudio" (Santiago, 2012, p.34).

Em 1995, já era possível fazer *download* de audiolivros para computadores *desktop* pela empresa Audible, e dois anos depois foi lançado, pela mesma empresa, o primeiro reprodutor

few minutes of speech.

[20] A terceira geração de Educação a Distância ocorreu posteriormente com o uso da internet.

de áudio digital, o Audible Mobile Player, que comportava cerca de duas horas de áudio gravado. Para baixar os audiolivros era necessário entrar no site da empresa e transferir os arquivos para o reprodutor de áudio. “Em 2004 os CDs substituíram os cassetes como meio preferido para ouvir audiolivros e, um ano depois, os reprodutores digitais pré-carregados, um formato de audiolivro completo, foram criados” (Gonçalves e Silva, 2023, p.110). Em 2008, a Audible foi comprada pela Amazon, e se tornou rapidamente a líder no mercado de audiolivros.

No ano de 2009, o formato de audiolivro mais popular deixou de ser o CD e passou a ser o *download* de arquivos em formatos digitais. “Alguns anos depois surgem os serviços de assinatura de audiolivros digitais, por meio de plataformas acessadas por dispositivos móveis” (Gonçalves e Silva, 2023, p.111).

Com o surgimento dos smartphones e seus aplicativos, tornou-se possível acessar centenas de audiolivros com apenas um clique. Plataformas como Ubook, Tocalivros e, especialmente, a Audible oferecem planos de assinatura mensal que permitem aos usuários o acesso a centenas de títulos, sem a necessidade de realizar o *download* dos arquivos.

Sobre a popularidade dos audiolivros para o público geral, Gonçalves e Silva afirmam: “E mesmo que se tenha registros sobre o audiolivro há muitos anos, percebe-se que os mesmos só tiveram visibilidade décadas depois com os novos suportes tecnológicos” (2023, p.108).

Uma questão que permeou toda a história dos audiolivros é se eles deviam ser apenas versões em áudio de obras preexistentes no formato impresso ou se seriam um formato totalmente independente. Sobre este questionamento Horner afirma, “não trate o áudio como se fosse apenas uma versão gravada de um livro. Trata-se de uma reinvenção do produto — uma grande oportunidade para alcançar pessoas que não são leitoras de livros”[21] (2006 apud Rubery, 2016, n.p.). Rubery complementa: “os audiolivros utilizam vozes humanas, narradores famosos, efeitos sonoros, trilhas musicais e outros recursos para se distinguirem dos livros e até mesmo competir com o rádio, a televisão, o cinema e outras mídias digitais”[22] (2016, n.p.). O audiolivro, portanto, torna-se uma nova forma de arte que se diferencia pela sua peculiaridade de ser uma mídia que utiliza apenas o áudio.

A utilização dos audiolivros, como vimos em sua história, permite a inclusão de pessoas com deficiência visual, mas também se mostra como uma obra artística que pode cativar os ouvintes contando histórias, ou, como proponho em minha pesquisa, um suporte para que

[21] Tradução feita por inteligência artificial e revisada pelo autor, no original: Don’t treat audio like it’s just a recorded version of a book. This is about product reinvetion – a huge opportunity to go for non-book readers.

[22] Tradução feita por inteligência artificial e revisada pelo autor, no original: audiobooks use human voices, celebrity readers, sound effects, musical scores, and other devices to distinguish themselves from books and even to compete with radio, television, film and other digital media.

diversos instrumentos e gêneros musicais possam chegar à sala de aula de maneira lúdica. No audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* proponho utilizar todas as possibilidades que uma mídia em áudio traz para a sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, criando uma paisagem sonora diferente para cada aula e gênero musical estudado.

4.2 O audiolivro como material didático

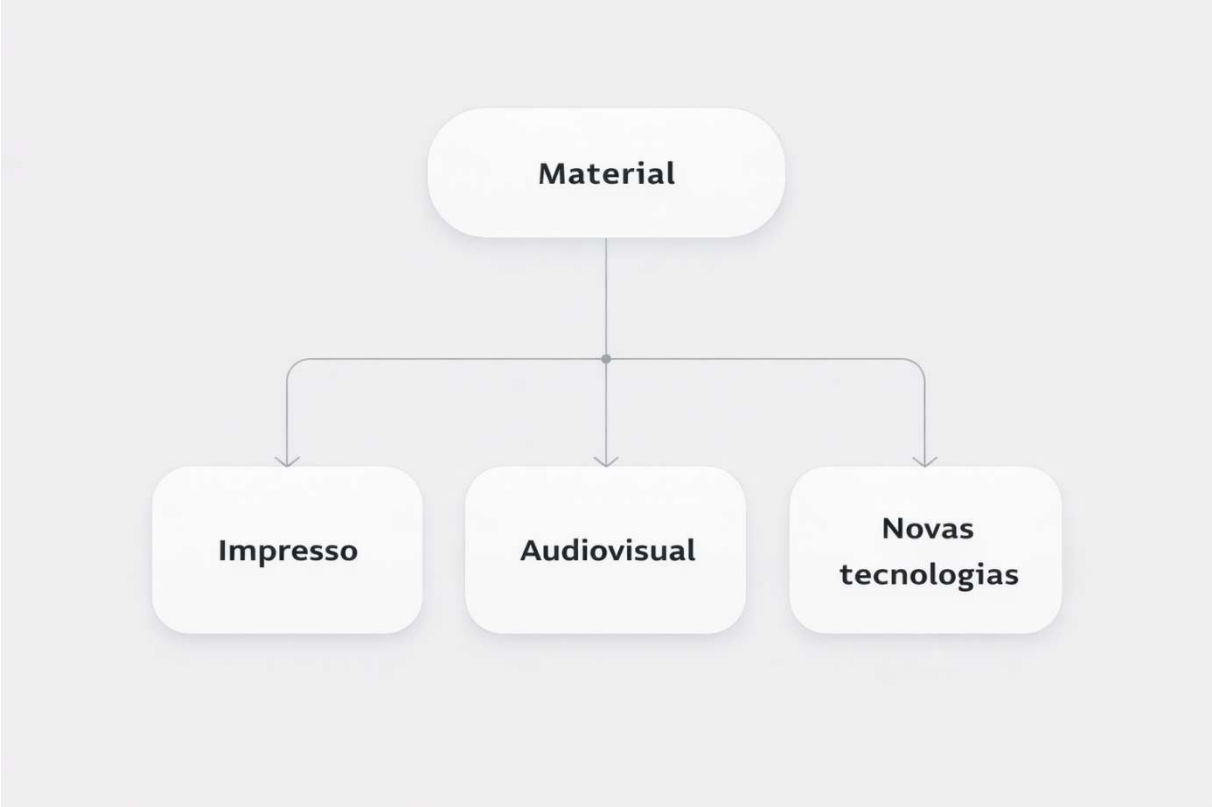
Bandeira (2017) considera os materiais didáticos como "um conjunto de textos, imagens e recursos concebido com finalidade educativa" (2017, p.22). Freitas (2007) propõe a seguinte definição para os materiais didáticos: "Também conhecidos como 'recursos' ou 'tecnologias educacionais', os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo" (2007, p.21). Justino (2013) apresenta outra definição:

> No contexto educacional, o material didático é a ligação entre teoria (palavra) e prática (realidade). Quando a aprendizagem não pode ocorrer a partir das experiências de vida, isto é, a partir do meio onde o aluno está inserido, o uso de material didático pode possibilitar esse aprendizado, representando, da melhor forma possível, situações que favoreçam a compreensão do aluno. O material didático pode tornar concreto o que é estudado por meio de palavras e tem papel importante no trabalho docente de todas as disciplinas. (2013, p.108)

Essas três definições se complementam, pois os materiais didáticos, em minha visão, são ao mesmo tempo recursos criados com uma finalidade educativa, que visam a estimulação do aluno e sua aproximação do conteúdo e que simultaneamente são uma ligação entre teoria e prática, entre a palavra e a realidade, tornando concreto para os alunos o conteúdo de uma disciplina. No caso do audiolivro desenvolvido em minha pesquisa, procuro tornar concreto para os alunos o estudo de gêneros musicais, das propriedades do som e instrumentos musicais diversos por meio da apreciação musical.

Bandeira (2017) apresenta três tipos de materiais didáticos de acordo com o suporte, como podemos ver na figura a seguir.

Figura 3 - Tipos de materiais didáticos de acordo com o suporte



Fonte: Bandeira, 2017, p.22[23]

Esses três suportes sintetizam as possibilidades de utilização dos materiais didáticos. O material impresso é composto por livros didáticos, apostilas etc. O material didático audiovisual utiliza recursos sonoros e/ou visuais. As novas tecnologias estão ligadas ao uso de computadores e da internet em *sites*, aplicativos etc. Chartier (2002) defende "uma vinculação entre texto e suporte que possibilita materializar o conteúdo, ao afirmar que o texto não existe fora dos suportes materiais que permitem sua leitura (ou sua visão) nem fora da oportunidade na qual pode ser lido (ou sua audição)" (2002, p. 61-62 apud Bandeira, 2017, p. 22).

Levando em consideração essas três categorias de materiais didáticos, podemos considerar o audiolivro pertencente ao suporte audiovisual. Os recursos audiovisuais "são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, ou seja, recursos que podem estimular o estudante por meio da percepção visual, auditiva ou ambas, simultaneamente" (Freitas, 2007, p.22). A Classificação Brasileira dos Recursos Audiovisuais ilustra como esses recursos podem ser divididos.

[23] Adaptado pelo autor utilizando inteligência artificial.

Figura 4 - Classificação Brasileira dos Recursos Audiovisuais

Fonte: Mello, 2004 apud Freitas, 2007, p. 22[24]

O audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* é um material didático que utiliza o suporte audiovisual, porém utilizando apenas recursos auditivos, tendo em sua constituição o áudio como único meio de apresentar o conteúdo. Na data de publicação desta Classificação Brasileira dos Recursos Audiovisuais (2004), os audiolivros eram consumidos em sua maioria no formato de CD's. Como vimos anteriormente, os audiolivros foram utilizados em diferentes equipamentos fonográficos ao longo das décadas. Atualmente a tecnologia nos permite acessar um audiolivro pelo celular ou pelo computador, tornando-se um recurso auditivo bastante acessível e ainda pouco explorado na educação musical.

Ao procurar pesquisas que relacionam o uso do audiolivro como material didático, encontrei uma série de pesquisas ligadas a educação inclusiva de pessoas com deficiência visual ou baixa visão como em Lopes, Freitas e Oliveira (2022); Oliveira *et al.* (2016); Okuno *et al.* (2023). Voltando-se especificamente para o uso de audiolivros com deficientes visuais no ensino superior se destaca o trabalho de Santos, Soares e Silva (2025).

Santiago (2012) apresenta uma iniciativa pioneira do uso de audiolivros na Universidade

[24] Adaptado pelo autor utilizando inteligência artificial.

Federal de São Carlos (UFSCar), voltada para o curso de Licenciatura em Educação Musical, que é oferecido na modalidade semipresencial. A ideia inicial foi suavizar a carga de leituras dos estudantes em uma disciplina bastante teórica, então foi feito um projeto piloto de audiolivro desta disciplina, visando que o audiolivro contivesse exatamente o mesmo conteúdo do material impresso preexistente. O audiolivro era composto majoritariamente pela narração pura, de modo que havia trilha sonora apenas na parte inicial do audiolivro, onde descrevia-se os objetivos, a ementa da disciplina e a apresentação do professor. O audiolivro foi disponibilizado no formato mp3.

Após o piloto, o resultado foi bastante positivo e foi decidido criar audiolivros para todas as disciplinas do curso, destacando-se que o conteúdo é exatamente igual ao do material impresso, porém nesses novos audiolivros, além da narração, foram introduzidos excertos musicais dos exemplos dados em partitura no material impresso, o que é bastante válido se tratando de educação musical, proporcionando uma imersão maior dos alunos/ouvintes.

Não encontrei nenhuma pesquisa relacionando o audiolivro como material didático na disciplina de música na educação básica, o que enfatiza a relevância de minha pesquisa. No próximo tópico farei um breve levantamento de audiolivros relacionados à música e à educação musical nas plataformas digitais

4.3 Levantamento de audiolivros relacionados à música e à educação musical

Este tópico tem como objetivo fazer um breve levantamento sobre audiolivros relacionados à música e à educação musical disponíveis nas plataformas digitais Audible e Google Play Livros. Porém, antes de iniciar esse levantamento vou apresentar brevemente um trabalho precursor dos audiolivros nas plataformas digitais, e que influenciou minha pesquisa: o livro *Estorinhas para ouvir: aprendendo a escutar música* de Enny Parejo. Este livro acompanhado de CD, propõe o desenvolvimento da apreciação musical por meio da escuta de estórias, de músicas do compositor Antonio Ribeiro e de atividades práticas.

Antes do advento das plataformas digitais de audiolivros era bastante comum que os livros de educação musical viessem acompanhados de CD's com as músicas neles apresentadas, combinando o suporte impresso com o recurso auditivo[25]. O diferencial dessa obra de Enny Parejo é o fato de a autora disponibilizar a narração das estorinhas junto com propostas de atividades no CD. O trabalho também oferece suporte impresso, tornando o material

[25] Atualmente é mais comum os livros terem alguma forma de acesso aos arquivos mp3 das músicas.

simultaneamente um livro e um audiolivro. Atualmente os áudios desse livro estão disponíveis nas plataformas digitais no formato de *podcast*[26].

O livro contém quatro estorinhas narradas pela autora e acompanhadas por efeitos sonoros. Após a audição das estórias, é proposta a audição de uma música erudita do compositor brasileiro Antonio Ribeiro[27], a qual se relaciona com a estória. Para finalizar é proposta uma atividade que pode ser a criação de um desenho, modelar um personagem da estória com massinha, uma colagem ou, como é proposto na última atividade, a criação de uma composição ou uma poesia.

Ao analisar o livro de Parejo (2007) a partir da Abordagem AME, é possível constatar que a escuta desta obra contempla as modalidades de expressão verbal e visual de maneira bastante integrada, sendo que na data de lançamento desse livro (2007) a Abordagem AME ainda não havia sido divulgada amplamente, o que ocorreria dois anos depois com a publicação da tese[28] de doutorado de Zuraida Abud Bastião.

Para fazer este levantamento de audiolivros sobre música e educação musical em duas das maiores plataformas digitais de audiolivros, Audible e Google Play Livros, utilizei cinco descritores em português: "música", "educação musical", "música infantil", "histórias musicais", "música para crianças", e um descritor em inglês: "*music education*". Com a intenção de filtrar a busca nas duas plataformas digitais, utilizei um filtro que separava audiolivros de *ebooks* e separei por idioma, fazendo a busca dos primeiros cinco descritores apenas em português e do sexto descritor apenas em inglês. Utilizei a sigla PAP para indicar audiolivros "pertinentes à pesquisa". Os critérios para escolher esses audiolivros foram: 1) Tratar de música, educação musical ou ser uma história musical; 2) Possuir exemplos musicais e/ou canções ao longo do audiolivro, não apenas música em segundo plano como trilha sonora. A contagem dos audiolivros foi feita eliminando audiolivros repetidos, portanto o total não é uma soma matemática simples. Podemos ver o resultado desse levantamento na tabela a seguir.

[26] O áudio do livro *Estorinhas para Ouvir: aprendendo a escutar música* está disponível no seguinte link: < https://open.spotify.com/show/6LOX7ssSxLA6vs5D0oMU2e> Acesso em 04 fev 2026.
[27] As músicas que fazem parte do livro pertencem às VIII Miniaturas para Piano do compositor.
[28] *A abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva - como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música* (2009).

Tabela 1- Levantamento de audiolivros sobre música e educação musical

Descritores	**Resultados Audible[29]**	**Resultados Google Play Livros[30]**	**Resultados Totais**	**Audiolivros Pertinentes à Pesquisa**
Music Education	**33 total 2 PAP[31]**	**99 total 9 PAP**	**132**	**11**
Música Infantil	**4 total 1 PAP**	**62 total 9 PAP**	**66**	**10**
Música	**125 total 9 PAP**	**97 total 4 PAP**	**222**	**9**
Música para crianças	**8 total 1 PAP**	**81 total 8 PAP**	**89**	**8**
Histórias Musicais	**12 total 1 PAP**	**98 total 7 PAP**	**110**	**7**
Educação Musical	**0**	**15 total 0 PAP**	**15**	**0**
Resultados Finais	**14**	**30**	**634**	**26**

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Optei por utilizar essas duas plataformas digitais pelo fato de serem as únicas que encontrei que possibilitavam uma pesquisa com filtros para separar audiolivros de *ebooks* e também selecionar audiolivros de uma mesma linguagem (português ou inglês). O descritor

[29] Acesso em 30 jan. 2026
[30] Acesso em 01 fev 2026
[31] PAP: Pertinentes à pesquisa.

que acumulou mais audiolivros "pertinentes à pesquisa" foi "*Music Education*", isso ocorreu por conta da série de nove livros *Ear Training Course* (curso de percepção musical) que possui dois livros de percepção musical para piano e sete para violão. Além do livro *The Musical Child: using the Power of Music to Raise Children Who are Happy, Healthy, and Whole* de Joan Koenig, que será descrito em detalhes neste tópico.

Continuando com os descritores que obtiveram maior número de PAP, temos "Música Infantil" com dez audiolivros, dentre eles seis são da coleção Crianças Famosas, que conta, de maneira lúdica, a biografia de grandes compositores, como Mozart, Bach e Carlos Gomes. Também obtivemos com esse descritor, o livro *Quem Vem Lá* de Margareth Darezzo, que será descrito em detalhes neste tópico, além de audiolivros de histórias musicais como *Quando uma história vira uma canção* de Rogério Karam Saltori e *Histórias do Brasil* de Valter Silva.

Seguindo a classificação, temos o descritor "Música", que obteve o maior número de audiolivros de maneira geral na pesquisa: 222 audiolivros, porém que resultaram em apenas 9 audiolivros pertinentes à pesquisa. Destacaram-se as biografias com excertos musicais de Chopin e Villa-Lobos criadas e narradas por Irineu Franco Perpétuo e o audiolivro que mais apareceu nas buscas (utilizando diversos descritores): *História da Música Clássica* de Irineu Franco Perpétuo. Neste audiolivro é apresentada a história da música ocidental desde o canto gregoriano até o atonalismo. Outro livro que foi indicado por esse descritor foi *História da Ópera* de Richard Fawkes, narrado por Irineu Franco Perpétuo, o qual combina informações históricas sobre a ópera com excertos musicais.

O descritor "Música para Crianças" contém 8 audiolivros, porém todos eles já haviam aparecido em outro descritor. Já o descritor "Histórias Musicais" contém também audiolivros repetidos e traz, como novidade, o pequeno audiolivro *A Orquestra,* de autores diversos, e um audiolivro que combina música e literatura: *verSons,* de Liza K e Anna Claudia Ramos.

Por fim, o descritor que não obteve nenhuma resposta pertinente à pesquisa foi "Educação Musical", mostrando uma falta de audiolivros que lidem com educação musical nas plataformas digitais. Porém, utilizando outros descritores encontrei doze audiolivros que lidam com educação musical de alguma maneira, portanto não há um vazio absoluto tratando-se de audiolivros de educação musical. Na tabela a seguir, classifico os 26 audiolivros pertinentes à pesquisa em três seções: 1) Educação Musical; 2) História da música e biografia de músicos; e 3) Histórias Musicais.

Quadro 4 - Audiolivros pertinentes à pesquisa

Educação Musical	**Autor**	**História da música e biografia de músicos**	**Autor**	**Histórias Musicais**	**Autor**
Quem Vem Lá	Margareth Darezzo	História da Música Clássica	Irineu Franco Perpétuo	Quando uma história vira uma canção	Rogério Karam Saltori
A Orquestra[32]	Diversos	Chopin, o Poeta do Piano	Irineu Franco Perpétuo	Histórias do Brasil	Valter Silva
The Musical Child: Using the Power of Music to Raise Children Who are Happy, Healthy, and Whole	Joan Koenig	Alma Brasileira: a Trajetória de Villa-Lobos	Irineu Franco Perpétuo	verSons	Liza K/ Anna Claudia Ramos
Ear Trainig Course for Piano (livros 1 e 2)	Julia Whitlock	História da Ópera	Richard Fawkes		
Ear Traning Course for Guitar (livros 1 a 7)	Julia Whitlock	Crianças Famosas: Mozart/ Bach/ Schubert/ Beethoven/ Brahms	Ann Rachlin		

[32] Pesquisando mais profundamente encontrei outros 8 livros da mesma coleção.

		Crianças Famosas: Carlos Gomes	Nereide Schilaro Santa Rosa		
		Music for the People: The Pleasures and Pitfalls of Classical Music	Gareth Malone		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Irei focar minha análise em torno dos audiolivros que tratam de educação musical. O audiolivro *Quem Vem Lá* de Margareth Darezzo era inicialmente um livro acompanhado por CD, lançado em 2015, que foi posteriormente transformado em audiolivro e disponibilizado nas plataformas digitais. O audiolivro é dedicado a musicalização de crianças de 0 a 3 anos. Toda a narração do audiolivro é voltada para os pais, cuidadores ou educadores de bebês nessa faixa etária. Portanto, é um audiolivro que dá instruções sobre as atividades aos adultos responsáveis, intercalando essas instruções com canções infantis compostas pela autora. As instruções narradas no audiolivro são leituras das instruções contidas no livro impresso. Esse audiolivro faz parte do acervo tanto da Audible quanto da Google Play Livros. Trata-se de uma obra pioneira, uma grande referência ao se tratar de audiolivros de educação musical, mais especificamente de educação infantil.

O audiolivro *A Orquestra* pertence à coleção *Conhecendo a Música e os Instrumentos Musicais*; possui apenas quatro minutos de duração e busca apresentar às crianças os sons da orquestra ao mesmo tempo em que é contada uma pequena história na qual o professor Corujão apresenta os instrumentos da orquestra para seus alunos. Apesar de não terem aparecido na minha pesquisa com os descritores, ao pesquisar o nome desta coleção encontrei outros oito livros pertencentes à coleção na plataforma Google Play Livros, sendo eles: *Instrumentos de Cordas*, *Instrumentos de Sopro, Instrumentos de Percussão*, *Iniciação Musical*, *A Bandinha Rítmica e a Fanfarra*, *As Qualidades do Som*, *Figuras e Valores* e *A Voz*. Ampliou-se, portanto, com os outros livros desta coleção, a quantidade de audiolivros de educação musical em português de dois para onze.

Nos audiolivros *Instrumentos de Cordas*, *Instrumentos de Sopro* e *Instrumentos de Percussão,* os instrumentos são apresentados fazendo parte de uma história e são dados pequenos exemplos musicais dos sons dos instrumentos, além da trilha sonora ao fundo da narração com os instrumentos estudados. No audiolivro *A Bandinha Rítmica e a Fanfarra* aborda-se os sons dos instrumentos dessa formação da mesma forma que no audiolivro *A Orquestra*. Nos audiolivros *Iniciação Musical*, *As Qualidades do Som* e *Figuras e Valores* a teoria musical é trabalhada por meio de uma história. Em *As Qualidades do Som,* apresenta-se uma história em que os animais discutem sobre as propriedades do som conduzidos pelo professor Corujão. No audiolivro *A Voz* são apresentadas informações sobre a voz, como ela funciona e como são estruturados os corais. Todos os livros desta coleção são curtos, tendo no máximo quatro minutos de duração.

Um audiolivro bastante relevante dentre os que se relacionam com a educação musical é *The Musical Child: Using the Power of Music to Raise Children Who are Happy, Healthy, and Whole* de Joan Koenig. Koenig apresenta relatos de sua prática de educação musical com bebês e crianças de até 5 anos, embasando o audiolivro com diversos referenciais teóricos. O audiolivro é voltado para pais, cuidadores, músicos e educadores. O padrão adotado em praticamente todo o audiolivro é a narração sem trilha sonora, porém, em alguns momentos pontuais são tocados exemplos musicais para ilustrar as atividades.

As coleções de *Ear Training Course for Guitar* (Percepção musical para violão) e *Ear Training Course for Piano* (Percepção musical para piano) possuem no total nove livros. São audiolivros voltados para o público adulto, violonistas e pianistas que desejam incrementar sua percepção musical. Os audiolivros dessa coleção são compostos basicamente de explicações sobre teoria musical e exercícios de percepção musical, como a identificação de intervalos e acordes, tocados ao violão ou ao piano.

De um total de 634 audiolivros pesquisados, selecionei 26 pertinentes à pesquisa e entre esses audiolivros, somados aos pertencentes à coleção *Conhecendo a Música e os Instrumentos Musicais,* encontrei apenas onze audiolivros de educação musical em português e dez audiolivros de educação musical em inglês. *Quem Vem Lá* e *The Musical Child: Using the Power of Music to Raise Children Who are Happy, Healthy, and Whole* são ambos voltados para a educação infantil, tendo suas narrações dirigidas aos pais e professores, o que os afasta da minha proposta de audiolivro. Já os audiolivros de *Ear Training* são voltados para músicos adultos, o que também foge do escopo da minha pesquisa.

Os audiolivros que se assemelharam mais à minha pesquisa, portanto, foram os da coleção *Conhecendo a Música e os Instrumentos Musicais,* pois são voltados diretamente às

crianças e podem ser aplicados nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre esta coleção, creio que as diferenças dela para o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* sejam a duração dos audiolivros da coleção, que possuem no máximo quatro minutos de duração, de modo que meu audiolivro possui mais de uma hora de duração. Nos audiolivros dessa coleção é dada maior ênfase às histórias narradas do que às músicas, o que também o afasta da concepção do meu audiolivro, que não possui uma história narrada e foi totalmente concebido pensando nos exemplos, exercícios musicais e canções.

A apreciação musical pode ser desenvolvida amplamente por meio de audiolivros, porém, creio que essa relação ainda seja pouco explorada. Pelo que pude perceber com esse levantamento, os audiolivros de educação musical geralmente são voltados para a educação infantil, e não ao ensino fundamental. Também constatei uma grande tendência de utilizar excertos musicais em audiolivros que são biografias de músicos ou tratam de história da música.

Quando idealizei a criação do audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* busquei outros trabalhos de educação musical neste formato, encontrando rapidamente os audiolivros *Quem Vem Lá* e *História da Música Clássica*. Ao longo da minha pesquisa fui descobrindo outros audiolivros relacionados, descritos neste tópico. Porém, ao pesquisar nas plataformas digitais Audible e Google Play Livros, não encontrei nenhum audiolivro que tivesse a mesma proposta do que o audiolivro elaborado em minha pesquisa: desenvolver a apreciação musical por meio da escuta de gêneros musicais diversos, apresentando aos alunos as propriedades do som de maneira lúdica. Ao se tratar de um audiolivro com esta proposta para os anos iniciais do ensino fundamental, o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* pode ser considerado um material didático inovador, unindo a apreciação musical com essa nova mídia, utilizando apenas áudio sem nenhum suporte textual.

O audiolivro foi utilizado como material didático em muitos formatos ao longo de sua história (fita cassete, CD, MP3 etc.), porém as plataformas digitais são uma maneira de acessar audiolivros bastante recente no Brasil. A Audible começou a atuar no país apenas em 2023, isso explica em parte a falta audiolivros sobre educação musical, sendo uma mídia bastante recente nesse formato digital. Portanto é uma tendência que nos próximos anos comecem a surgir mais audiolivros tratando de educação musical. Pretendo com minha pesquisa incentivar professores de música a utilizar o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* em suas aulas e, quem sabe, a criar outros audiolivros, contribuindo, assim, para que o mercado de audiolivros de educação musical se desenvolva em nosso país.

5 DO ROTEIRO À PÓS-PRODUÇÃO DO AUDIOLIVRO

5.1 Estruturação do material didático (composição e roteiro)

Nessa seção abordarei o processo de criação do audiolivro, partindo do roteiro até a finalização do áudio (pós-produção), passando pela composição e gravação das músicas, exemplos e exercícios. O primeiro passo na estruturação do audiolivro foi decidir os gêneros musicais que iriam ser trabalhados de maneira integrada às propriedades do som. A princípio havia pensado em utilizar o chorinho (altura), a música orquestral (timbre), o rock (intensidade) e o samba (duração). Porém após muito refletir sobre o que faria mais sentido para mim e para meus alunos cheguei em outra elaboração mantendo apenas o samba em seu lugar e passando o rock para a propriedade timbre. A configuração final ficou a seguinte: o reggae (altura), o rock (timbre), o rap (intensidade) e o samba (duração).

No primeiro momento surgiu a questão de como trabalhar o chorinho para falar sobre a propriedade altura, pensei primeiramente em fazer um chorinho instrumental com frases ascendentes e descendentes e pedir para os alunos desenharem o movimento melódico, mas isso me pareceu muito abstrato para a faixa-etária que pretendia trabalhar. Depois, tentei criar uma letra de chorinho que utilizasse metalinguagem para representar os sons graves e agudos, mas após algumas tentativas, talvez por ser um gênero que não possuo tanta familiaridade como instrumentista, achei melhor tentar algo diferente. Então surgiu a ideia do reggae que foi uma abertura (*rendering*) que encontrei no processo de composição. A abertura "envolve ações de artistas que buscam frestas para algo que está se abrindo aos seus sentidos" (Irwin, 2016, p.20). Assim, a partir de uma fresta que se abriu em meu processo de composição, surgiu a ideia de utilizar o reggae, e em poucos minutos já havia criado a primeira parte da música e a ideia de utilizar as notas musicais na segunda parte. A composição do reggae começou pela voz, ao que logo acrescentei o violão. Após compor a música inteira nesse formato, voz e violão, passei a música para minha DAW (Digital Audio Workstation)[33] e comecei a trabalhar o arranjo no computador. Assim, surgiu a música *Som da Jamaica*.

Eu toquei reggae por muitos anos na banda Peabiru, tendo participado da gravação do primeiro disco do grupo, *Da Jureia ao Himalaia*, como contrabaixista e coprodutor. Portanto, tinha certa facilidade nesse gênero tanto para compor quanto para produzir, o que foi um ponto importante nessa escolha. E o reggae seria algo muito mais fácil de ser gravado, possibilitando utilizar instrumentos virtuais para o órgão, o trio de sopros e a bateria, sendo necessário que eu

[33] Software utilizado para gravar e produzir músicas.

gravasse o contrabaixo e convidasse alguém para gravar a guitarra, enquanto no chorinho teria que gravar praticamente todos os instrumentos. Somado a isso, achei que o reggae poderia ser para as crianças algo mais animado e divertido do que o chorinho, e já conseguia imaginar uma reação positiva nas crianças ao ouvir: "*Se liga nesse som que vem da Jamaica, pra te ensinar o grave e o agudo*". A música utiliza metalinguagem no sentido que, quando a letra está na palavra grave, a melodia da voz repousa em uma nota grave e, quando a letra está na palavra agudo, a melodia da voz repousa em uma nota aguda. O trio de sopros acompanha a voz enfatizando os momentos do grave e do agudo. Para compor o *Som da Jamaica* tive como referência musical Bob Marley e a banda Natiruts. Comecei a compor o reggae em outubro de 2024, mas cheguei ao formato final que entraria no audiolivro em dezembro do mesmo ano.

A escolha inicial da música orquestral para trabalhar a propriedade do som timbre foi natural por já haver trabalhado anteriormente os instrumentos da orquestra com meus alunos. Especialmente durante o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, trazia muitos vídeos de orquestras para as aulas. Porém, pensando no audiolivro, que é uma mídia que se utiliza apenas do áudio, sem imagens, acho que seria um pouco mais difícil prender a atenção dos alunos aos instrumentos de orquestra sem que eles pudessem ver esses instrumentos. Também entra em questão minha falta de experiência escrevendo para uma orquestra sinfônica, o que seria um desafio. Então surgiu a ideia de utilizar o rock. E com os excessos da ideia orquestral optei por utilizar elementos orquestrais dentro do rock, incorporando o quarteto de cordas e os instrumentos de sopro (trompete, trombone e saxofone alto).

O *rendering* excessos foi algo crucial nessa escolha, tanto se tratando dos excessos da música orquestral que foram reaproveitados no rock quanto do próprio rock, que havia se tornado um excesso. Após refletir sobre como utilizar a propriedade do som intensidade com o rock não via muitas possibilidades de como poderia trabalhar de maneira satisfatória, então juntei esses dois excessos e surgiu a ideia de trabalhar a propriedade do som timbre com o rock.

A música *Rock Circular* foi a última que compus para o audiolivro, sendo composta em janeiro de 2025. A ideia dessa composição é que os instrumentos fossem camadas que iam entrando uma por vez até que estejam todos tocando e depois fossem saindo um por vez só restando a bateria. Então primeiramente criei um loop de bateria e pensei em uma harmonia, então pude acrescentar um violão temporário, que depois seria substituído pela guitarra, e o contrabaixo. A partir daí acrescentei o teclado, o quarteto cordas e os instrumentos de sopro, compondo a música e arranjando na DAW simultaneamente. A grande referência musical para composição dessa música foi *Every Breath you Take* da banda The Police (principalmente

pensando na bateria e no baixo).

O rap também não estava no plano original, mas surgiu como uma ideia de aproximar o audiolivro da realidade dos alunos. Dentre os gêneros que escolhi é o que tenho menos familiaridade em tocar e produzir, porém achei interessante trazer o rap pela força e representatividade que ele tem nas periferias. Por trabalhar em escolas situadas em bairros periféricos, senti que essa aproximação poderia ser uma boa alternativa para conectar os alunos com o material do audiolivro. Como havia optado por usar o rock com a propriedade do som timbre, estava faltando um gênero para trabalhar a intensidade e o rap foi o escolhido para essa finalidade.

A composição da música *Rap do Forte e do Fraco* surgiu em primeiro lugar com a bateria, escrevi um loop de bateria após ouvir algumas músicas do estilo e depois acrescentei um teclado *rhodes* para complementar. A ideia era que a bateria fizesse o som forte e o teclado o som fraco, trabalhando assim a propriedade do som intensidade. Então fui acrescentando outros instrumentos: os sintetizadores, sintetizadores de baixo e trompete para os sons fortes e o violino e a flauta transversal para os sons fracos, usando sempre instrumentos virtuais. Por último acrescentei uma voz guia dando os comandos e assim o esqueleto da música ficou completo. A composição e o arranjo foram criados simultaneamente em minha DAW, o software que utilizo para produzir. As referências musicais para a composição foram: a banda Racionais MC's (principalmente pensando na bateria) e a banda de *fusion* norte-americana Weather Report (ao incluir os sintetizadores), que gerou uma abertura para outra paisagem sonora, criando um rap com traços de *fusion*. O rap começou a ser composto em setembro de 2024.

O samba foi o único gênero musical a permanecer inabalável desde as primeiras ideias ao projeto final. A ideia de optar pelo samba com a propriedade do som duração surgiu ao pensar em utilizar instrumentos de percussão, como por exemplo o tamborim fazendo os sons curtos e o surdo fazendo os sons longos. A partir dessa ideia pensei em criar uma música com metalinguagem para que a melodia da música pudesse ser ouvida enquanto os alunos fazem gestos diferentes para sons curtos e longos. Então surgiu a primeira parte da música *Samba Curtinho*:

Curtinho, curtinho

É o samba

Curtinho, curtinho

É o samba

Longo

Longo

Partindo da voz, montei a harmonia no violão e depois fui atrás de *loops* de percussão para fazer um primeiro esqueleto da música e, então, fui criando o arranjo ao acrescentar o contrabaixo e o piano. Minhas principais referências musicais para esse samba foram Tom Jobim, João Gilberto e a bossa nova de maneira geral. No violão também pensei um pouco em João Bosco como referência. *Samba Curtinho* foi a primeira música a ser composta, sendo criada em julho de 2024.

O processo de composição das músicas ocorreu de duas maneiras: partindo da voz e violão (reggae e samba) e diretamente na DAW compondo e arranjando simultaneamente (rock e rap). Creio ser natural partir da voz e do violão para as músicas com voz cantada e partir diretamente da composição/arranjo em uma música instrumental, como o rock, ou de uma música com voz falada, como é o caso do rap.

Enquanto compunha as músicas fui esboçando simultaneamente o roteiro do audiolivro. O roteiro foi estruturado a partir dos conceitos apresentados por Schafer (2011) no livro *O ouvido pensante*, no capítulo "Limpeza de ouvidos": Ruído, Silêncio, Som, Timbre, Amplitude, Melodia, Textura e Ritmo. Esses elementos são tratados inicialmente de forma isolada e em seguida são integrados, formando o que Schafer intitula de paisagem sonoro-musical. Então as primeiras aulas do audiolivro foram desenvolvidas da seguinte maneira: na primeira aula são abordados o ruído, o som e o silêncio. Nas quatro aulas seguintes as propriedades do som são abordadas de maneira isolada, porém integradas aos gêneros musicais. Para tanto foram feitas conexões entre a proposta de Schafer e as propriedades do som: o Timbre se manteve, a Amplitude foi relacionada à intensidade, a Melodia, à altura e o Ritmo foi relacionado à duração. A Textura se refere ao contraponto entre duas ou mais vozes. A Textura não foi utilizada no roteiro do audiolivro por uma escolha pedagógica, considerei que o número de aulas utilizando as propriedades altura, duração, intensidade e timbre já era suficiente para a elaboração do audiolivro. Além disso, considerei a Textura um conceito mais complexo, que poderia apresentar maior dificuldade de compreensão para crianças do terceiro ano do ensino fundamental.

Trago abaixo descrito como relacionei o conteúdo proposto por Schafer (2011, p.55-78) no capítulo "Limpeza de ouvidos" com a estrutura das cinco primeiras aulas do audiolivro.

Quadro 5 - Estrutura do audiolivro

Aula em que abordo	**Proposta de Schafer**	**Gênero musical**	**Como abordei**
Aula 1	Ruído, Silêncio e Som	Não se aplica	O ruído foi ilustrado com a leitura de um texto simultânea a diversos sons de animais, de vento, de telefone, de carro etc., proporcionando um exercício de atenção e percepção de diversos sons. O silêncio foi trabalhado em uma atividade de ouvir a paisagem sonora da sala de aula e escrever no caderno todos os sons que ouviam ao seu redor durante cinco minutos em silêncio. O som foi apresentado como oposto ao silêncio, conceituando o silêncio como ausência de som.
Aula 2	Melodia	Reggae	Trabalhei a propriedade do som altura, pensando que a melodia é composta pelo movimento do som em diferentes frequências. Aproximando esse conteúdo da faixa-etária que trabalho, apresentei os sons graves e agudos e as notas musicais, que são elementos de qualquer melodia.
Aula 3	Timbre	Rock	Nessa aula utilizei diferentes instrumentos musicais. Além da banda de rock também trouxe o quarteto de cordas e o trio de sopros para trabalhar o timbre.
Aula 4	Amplitude	Rap	Trabalhei a propriedade do som intensidade. Schafer aponta que os sons fortes são sentidos como mais próximos e os sons fracos como mais distantes, gerando assim uma noção de espacialidade. Minha proposta nessa aula foi que os alunos diferenciassem os sons fortes e fracos e experimentassem isso em seu corpo através de uma brincadeira de vivo-morto, na qual os alunos abaixavam para os sons fracos e levantavam para os sons fortes.

Aula 5	Ritmo	Samba	Trabalhei a propriedade do som duração. Foquei na diferenciação dos sons curtos e longos, que são elementos que formam qualquer ritmo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Partindo então desta adaptação da proposta de Schafer às propriedades do som presentes na BNCC e no Currículo Municipal de Barueri[34], o roteiro foi estruturado. Apresento a seguir um resumo dessa estruturação relacionando o conteúdo das aulas com o referencial teórico composto por Schafer (2011), pelo modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (França; Swanwick, 2002), a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, (2024) e a Abordagem AME de Zuraida Abud Bastião (2014).

A partir da proposta de Schafer (2011), na primeira aula são abordados o ruído, o som e o silêncio. Nas quatro aulas seguintes as propriedades do som são abordadas de maneira isolada, porém integradas aos gêneros musicais. Na sexta aula, é feita uma revisão do conteúdo das aulas anteriores. Da sétima à décima aula, os conhecimentos desenvolvidos previamente encontram-se em uma atividade de composição utilizando as quatro propriedades do som para criar uma música por meio do site *Synesthésie*. Nesse site é possível criar música a partir de desenhos, então os alunos fazem uma composição individual partindo do que estudamos sobre as quatro propriedades do som. Da décima primeira à décima terceira aula, o professor apresenta aos alunos todas as músicas criadas pelos estudantes e cria, em conjunto com a turma, uma "colagem musical", na qual a criação individual dos alunos é ressignificada em uma grande composição coletiva da turma, após serem colados todos os trabalhos individuais em uma única obra, tendo a participação direta dos alunos nesse processo. Na décima quarta aula, é realizado um questionário de finalização e os alunos escolhem o nome da música criada coletivamente.

A escuta do audiolivro nas cinco primeiras aulas acontece em quatro momentos: contextualização, exemplos musicais, exercícios de escuta e uma música que sintetiza o conteúdo daquela aula unida a uma proposta de atividade prática.

No primeiro momento se encontra a contextualização, que foi adicionada ao audiolivro tendo como referência à Abordagem Triangular. Na primeira aula, aborda-se de maneira geral o conteúdo total do audiolivro, as quatro propriedades do som e os gêneros musicais e se introduz os conceitos teóricos de som, ruído e silêncio. Nas quatro aulas seguintes, explica-se sobre o contexto histórico do gênero musical que estudaremos e se introduz a propriedade do

[34] O Currículo Municipal de Barueri será apresentado na sexta seção.

som a ser trabalhada naquela aula. Após a explicação sobre a propriedade do som temos um exemplo curto ao piano mostrando a diferença entre sons graves/agudos, curtos/longos e fortes/fracos. No modelo C(L)A(S)P essa contextualização se encaixaria em “estudos acadêmicos”.

Ao seguir para os exemplos musicais, inicia-se a apreciação musical de maneira mais profunda, ao ouvir os sons de diversos instrumentos exemplificando as propriedades do som. A apreciação musical em si se conecta com o modelo C(L)A(S)P, sendo um dos três pilares dessa proposta e se relaciona com o vértice Leitura da Abordagem Triangular.

Na primeira aula, o exemplo é a leitura de um texto sobreposta por ruídos, como sons de animais, de vento, de telefone, de carro etc. Essa atividade foi baseada em uma proposta de Schafer (2011, p.57-58) e visa introduzir os alunos aos conceitos de som e ruído.

Na segunda aula, são dados exemplos de sons graves e agudos com os instrumentos musicais utilizados no Reggae. Primeiramente ouvimos o som grave, depois o som agudo e para finalizar os dois sons juntos. São utilizadas as seguintes duplas de instrumentos: trombone (grave) e trompete (agudo), contrabaixo (grave) e guitarra (agudo) e peças da bateria: bumbo (grave) e caixa (agudo).

Na terceira aula, os exemplos apresentam diferentes timbres de instrumentos musicais utilizados no Rock, iniciando pela bateria. São apresentadas as peças da bateria, bumbo e caixa, comparando esses sons com sons do nosso corpo (som do coração e som de palmas). Essa relação do bumbo com o coração e da caixa com as palmas se relaciona ao *rendering* metáfora. Através da metáfora “damos sentido ao mundo e fazemos as relações acessíveis aos nossos sentidos” (Richardson, 2002 apud Irwin; Springgay, 2023, p. 144).

Então, propõe-se uma atividade prática aos alunos: tocar com percussão corporal o ritmo básico do rock que será utilizado posteriormente na música, fazendo o bumbo batendo a mão no peito e o som da caixa com palmas. Portanto, mescla-se a apreciação musical e a performance, buscando que a escuta do audiolivro seja uma escuta ativa, combinando a “leitura dos sons” com o fazer artístico. Nessa performance o corpo é utilizado como instrumento, contemplando a expressão corporal presente na Abordagem AME.

São apresentados em seguida outros instrumentos utilizados no rock: contrabaixo elétrico, guitarra, teclado, violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico, trompete, trombone e saxofone. Os instrumentos da família das cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico) e os instrumentos de sopro (trompete, trombone e saxofone) não são instrumentos tão característicos do rock, porém muitas bandas de rock se utilizam desses instrumentos, seja em gravações com orquestra ou com trio de sopros. Portanto, optei por incluir esses instrumentos

para contemplar timbres mais variados na escuta do audiolivro. Na quarta aula, apresenta-se exemplos de sons fortes e fracos com instrumentos do Rap e na quinta aula exemplos de sons curtos e longos com instrumentos do Samba.

O próximo momento é dos exercícios. Na primeira aula, o exercício proposto é um questionário com uma questão de múltipla escolha sobre qual a frequência que os alunos escutam música, o qual inclui desde "mais de uma hora por dia" até "nunca escuto música". Em seguida é proposta uma questão dissertativa, em que os alunos escrevem qual é seu gênero musical favorito e porque gostam desse gênero.

Nas quatro aulas seguintes, propõe-se exercícios de escuta. Na segunda aula, é apresentado um exercício de diferenciação de sons graves e agudos, utilizando instrumentos musicais relacionados ao Reggae. Na terceira aula, propõe-se um exercício de apreciação musical, no qual os instrumentos são tocados separadamente e os alunos devem descobrir qual instrumento está tocando. Na quarta, o exercício é sobre reconhecer sons fortes e fracos, utilizando instrumentos do Rap e, na quinta aula, o exercício é focado no reconhecimento de sons curtos e longos, utilizando os instrumentos do Samba.

O último momento de cada aula é reservado a uma música síntese, que resume o que estudamos naquela aula, unida à proposta de uma atividade. Na primeira aula, porém, não existe uma música síntese, o que se propõe é uma atividade de escuta da paisagem sonora da sala de aula. Essa é uma proposta de Schafer sobre o silêncio (2011, p.60-61). Nessa atividade proponho que os alunos fiquem em silêncio por cinco minutos e escrevam no caderno todos os sons que ouvirem, ou seja, a paisagem sonora da sala de aula, que pode conter sons feitos pelos próprios alunos, como a respiração, sons feitos pelos colegas, sons de fora da sala de aula etc. Ao propor essa atividade pretendo dar continuidade ao estudo da apreciação musical com base em Swanwick e propor que, por meio dessa "leitura de sons", também seja feita uma leitura de mundo, de maneira que os alunos se apropriem dos sons que fazem parte de seu cotidiano.

Na segunda aula, a música síntese é *Som da Jamaica*, uma música no gênero reggae gravada com os instrumentos pertinentes a esse estilo. A música se utiliza da metalinguagem, no sentido que quando a letra fala de sons graves a voz está em uma nota grave, assim como os instrumentos de sopro, ocorrendo a mesma coisa com a nota aguda. A segunda parte da música é um convite aos alunos para que cantem as notas musicais junto com a banda de reggae, o que proporciona uma performance vocal que pode ser considerada um fazer artístico.

Na terceira aula, a música síntese é *Rock Circular*, que utiliza os instrumentos do rock apresentados de forma que cada um vai entrando em seguida, um após o outro. Primeiramente só a bateria, depois o contrabaixo, guitarra, teclado, instrumentos de cordas e instrumentos de

sopro até que todos os instrumentos estejam tocando, fazendo após isso o reverso, saindo um instrumento por vez na ordem contrária a ordem em que entraram até que só reste a bateria. A atividade proposta é que os alunos façam um desenho representando a música utilizando uma cor para cada instrumento ou grupo de instrumentos (no caso das cordas e dos sopros). Ao fazer esse desenho, os alunos podem expressar suas impressões da música por meio da modalidade de expressão visual, sendo, portanto, uma atividade inspirada na abordagem AME.

Na quarta aula, a música síntese é *Rap do Forte e do Fraco*. Com essa música é proposto um exercício de movimento corporal durante a escuta. A atividade proposta é uma brincadeira de vivo-morto com sons fortes e fracos: a música conta com uma base instrumental, na qual os principais instrumentos são a bateria (som forte) e o teclado (som fraco). Durante a música vão entrando e saindo instrumentos com sons fortes e fracos. Ao ouvir um som fraco, os alunos se abaixam e, ao ouvir um som forte, os alunos se levantam. A voz é utilizada em rimas guiando os ouvintes em como devem participar da brincadeira. Essa atividade propõe que os alunos respondam aos estímulos sonoros com um movimento corporal, tratando-se, portanto, de uma apreciação musical atrelada à modalidade de expressão corporal proposta na abordagem AME.

Na quinta aula, a música síntese é *Samba Curtinho*. Compus essa música de forma que a letra da música segue a duração das notas, então quando os sons são curtos a letra diz "curtinho, curtinho" e quando as notas cantadas são longas a letra diz "longo, longo", o que pode ser caracterizado como uma metalinguagem novamente. Após a audição da música, é proposto aos alunos que criem um gesto com as mãos para representar o som curto e outro gesto para representar o som longo. Após os alunos criarem os gestos, ouvimos novamente a música e eles acompanham a letra com seus gestos. Novamente estamos no domínio da expressão corporal da abordagem AME. Bastião afirma que essa expressão corporal consiste em "estimular o ouvinte a movimentar-se de forma livre ou conduzida ao apreciar as músicas" (2014, p.60). Essa atividade propõe certa liberdade de escolha dos gestos, porém conduzindo os ouvintes a criarem gestos que representem sons curtos e longos.

Em seu capítulo "Limpeza de ouvidos", após apresentar esses elementos isoladamente (Ruído, Silêncio, Som, Timbre, Amplitude, Melodia, Textura e Ritmo), Schafer propõe exercícios de composição musical para "combinar todas as potencialidades expressivas que viemos falando e refletindo durante os capítulos" (2011, p.78). Nas próximas aulas seguimos com exercícios individuais e coletivos de composição musical, tendo como intuito aplicar todo o conhecimento desenvolvido por meio do audiolivro.

Na sexta aula, é proposta uma revisão do conteúdo das últimas aulas e uma atividade de leitura de imagem dos desenhos produzidos na terceira aula com a música *Rock Circular*. A

leitura das imagens foi introduzida nesse momento pensando em dar possibilidades de expressão dos alunos sobre os desenhos criados, o que está fundamentado na Abordagem Triangular.

Na sétima aula, é apresentado o site que será utilizado para compor músicas utilizando as propriedades do som. O site *Synesthésie*[35] é um site francês que propõe uma sinestesia entre sons e cores. O site conta com uma grande variedade de "pincéis" e cores, sendo que cada cor é um instrumento musical. Como as cores já haviam sido trabalhadas na terceira aula se relacionando com o timbre, ao usar esse site os alunos poderão criar um desenho colorido em que cada cor, cada traço possui um som que pode ser ouvido. A proposta é uma integração entre artes visuais e música. Nesta aula apresentei o funcionamento do site para os alunos e deixei eles explorarem e experimentarem os diversos sons possíveis de serem criados. As propriedades do som podem ser desenvolvidas da seguinte maneira nesse site:

- Timbre: É alterado de acordo com as cores, cada cor possui o timbre de um instrumento.
- Altura: Quando o mouse é levado para cima, os sons são mais agudos. Quando o mouse é levado para baixo, os sons são mais graves.
- Duração: Se são feitas pequenas pinceladas, o som é curto. Se são feitas pinceladas maiores, o som fica longo.
- Intensidade: Este site não possui muitos recursos para trabalhar a intensidade, o que ocorre é que ao desenhar muitas linhas sobrepostas elas são tocadas ao mesmo tempo, o que gera uma maior intensidade comparando com as linhas que estão sozinhas.

Da oitava à décima aula, os alunos fazem uma composição individual utilizando o site *Synesthésie,* sendo essa atividade um fazer artístico, ao se pensar na Abordagem Triangular, e uma atividade de composição, como proposto no modelo C(L)A(S)P. As composições dos alunos serão recebidas pelo professor em dois formatos, um áudio da música criada e um *print* da tela com a imagem formada pela música.

Da décima primeira à décima terceira aula, o fazer artístico é desenvolvido com um exercício de composição coletiva. O professor apresenta todas as músicas criadas pelos alunos e junto com eles vão criando uma "colagem sonora", mesclando todas as músicas para criar uma grande música. Essa música é a junção de todas as composições dos alunos, e é o produto final de minha pesquisa.

Na décima quarta aula os alunos respondem a um questionário final sobre as aulas que

[35] Disponível em: <https://synesthesie.buzzinglight.com> Acesso em 20 fev. 2025.

tivemos, cada aluno responde uma questão dissertativa com a sugestão de um nome para a música coletiva criada por eles, fazemos uma votação e escolhemos o nome oficial da música, finalizando dessa maneira a sequência didática.

5.2 O processo de produção musical do audiolivro

A produção musical do audiolivro foi desenvolvida em três etapas: 1) Pré-produção; 2) Gravação; e 3) Pós-produção. A primeira etapa consistiu na gravação das guias e criação dos arranjos. Em um segundo momento tem-se a gravação dos instrumentos, vozes e a programação dos instrumentos virtuais. Após a etapa da gravação, ocorreu a pós-produção, que consiste na edição do áudio e mixagem das músicas, exemplos e exercícios. Ao decorrer dessas etapas alguns processos da próxima fase podem ocorrer simultaneamente, por exemplo, durante a etapa da gravação foram feitas edições.

No processo de Pré-produção foi feito um esboço do arranjo das músicas, gravando de maneira mais informal sem tanto apuro técnico, apenas para experimentar as possibilidades. Foram feitas guias utilizando instrumentos virtuais (bateria, cordas, sopros, sintetizadores), além de gravar violão, contrabaixo, teclado e voz.

O quadro a seguir apresenta os processos de Pré-produção das quatro músicas seguindo a ordem cronológica em que aconteceram:

Quadro 6 - Processos de pré-produção

Música	**Data**	**Processo de pré-produção**
Samba Curtinho (Aula 5)	09/07/2024	A partir de um *loop* de percussão de samba, gravei o violão, o contrabaixo e a voz. Tudo em uma versão guia, sem grande preciosismo com a qualidade da performance, e a partir dessa gravação guia consegui desenvolver o arranjo. Tive a ideia de gravar um piano tocando notas longas também, que seria acrescentado posteriormente. Como ao longo dessa aula foi trabalhada a propriedade do som duração, procurei equilibrar instrumentos com sons curtos e longos durante a elaboração do arranjo.
Rap do Forte e do Fraco (Aula 4)	29/09/2024	A composição da música e a criação da guia ocorreram simultaneamente. Iniciei com uma bateria fazendo um som forte e depois acrescentei um teclado *rhodes* fazendo um som fraco. A ideia foi de sobrepor os dois para

		evidenciar a propriedade do som intensidade. Depois gravei outros instrumentos virtuais para dar mais diversidade à música: sintetizador, sintetizador baixo, violino, flauta e trompete. Posteriormente no dia 24/01/2025 gravei uma voz guia.
Som da Jamaica (Aula 2)	23/01/2025	Partindo de uma bateria de reggae de uma música que produzi, mas nunca lancei, comecei a montar a guia da música *Som da Jamaica*. Gravei um violão com efeitos simulando uma guitarra e algumas ideias de contrabaixo, gravei um órgão, programei o trio de sopros e gravei uma voz guia.
Rock Circular (Aula 3)	23/01/2025 e 24/01/2025	No dia 23, compus e gravei a guia simultaneamente, programando a bateria, cordas e sopros e gravando o órgão. No dia 24, gravei uma guia de guitarra que na verdade era um violão distorcido pelo fato de não ter uma guitarra em meu *home studio* para gravar essa guia. O arranjo foi estruturado para que os instrumentos entrassem um por vez, evidenciando a propriedade do som timbre.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Com as guias prontas os arranjos estavam praticamente fechados, alguns detalhes seriam adicionados posteriormente, mas a estrutura estava montada. Ao iniciar a segunda etapa, a gravação, foi necessário editar os instrumentos virtuais que havia gravado durante a Pré-produção. Esses instrumentos foram editados de modo a deixá-los *quantizados*, ou seja, exatamente no tempo da música, já que, ao gravá-los com o teclado controlador, o tempo oscilava, o que atrapalharia a gravação dos outros instrumentos.

Então editei a bateria do rock e do reggae, colocando viradas, trabalhando a dinâmica e *quantizando*[36] quando necessário. A bateria do rock era bastante básica, sendo necessário colocar o início e o final da música, além de uma série de viradas durante a música. A linha da bateria não mudava ao longo da música, mantendo sempre o mesmo ritmo. Também houve uma pesquisa de timbres no *plugin* que usei para programar a bateria, buscando o melhor timbre de caixa e bumbo para que a bateria ficasse com bastante *punch*, ou seja com bastante energia. Ao buscar o timbre do bumbo e da caixa, a proposta foi que o som da bateria ficasse evidente, mesmo com a música sendo tocada em uma caixa *bluetooth*, que foi o suporte utilizado em sala

[36] Colocando as notas no tempo exato da música.

de aula. De modo que os alunos pudessem interagir com o timbre de uma bateria, que. apesar de ter sido criada com um instrumento virtual. possui um som bastante semelhante ao de uma bateria acústica.

Já o reggae foi a música que teve uma bateria mais complexa e com mais detalhes. Eu parti de uma bateria de reggae que tinha pronta de uma música que produzi e nunca lancei e então fui fazendo alterações para encaixar a bateria na música *Som da Jamaica.* Tive que criar muitas viradas para os diferentes momentos da música. Quanto ao timbre da bateria, já estava praticamente pronto, pois na produção antiga em que havia criado já tinha escolhido o seu timbre. As viradas do reggae são muito características desse gênero musical, portanto como estava apresentando o reggae aos alunos, busquei incluir viradas que tivessem relação com esse gênero. A bateria de *Som da Jamaica* foi um excesso (*rendering*) de uma produção anterior, que foi reaproveitado nessa música.

A bateria do rap foi mais simples. Por ser um loop, não foi necessária a edição, sendo somente preciso procurar um timbre de caixa e de bumbo que tivesse bastante *punch* (energia) para representar os sons fortes.

Quanto aos *loops* de percussão do samba, já havia editado eles antes de gravar a guia. Essa foi a única música que não foi totalmente *quantizada*, pois havia certa flutuação de tempo nos loops. Assim, escolhi um trecho em que essa flutuação de tempo era menor e montei um loop de dois compassos da percussão completa, o qual foi repetido continuamente ao longo da música, sendo acrescentado o pandeiro nas partes finais da música.

Após editar a bateria, editei os outros instrumentos virtuais *quantizando* para que estivesse tudo no tempo antes de iniciar a gravação dos outros instrumentos. Os instrumentos virtuais já haviam sido gravados no processo de pré-produção, de modo que na etapa da gravação só tive que fazer pequenos ajustes e editar.

Na música *Som da Jamaica,* temos os instrumentos de sopro. Gravei trompete, saxofone alto e dois trombones (um com timbre mais grave e outro mais agudo). Tive que colocar essa dobra de trombones para que o som dos trombones pudesse ser melhor compreendido ao tocar junto com os outros instrumentos, dando mais corpo ao trombone. Na introdução, tem-se o trompete e o sax dobrando a melodia em oitavas e ao seu final entram os trombones fazendo os baixos e o trompete e o sax abrem as vozes formando um acorde. Ao longo da música, os sopros fazem um contracanto em oitavas e, ao final, é tocada uma frase de encerramento também em oitavas. O contracanto do trio de sopros segue a mesma lógica da melodia cantada, tocando notas graves, quando a letra fala de sons graves, e tocando notas agudas na situação inversa, evidenciando, portanto, a propriedade do som altura

Na música *Rock Circular* os instrumentos virtuais restantes são as cordas e os sopros. Como a proposta da música é que fossem criadas camadas de instrumentos, as cordas e os sopros tocam um *loop* de 4 compassos. O contrabaixo acústico toca notas longas apenas dando as tônicas dos acordes, o violoncelo toca uma oitava acima do contrabaixo, mantendo um pedal nos dois primeiros compassos com a nota dó, a qual é tônica no primeiro acorde e quinta justa no segundo, e dá as tônicas nos compassos seguintes. O violino e a viola tocam notas dos acordes em oitavas, mantendo um pedal entre a segunda e terceira nota, que é quinta justa do segundo acorde e terça menor do terceiro acorde. Já os sopros tocam uma frase em oitavas, que ao final da frase abre vozes, formando um acorde com notas longas. A escolha de manter as cordas fazendo notas longas e os sopros fazendo uma frase em oitavas aconteceu com o intuito de deixar bastante espaço no arranjo para que todos os instrumentos pudessem ser ouvidos, evidenciando a propriedade do som timbre.

Na música *Rap do Forte e do Fraco,* todos os instrumentos são instrumentos virtuais (já detalhei sobre a bateria e posteriormente vou abordar o teclado). Os outros instrumentos são: sintetizadores, trompete, violino, flauta e *scratch*. Os três sintetizadores utilizados são um sintetizador baixo e outros dois que dobram uma melodia na música, mas exercem diferentes funções nos exemplos musicais. O trompete dobra a melodia dos sintetizadores, sendo o trompete e os sintetizadores instrumentos que representam os sons fortes. Já os sons fracos são executados pelo violino e a flauta, que tocam em duo em um primeiro momento. Em um segundo momento, o violino toca junto com o teclado, preparando a entrada do *tutti* final. Nesse momento a flauta entra junto dos outros instrumentos. O violino também é tocado com a técnica de *spiccato* em um exemplo musical. E o *scratch* é um efeito utilizado para criar uma sonoridade de rap. Originalmente esse efeito é criado ao arranhar discos de vinil, porém eu utilizei um *plugin* para simular esse efeito. Na música *Samba Curtinho,* o único instrumento virtual utilizado foi o piano, que será descrito posteriormente.

Durante o processo de gravação das músicas, fui gravando simultaneamente os exemplos e exercícios que fariam parte do audiolivro. Por exemplo, ao gravar o contrabaixo do reggae já gravei em seguida um exemplo musical do baixo junto com a guitarra e um exercício de escuta do baixo junto ao bumbo, buscando sempre utilizar os instrumentos característicos de cada gênero musical para evidenciar a propriedade do som trabalhada em cada aula.

O contrabaixo elétrico de todas as músicas foi gravado pelo autor. Meu instrumento principal é o contrabaixo, portanto foi natural que eu o gravasse. Ao gravar o rock, pensei em um acompanhamento simples em colcheias e fui acrescentado frases. No início pensei em diversas frases, mas fui retirando-as e deixando uma linha mais simples, pois o objetivo era que

os alunos pudessem ouvir com clareza todos os instrumentos. Procurei deixar o timbre do contrabaixo com mais médio-agudo, para que ele pudesse ser ouvido de maneira mais clara nas caixas de som *bluetooth*, que seria o modo como os alunos ouviriam a música em sala de aula. Nesse equipamento frequentemente os sons muito graves acabam não se destacando, portanto, foi pensado esse timbre médio-agudo.

Ao gravar o contrabaixo do reggae, utilizei minha experiência como ex-baixista da banda Peabiru e criei uma linha simples, mas bastante característica do estilo, utilizando um ritmo complementar à guitarra e ao órgão, de modo que o contrabaixo conduza os sons graves trabalhados nessa música. Na segunda parte da música, deixei a linha mais simples pensando em dar mais espaço para o canto das notas musicais. No rap não gravei contrabaixo, utilizei apenas um sintetizador fazendo o baixo.

Na gravação do baixo do samba, utilizei minha experiência na banda Saravá e em outros grupos de samba e bossa nova que participei ao longo da minha carreira, pensando em fazer uma linha bastante simples. O contrabaixo entra na segunda vez em que a parte A da música é tocada. Optei por não tocar desde o começo para construir um arranjo em que os instrumentos vão entrando aos poucos. Após a frase de entrada do baixo, mantenho uma linha em que toco apenas no segundo tempo da música, sendo um recurso utilizado no partido alto. O contrabaixo no segundo tempo possui um som bastante longo para evidenciar a propriedade do som duração. Na parte B, a linha se movimenta mais tocando o tempo 1 e 2, além de *ghost notes*[37]. Ao retornar para a parte A, o baixo volta a ser tocado apenas no segundo tempo. Ao final da música, a linha volta a se movimentar mais, tocando nos dois tempos e caminhando para o encerramento da música. Os contrabaixos foram gravados em linha utilizando simuladores de amplificadores em *plugins*. Após gravar todos os contrabaixos, ocorre o processo de edição para *quantizar* as notas e escolher as melhores frases, deixando os contrabaixos finalizados antes de gravar os outros instrumentos.

Para gravar a guitarra, violão e cavaquinho, convidei Alê Mennuti, integrante da banda Peabiru, que veio ao meu *home studio* no dia 23/03/2025. Tanto o violão quanto o cavaquinho da música *Samba Curtinho* foram gravados com dois microfones condensadores: o AT2035 da Audio-Technica e o B-5 da Behringer. O AT2035 é um microfone condensador cardioide de diafragma grande, ou seja, é um microfone sensível que capta nuances dos instrumentos e vozes, captando o som que está a sua frente e rejeitando o som que está atrás do microfone, o que é bastante útil em um *home studio,* evitando sons indesejados que podem surgir no

[37] *Ghost notes* são tocadas abafando com a mão esquerda de modo que o som fica percussivo sem soar nenhuma nota.

ambiente. O B-5 é um microfone condensador de diafragma pequeno que também é um microfone sensível a nuances de instrumentos e vozes e possui dois padrões polares: o cardioide e o omnidirecional. Nessa gravação utilizei o padrão cardioide de modo que a captação funcionou da mesma maneira do que o AT2035. Os dois microfones foram posicionados em frente ao violão próximo a 12ª casa. A proposta foi captar da maneira mais clara possível o som do violão para que ele estivesse com um som característicos de samba.

O violão da música *Samba Curtinho* foi pensado de modo a conduzir a música harmonicamente, enfatizando também seu aspecto rítmico que se aproxima bastante do tamborim. Na guia eu havia tocado de modo simples e na gravação foi mantida a simplicidade, porém com mais sofisticação, sendo um violão que se aproxima da bossa nova. O cavaquinho também foi captado com dois microfones e proporcionou um complemento harmônico e rítmico para o violão, dando à música um ar de samba raiz. Após gravar a música, foram gravados os exemplos e exercícios que utilizavam o violão e o cavaquinho.

A guitarra foi usada para gravar o rock e o reggae, sendo gravada em linha utilizando amplificadores virtuais em *plugins*. A guitarra da música *Rock Circular* é bastante simples, sendo um padrão de 4 acordes que são repetidos durante toda a música. Na edição selecionei um trecho de 8 compassos, *quantizei* e deixei em *loop* por toda a música. A guitarra é um instrumento muito característico do rock, portanto, busquei timbres que evidenciassem esse instrumento.

A guitarra da música *Som da Jamaica* é uma guitarra tradicional de reggae, tocando no contratempo e utilizando *ghost notes* em alguns momentos. A música possui uma harmonia simples, bem característica do reggae, o que foi pensado de modo a ter fácil absorção da harmonia pelos alunos. O timbre da guitarra ficou bastante agudo para se sobressair na mixagem. Foi gravada uma segunda linha de guitarra, mas optei por não usar na música, prezando por uma abordagem mais limpa dando espaço também para o órgão. Após gravar as guitarras, as editei selecionado as melhores partes e *quantizando* para deixar tudo no tempo.

Os teclados foram gravados pelo autor, utilizando um timbre de órgão no reggae e no rock, um timbre de *rhodes* no rap e um timbre de piano no samba. Todos os teclados foram gravados com um teclado controlador e instrumentos virtuais. Na música *Som da Jamaica,* o órgão faz um ritmo caraterístico do reggae que complementa o ritmo da guitarra, representando os sons agudos. Já na música *Rock Circular,* o órgão tem uma linha bastante simples, só marcando os acordes e repetindo os quatro acordes ao longo de toda a música, de modo que houvesse espaço no arranjo para ouvir o timbre de todos os instrumentos. Na música *Rap do Forte e do Fraco,* usei um timbre de *rhodes* para representar os sons fracos, repetindo sempre

que o teclado é tocado ao longo da música um *loop* de dois compassos. Na música *Samba Curtinho,* foi usado um timbre de piano apenas marcando os acordes com notas longas utilizando tensões típicas da bossa nova, enquanto o violão e o cavaquinho fazem sons curtos, o contrabaixo e o piano tocam notas longas, evidenciando a propriedade do som duração. O processo de edição dos teclados foi bastante simples. Pelo fato de ter gravado em MIDI, foi necessário apenas *quantizar*.

Para gravar as vozes do reggae e do samba convidei Djanio, ex-integrante da banda Peabiru. As vozes foram gravadas no dia 02/04/2025 em meu *home studio*. Todas as vozes foram gravadas com o microfone condensador AT2035 da Audio-Technica, que já havia sido utilizado para gravar o violão e o cavaquinho. Na música *Som da Jamaica,* a voz representa os sons graves e agudos na primeira parte, havendo o uso da metalinguagem entre a melodia e a letra[38]. Na segunda parte, as notas musicais são cantadas em uma escala maior ascendente e descendente.

Já na música *Samba Curtinho,* a voz representa os sons curtos e longos na primeira parte e segue com melodia diferente na segunda parte com uma letra bem característica da bossa nova*: é o samba do céu/ é o samba do mar/ é o samba de quem vai chegar.* Para a gravação das duas músicas, enviei as partituras e os áudios para o Djanio, mas deixei ele com certa liberdade para interpretar as músicas a sua maneira, o que ele fez muito bem, agregando bastante ao audiolivro.

Na música *Rap do Forte e do Fraco,* eu gravei a voz pelo fato de ser uma voz falada por se tratar de um rap. A ideia é que a voz seja um guia para indicar as ações que os alunos têm que fazer ao longo da música na brincadeira de vivo-morto. Explico que a bateria faz o som forte e o teclado faz o som fraco, e vou narrando o que acontece na música "só o teclado", "volta a bateria". Então, introduzo a brincadeira de vivo-morto, preparando os alunos para seu início. Após o início da brincadeira, a voz retorna apenas no final, após o *tutti*, para encerrar a música. A música *Rock Circular* não possui voz, sendo uma música instrumental. Após a gravação das vozes, editei, selecionando os melhores trechos e afinando algumas notas quando necessário.

No dia 27/04/2025 gravei toda a narração do audiolivro, ao todo demorei quatro horas para gravar a narração. Senti bastante dificuldade com a dicção e regravava sempre que percebia que o texto não estava claro. Procurei articular bastante as palavras, gravei com essa preocupação de deixar cada palavra audível e, ao mesmo tempo, preservar a fluidez da narração

[38] A melodia segue a letra conforme é cantado sobre sons graves e agudos.

como um todo. Após a gravação, a narração também passou por um processo de edição selecionando os melhores trechos, de modo a deixar o texto o mais claro possível para os alunos.

Depois de gravar a narração, começo a editar e organizar os exemplos musicais e exercícios de escuta que fazem parte do audiolivro. O próximo passo foi dar início formalmente ao processo de pós-produção.

A edição do áudio é um processo de pós-produção, que no caso do audiolivro foi feito juntamente ao processo de gravação. Após encerrar as gravações, a pós-produção teve diversas etapas: processar a narração para melhorar a qualidade de som, mixar as músicas, exemplos e exercícios, montar o audiolivro de modo a colocar todos os áudios em uma única sessão da DAW (contemplando a narração, as músicas, os exemplos musicais e os exercícios de escuta) e, por fim, masterizar de maneira simples todo o conteúdo do audiolivro.

Primeiramente, processei a voz da narração utilizando equalizadores, compressores e um *gate* para evitar ruídos. Também utilizei um *plugin* que equaliza e comprime o som automaticamente com inteligência artificial, buscando sempre clareza na voz narrada. Paralelamente a isso, já havia começado a mixar as músicas. A seguir descreverei brevemente o processo de mixagem em cada música.

Em todas as músicas coloquei um *Mix Bus*, ou seja, um canal para onde todos os outros canais são direcionados, para tratar a música por inteiro. Nesse *Mix Bus* coloquei uma simulação de fita, uma simulação de mesa de som analógica, dois equalizadores diferentes e um compressor. Em todas as músicas também criei um *Bus* para a bateria, ou seja, um canal para onde enviei todas as peças da bateria, colocando um compressor nesse canal com o intuito de deixar o som da bateria mais homogêneo.

Na música *Som da Jamaica,* utilizei diferentes equalizadores e compressores para processar os instrumentos. Na guitarra, utilizei também *chorus* e saturação e, na voz, utilizei novamente o *plugin* que utiliza inteligência artificial.

Na música *Rock Circular,* também utilizei diversos compressores e equalizadores em cada faixa. Coloquei um *exciter* no contrabaixo para deixá-lo mais presente na música. Nas cordas e sopros, coloquei apenas um *channel strip* contendo um pré-amplificador, equalizador e compressor e utilizei também um outro compressor.

Na música *Rap do Forte e do Fraco,* tratei a bateria em uma única faixa como um *loop,* não sendo necessário separar as peças do instrumento. Por se tratar somente de instrumentos virtuais, segui o mesmo padrão das cordas e dos sopros do rock, utilizando um *channel strip* contendo um pré-amplificador, equalizador e compressor e usando também um outro compressor.

Na música *Samba Curtinho,* o *loop* de percussão que utilizei possuía os instrumentos surdo, tamborim e ganzá, que entram individualmente na introdução e depois ficam juntos no *loop* que usei no restante da música. Para ter certa independência desses instrumentos para a mixagem, tentei separar ao máximo os instrumentos utilizando um equalizador e um *gate*. Por exemplo, no ganzá e no tamborim retirei todos os sons graves e enfatizei os sons agudos com equalização. Sendo que são instrumentos agudos, essa equalização cortou o surdo que estava sobrando nesses canais. Com o surdo fiz o contrário, retirei os sons agudos com equalização e enfatizei os sons graves característicos do instrumento. O pandeiro já estava sozinho pois ele foi retirado de um outro *loop* de pandeiro solo que estava em um andamento próximo. Só tive que deixá-lo no andamento exato da música e selecionar o trecho que utilizaria como *loop*. Enviei todos os canais de percussão para um *Bus,* um único canal onde equalizei e comprimi utilizando um *channel strip*, dois equalizadores diferentes e um compressor. Em todos os outros canais, eu utilizei apenas um *channel strip* e um compressor adicional. Os timbres já estavam bastante resolvidos na gravação, então não foi muito trabalhoso mixar essa música. Os exemplos e exercícios precisaram de alguma correção na mixagem em algum momento, mas de modo geral utilizei o processamento que já havia utilizado na mixagem em cada instrumento dos exemplos e exercícios.

Após mixar as músicas, exemplos e exercícios, iniciei o processo de montar o audiolivro em um único arquivo mesclando a narração com os elementos sonoros. Foi um processo bastante longo que exigiu organização dos áudios, montando o audiolivro capítulo a capítulo. Durante a montagem do audiolivro já fui testando uma breve masterização do material, utilizando apenas um *limiter* e um compressor no canal Master. Após a montagem de todos os áudios, fiz pequenos ajustes no canal Master e o audiolivro já estava pronto para ser aplicado em sala de aula.

Todo o processo de pós-produção teve como intuito melhorar e deixar mais nítido para os alunos o som da narração, dos instrumentos musicais e da voz nas diferentes músicas exemplos e exercícios do audiolivro. A pós-produção foi feita com prazos apertados pois precisava começar a aplicar o audiolivro no início de maio de 2025. Muitas vezes estava mixando uma música que seria aplicada em sala de aula naquela semana. Algumas músicas terminei de mixar no dia anterior à aplicação em sala de aula, então foi um processo bastante intenso.

6 APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Nessa seção descrevo a aplicação do audiolivro em sala de aula, que ocorreu entre maio e outubro de 2025. Porém antes de descrever as aulas apresento três tópicos introdutórios, nos quais reflito no primeiro sobre a BNCC e o Currículo Municipal de Barueri (e a influência destes documentos na elaboração das aulas), no segundo tópico apresento o perfil das escolas e turmas em que apliquei o audiolivro e no terceiro tópico apresento um levantamento que fiz dos gêneros preferidos das turmas. Nos tópicos seguintes sigo com a descrição das quatorze aulas que compuseram esta sequência didática.

6.1 A BNCC e o currículo do município de Barueri

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o ensino da Música, Teatro, Dança e Artes Visuais como áreas temáticas que compõem o componente curricular Arte. No município de Barueri, porém, a disciplina de Educação Musical é uma disciplina separada da disciplina de Arte, possuindo, portanto, seu próprio currículo, que é uma adaptação da BNCC. Sobre a BNCC, França afirma que "o documento vai sendo modelado pelas disposições estaduais e municipais, pelo projeto político-pedagógico de cada escola, pelo programa do ano escolar, pelo planejamento da equipe e pelos ajustes de cada professor" (FRANÇA, 2020, p.32) Portanto, a BNCC possibilita diferentes enfoques pedagógicos, de acordo com a região, escola e também de acordo com o planejamento do professor. França continua:

> O documento curricular que as equipes de professores preparam nas respectivas escolas, por mais bem alinhado que seja à realidade daquele contexto, será ressignificado no dia a dia. Tudo o que foi pensado, dito e escrito será tonalizado pelas peculiaridades de cada turma, pelos humores dos alunos e até pelas efemérides e os noticiários do dia. Ou seja: a Base que saiu de Brasília é uma, e a que chega a cada canto do país é outra. (2020, p.32)

Tendo como fundamento essa visão de França da BNCC, construí o planejamento da sequência didática de quatorze aulas nas quais realizei a aplicação do audiolivro em sala de aula. A BNCC de Arte para os anos iniciais do ensino fundamental apresenta cinco objetos do conhecimento: Contexto e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical e Processos de criação. Cada um desses objetos do conhecimento está ligado a uma habilidade. O quadro a seguir relaciona os objetos do conhecimento e as habilidades da BNCC com o conteúdo desenvolvido na sequência didática de aplicação do audiolivro em sala de aula.

Quadro 7- Aplicação da BNCC no audiolivro

Objetos de conhecimento	Habilidades	Aplicação no audiolivro
Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.	**Aula 1 a 6:** • Por meio do audiolivro, apresento aos alunos diversos gêneros musicais: Reggae, Rock, Rap e Samba. • Proponho que ocorra uma apreciação musical crítica sobre esses gêneros musicais de modo que os alunos relacionem esses gêneros às suas vidas e vivências musicais por meio do diálogo dos alunos com o professor, dos alunos entre si e dos alunos com a música.
Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.	**Todas as aulas:** • Em todas as aulas, trabalhamos as propriedades do som por meio de brincadeiras e canções. • Desenvolvemos nas aulas a composição, execução e principalmente a apreciação musical, relacionando sempre o conteúdo às propriedades do som.
Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.	**Aula 1 a 6:** • Exploração da voz cantando as notas musicais com manossolfa (aula 2). • Percussão corporal imitando o ritmo da bateria (aula 3). • Reconhecer os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados (aula 1 a 6).
Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.	**Aula 7 a 10:** • Criação de desenhos que se transformam em música utilizando o site *Sinesthésie*. • Os desenhos podem ser considerados uma notação não convencional.
Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons	**Aula 7 a 14:** • Composição das músicas individuais utilizando o site *Sinesthésie*,

	corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.	transformando desenhos em músicas. • Composição coletiva, "colagem" dos trabalhos individuais em uma grande composição da turma, utilizando a DAW Reaper.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

França considera mais produtivo "pensar o planejamento partindo das experiências musicais para a matriz, e não na direção contrária" (2020, p.34); ou seja, o professor pode criar o planejamento pensando nas experiências musicais, tomando como partida uma proposta musical potente e a partir desse planejamento pensar quais Objetos de Conhecimento e Habilidades estão sendo contemplados nessa sequência didática, apoiando-se então na BNCC. A autora enfatiza que "nenhum dos descritores expressos na matriz ocorre isoladamente na prática. Atividades musicalmente significativas envolvem Habilidades de maneira integrada e musical" (França, 2020, p.35). Tendo em vista essa concepção de França, estruturei as aulas do audiolivro de modo que todos os Objetos de Conhecimento e Habilidades fossem contemplados de alguma maneira nessa sequência didática.

O currículo do município de Barueri é uma adaptação da BNCC para a disciplina de Educação Musical, os Objetos do Conhecimento têm seus nomes trocados, parecendo mais produtos das Habilidades do que o contrário. No quadro a seguir, podemos ver o currículo de Educação Musical do 3º ano do ensino fundamental para o 2º e o 3º Bimestre de 2025, que foi o período em que apliquei o audiolivro em sala de aula, relacionando o currículo de Barueri com a BNCC e as aulas do audiolivro.

Quadro 8 - Currículo Municipal de Barueri e a BNCC

Objetos de conhecimento (BNCC)	**Habilidades (BNCC)**	**Objetos de conhecimento (Barueri)**	**Habilidades (Barueri)**	**Aulas do audiolivro**
Contexto e práticas	EF15AR13	Gêneros	• Reconhecer formas de expressão musical e apreciá-las. • Identificar gêneros de expressão musical e apreciá-los. • Reconhecer os usos e as funções da música, em diversos contextos	Aula 1 a 6

			de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.	
Elementos da linguagem	EF15AR14	Melodia Harmonia Ritmo	• Explorar os elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras e canções. • Identificar práticas diversas de composição/ criação e execução. • Vivenciar momentos de apreciação musical.	Aula 1 a 6
Elementos da linguagem	EF15AR14	Altura Intensidade Duração Timbre	• Explorar os elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras e canções. • Identificar práticas diversas de composição/ criação e execução. • Vivenciar momentos de apreciação musical.	Todas as aulas
Notação e registro musical	EF15AR16	Notação não convencional	• Explorar a partitura não convencional, por meio de representação gráfica de sons onomatopaicos e de partituras áudio, audiovisual e entre outros. • Experimentar diferentes formas de registro musical não convencional.	Aula 7 a 10

			• Identificar a partitura não convencional, por meio de desenhos dos sons, silêncio e ruídos e representação visual.	
Materialidades	EF15AR15	Percussão corporal e canto	• Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palma, voz e percussão corporal).	Aula 1 a 6

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

O Currículo Municipal de Barueri para Educação Musical desmembra as Habilidades presentes no texto da BNCC em tópicos, o que muitas vezes se torna repetitivo. Esse é o caso da Habilidade EF15AR14, que é desmembrada como Melodia, Harmonia e Ritmo e também como Altura, Intensidade, Duração e Timbre, repetindo-se a mesma descrição nessas duas Habilidades, que podem ser separadas entre Elementos da Música e Propriedades do som.

Na aplicação do audiolivro em sala de aula, Melodia, Harmonia e Ritmo foram desenvolvidos ao apreciar as músicas e exemplos musicais, porém de forma secundária, enquanto Altura, Intensidade, Duração e Timbre foram o centro do conteúdo. Os gêneros musicais também foram trabalhados amplamente. A notação não convencional foi desenvolvida com os desenhos dos alunos que se transformaram em músicas no site *Sinesthésie*, enquanto a percussão corporal e o canto aconteceram ao longo das aulas, especialmente na terceira e na segunda aula, respectivamente.

As Propriedades do som (EF15AR14) e os Gêneros Musicais (EF15AR13) são os conteúdos centrais que permearam o audiolivro. Escolhi esses dois temas pelo fato de serem bastante recorrentes no Currículo Municipal de Barueri. No ano de 2025, lecionei do 3º ao 5º ano do ensino fundamental e em média dois bimestres anuais tinham como conteúdo as Propriedades do Som e/ou os Gêneros Musicais, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 9 - Propriedades do som e gêneros musicais no Currículo Municipal de Barueri

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
3º ano	Propriedades do Som (EF15AR14) Gêneros Musicais (EF15AR13)	Propriedades do Som (EF15AR14) Gêneros Musicais (EF15AR13)		
4º ano	Gêneros Musicais (EF15AR13)	Propriedades do Som (EF15AR14)	Gêneros Musicais (EF15AR13)	Propriedades do Som (EF15AR14)
5º ano		Propriedades do Som (EF15AR14) Gêneros Musicais (EF15AR13)	Propriedades do Som (EF15AR14)	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

O audiolivro *De ouvidos abertos: Exercícios de escuta para crianças,* portanto, foi desenvolvido no entrelugar das habilidades da BNCC e do Currículo Municipal de Barueri, partindo sempre de propostas e vivências musicais enriquecedoras, articulando todas as Habilidades da BNCC com essas propostas e com o conteúdo do currículo bimestral de Barueri, no qual se sobressai o estudo das propriedades do som e dos gêneros musicais, que foram trabalhados de maneira lúdica e humanizadora, articulando o currículo com a realidade dos alunos.

6.2 Sobre o perfil das escolas e turmas

Para a aplicação do audiolivro em sala de aula, foram selecionadas duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental, sendo uma turma de cada escola em que o autor lecionou a disciplina de Educação Musical no município de Barueri (SP) durante o ano de 2025. Chamarei as escolas em que apliquei minha pesquisa de Escola 1 e Escola 2.

A Escola 1 fica localizada no município de Barueri no bairro Jardim Belval, é um bairro próximo ao centro da cidade, conhecido por abrigar a Arena Barueri, uma arena esportiva na qual são realizados jogos de futebol. Esse bairro é bastante populoso e possui uma grande quantidade de escolas, estando bem próximas da Escola 1 outras escolas municipais.

Já a Escola 2 está localizada no bairro Jardim Silveira, que fica apenas um pouco mais

distante do centro da cidade do que o Jardim Belval, e que também é um bairro bastante populoso. Nas redondezas da Escola 2 estão localizadas diversas escolas municipais e estaduais.

No ano de 2025, a Escola 1 possuía dezesseis turmas no período da tarde, que comtemplavam do 1º ao 4º ano do ensino fundamental e três turmas de 5º ano no período da manhã. No período da manhã também estavam as turmas do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano.

No mesmo ano, na Escola 2 havia 25 turmas no período da manhã que comtemplavam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, no período da tarde, estavam as turmas do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. O autor atuou em 2025 nessas duas escolas com turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, lecionando no período da manhã na Escola 2 e no período da tarde na Escola 1.

As duas escolas estão em bairros vizinhos havendo desafios semelhantes em ambas: problemas de indisciplina com os alunos, falta de acompanhamento dos responsáveis, alunos faltosos, alunos com dificuldades na aprendizagem, falta de interesse dos alunos, entre outros desafios.

Um ponto positivo nas duas escolas é a possibilidade de utilizar uma sala para as aulas de música com os instrumentos musicais. Na Escola 2 existe uma sala de música com bandinha rítmica, flauta doce, violões e teclado. Na Escola 1 existe a Sala de Artes que possui instrumentos de bandinha rítmica. Porém, durante a aplicação dessa sequência didática do audiolivro não utilizei a sala de música ou a sala de artes pelo fato de que o foco do audiolivro estava mais na apreciação musical do que na performance. Na segunda etapa das aulas, trabalhei a composição, mas novamente não utilizamos os instrumentos musicais da escola pelo fato de a composição ser toda realizada nos computadores. As duas escolas possuem *chromebooks* para os alunos, portanto a aplicação dessa sequência didática foi feita na sala de aula regular, utilizando como recurso didático apenas a caixa de som e os *chromebooks.*

Em 2025, lecionei em nove turmas do terceiro ano do ensino fundamental somando as duas escolas. Escolhi uma turma de cada escola para aplicar as aulas do audiolivro. Os critérios para escolha das turmas foram compostos inicialmente por uma sondagem que fiz com todos os terceiros anos sobre quais eram os gêneros musicais preferidos das turmas. Nas duas turmas o rap e o rock foram citados pelos alunos, já o samba apareceu com apenas um voto, sendo citado também o pagode, que é um gênero oriundo do samba, enquanto o reggae não foi citado. Como nas duas turmas o rap e o rock tiveram certa relevância, inclinei-me a aprofundar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre esses gêneros musicais. Detalharei essa sondagem dos gêneros musicais no tópico seguinte. Analisei também, nas duas turmas, o

aspecto social: como os alunos se relacionavam entre si. A impressão que tive, ao longo das primeiras aulas do ano, foi que essas turmas possuíam certa abertura para o diálogo e a escuta musical.

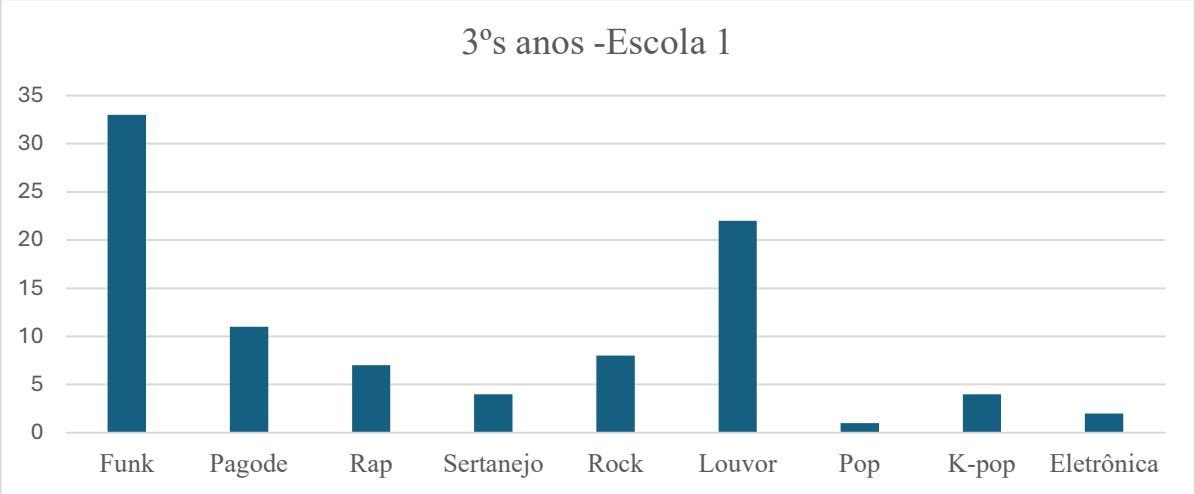
A Turma 1 é uma turma bastante falante e participativa, os alunos participaram muito ativamente das aulas e se relacionaram com o conteúdo de modo natural. Eles se interessaram pelos instrumentos musicais e os gêneros musicais apresentados no audiolivro, relacionando o conteúdo com suas vivências musicais pessoais. Porém, em alguns momentos tinham um pouco de dificuldade em compreender as propostas das atividades, ao que eu explicava mais detalhadamente e assim era possível seguir com as atividades.

A Turma 2 é mais reservada, interage menos do que a Turma 1 ao longo das aulas, são um pouco mais tímidos, porém compreendiam rapidamente as propostas das atividades e as realizavam com facilidade. São mais concentrados do que a Turma 1, o que foi bom nas atividades de escuta do audiolivro, porém, como tinham menos interesse em interagir com os diálogos, às vezes as aulas eram menos dinâmicas do que com a Turma 1.

6.3 Conhecendo os gêneros musicais preferidos das turmas

Na primeira aula do ano de 2025, antes mesmo de definir com quais turmas iria trabalhar o audiolivro, propus uma atividade para conhecer melhor os alunos. A atividade consistia em que cada aluno falasse qual é seu gênero musical preferido para então descobrirmos juntos quais eram os gêneros musicais preferidos daquela turma. Apliquei essa atividade em turmas do terceiro ano do ensino fundamental nas duas escolas em que trabalho, que irei chamar de Escola 1 e Escola 2. O resultado da primeira escola se encontra a seguir:

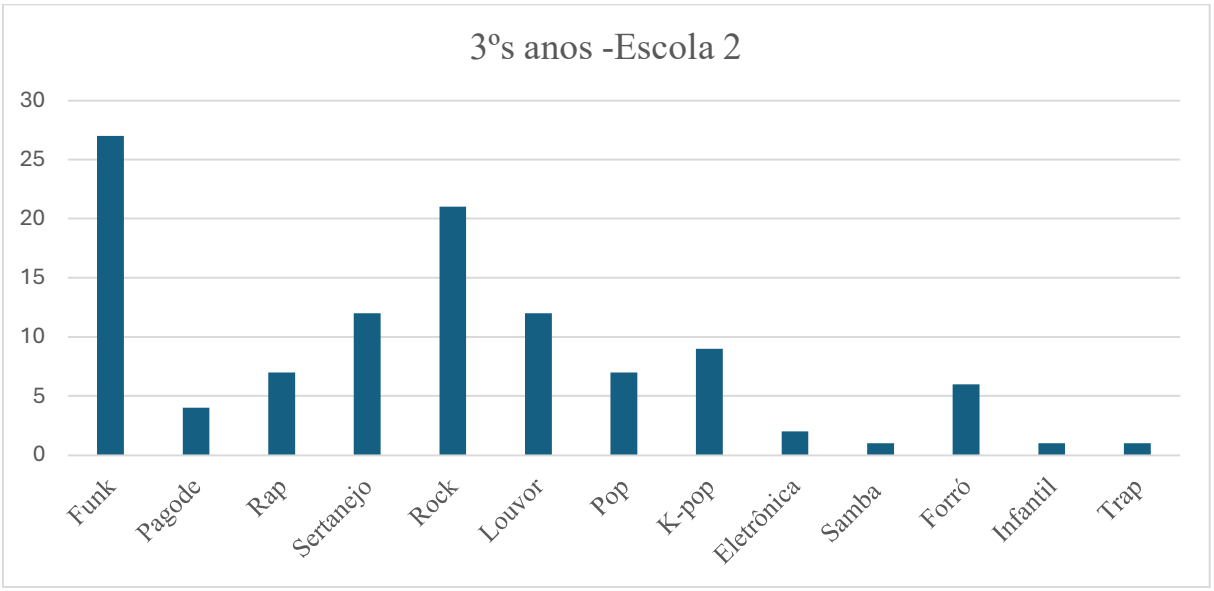
Figura 5 - Gráfico dos gêneros musicais preferidos na Escola 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Podemos ver que nessa escola o funk foi escolhido com folga em primeiro lugar, seguido do louvor e do pagode. Interessante notar que alguns alunos escolheram K-pop e música eletrônica. O rock, o rap e o sertanejo também tiveram sua representação. A seguir iremos analisar o resultado da segunda escola:

Figura 6 - Gráfico dos gêneros musicais preferidos na Escola 2

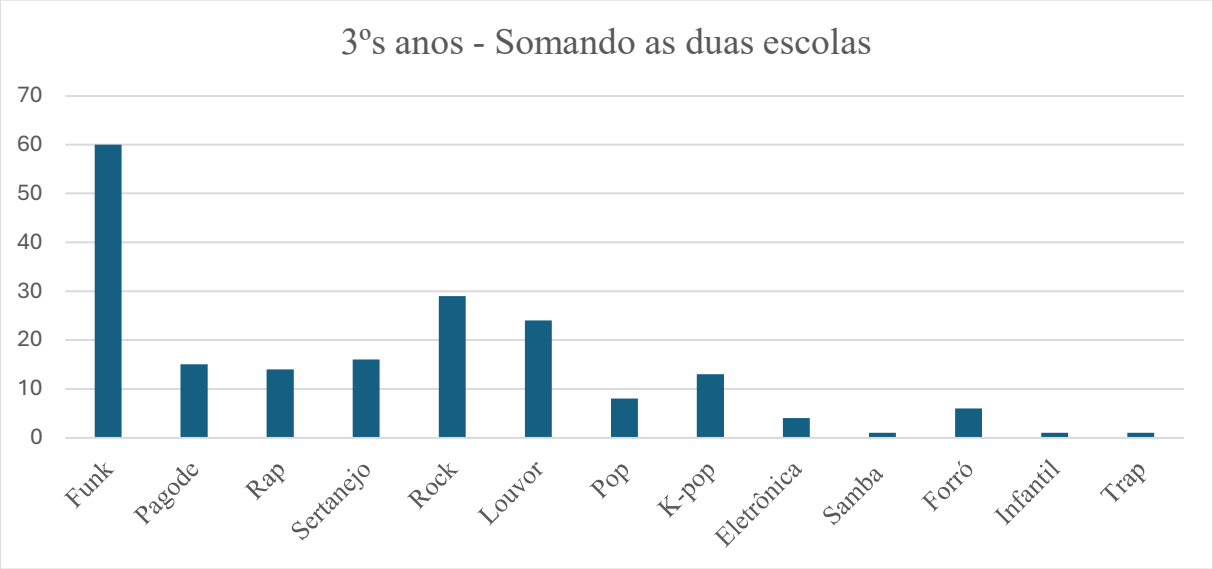


Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Nessa escola o funk ficou em primeiro lugar novamente, seguido pelo rock e com o sertanejo e o louvor empatados em terceiro lugar. Podemos notar que a diversidade de gêneros musicais foi maior nessa escola, incluindo samba, forró, música infantil e trap, gêneros que não haviam sido citados na primeira escola. A seguir apresento um gráfico da somatória de todas as

turmas das duas escolas.

Figura 7- Gráfico dos gêneros musicais preferidos somando as duas escolas



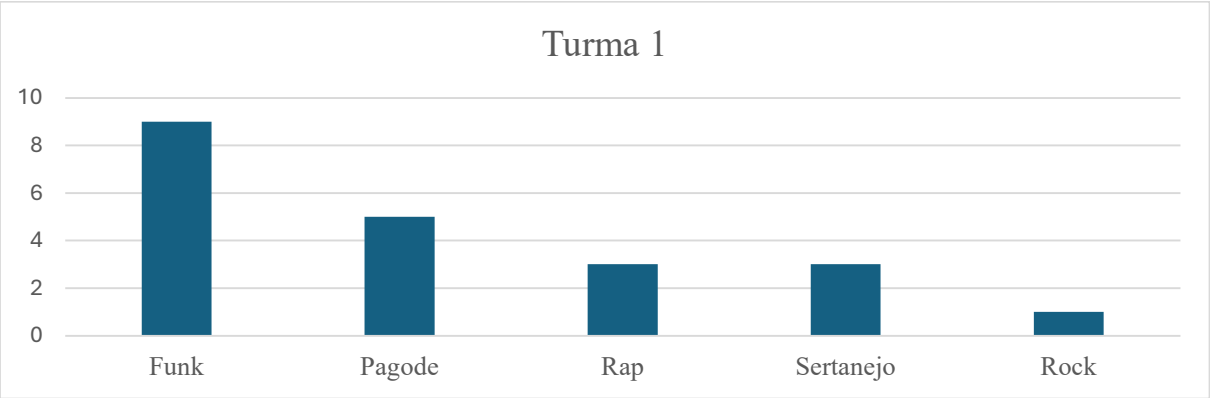
Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Somando todas as turmas do terceiro ano do ensino fundamental nas duas escolas, podemos ver que o funk continua na liderança, seguido do rock e do louvor. Enquanto pagode, rap, sertanejo e K-pop somam alguns votos seguidos do pop, eletrônica, samba, forró, infantil e trap que tiveram menos votos.

Quando apliquei essa atividade já tinha em mente os gêneros musicais que iria trabalhar no audiolivro: reggae, rock, rap e samba, pois já havia começado a gravação do audiolivro em 2024, antes de conhecer essas turmas. Isso foi necessário para conseguir estar com o audiolivro pronto para a aplicação em maio de 2025, de outra maneira não haveria tempo hábil para compor, gravar e produzir após conhecer as turmas. Foi interessante ver que, com exceção do reggae, os outros gêneros foram citados pelos alunos. O rock com mais votos, seguido do rap e o samba com apenas um voto. Porém, apesar do samba ter tido menos votos, o pagode já teve uma votação mais significativa.

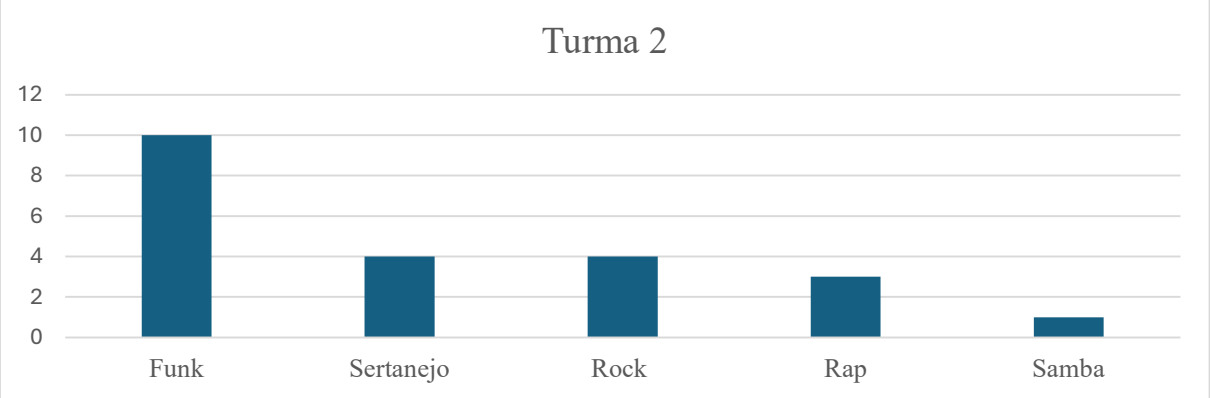
Ao observar os gêneros preferidos das turmas nas duas escolas e analisar também o comportamento dos alunos durante um mês de aulas, escolhi uma turma do terceiro ano do ensino fundamental em cada escola para aplicar minha pesquisa. Abaixo podemos ver o resultado dessa pesquisa isolando essas duas turmas:

Figura 8 - Gráfico dos gêneros musicais preferidos da Turma 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Figura 9 - Gráfico dos gêneros musicais preferidos da Turma 2



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Na turma 1, a maior quantidade de votos foi para o funk, seguido do pagode e do rap. Assim, podemos ver uma relação com os gêneros abordados no audiolivro, tendo em vista que os alunos demonstraram interesse no rap, no rock e no pagode, que é um gênero oriundo do samba.

Já na turma 2, o funk ganha novamente, seguido do sertanejo e do rock. Nessa turma podemos ver os gêneros do audiolivro outra vez representados: rock, rap e o samba. O samba teve apenas um voto, mas já demonstra o interesse de um aluno por esse gênero musical.

Observou-se que a maioria dos alunos demonstrou preferência pelo funk, gênero musical que apresenta desafios para o trabalho em sala de aula, principalmente em razão do conteúdo de algumas letras. Cheguei a cogitar fazer um funk no audiolivro, mas acabei optando pelo rap, que também foi escolhido por uma parcela de alunos. Cabe destacar que cada participante deveria indicar apenas um gênero musical como seu preferido. O rock esteve

presente em todas as turmas, o que atribuo muitas vezes ao fato de ser um gênero musical que os pais escutam e incentivam os filhos a ouvirem. O samba apresentou pouca representatividade entre as escolhas dos alunos; ainda assim, por constituir um gênero musical ligado à identidade cultural brasileira e por ser o único representante da música brasileira presente no audiolivro, foi selecionado com o objetivo de apresentar às crianças parte da riqueza musical do nosso país. Já o reggae não foi mencionado pelos alunos, configurando-se como um gênero novo a ser explorado durante as atividades propostas.

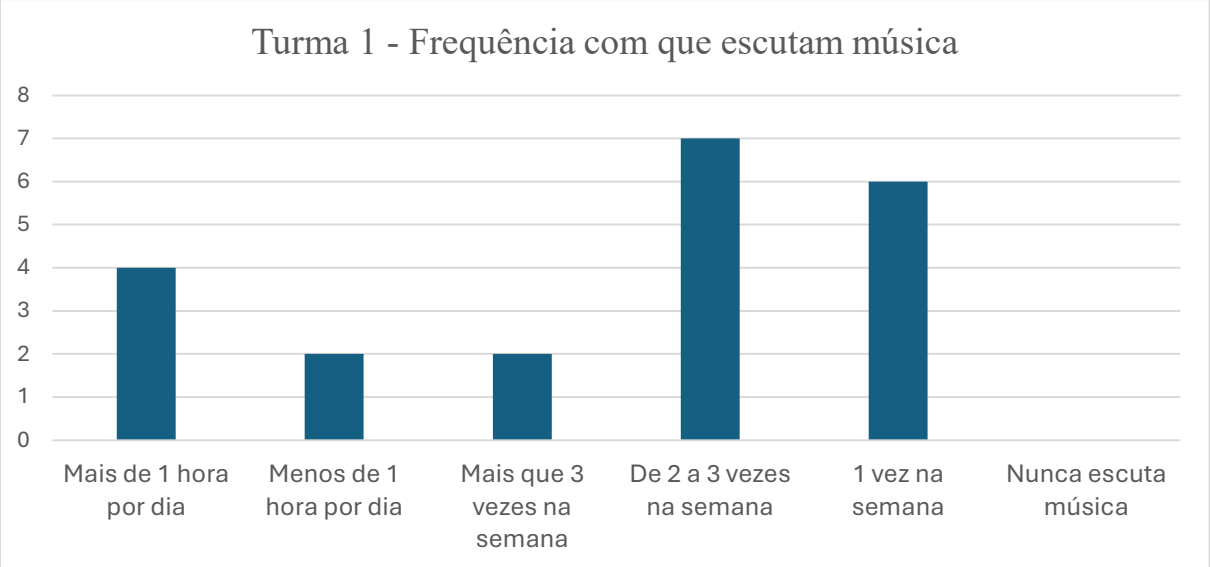
6.4 Aula 1 – 15/05/2025 e 19/05/2025

O link de acesso ao audiolivro se encontra no Apêndice B.

A primeira aula do audiolivro consiste em três momentos: 1) Resposta de uma questão múltipla escolha sobre a frequência com que os alunos escutam música; 2) Resposta discursiva sobre qual é o seu gênero musical favorito e por quê; e 3) Lista de sons ouvidos ao fazer silêncio: escuta da paisagem sonora da sala de aula

Iniciamos com um questionário com uma questão múltipla escolha sobre a frequência com que os alunos escutam música. A proposta dessa questão é conhecer a relação que os alunos têm com a música fora da sala de aula. Os resultados desses questionários se encontram nos gráficos a seguir.

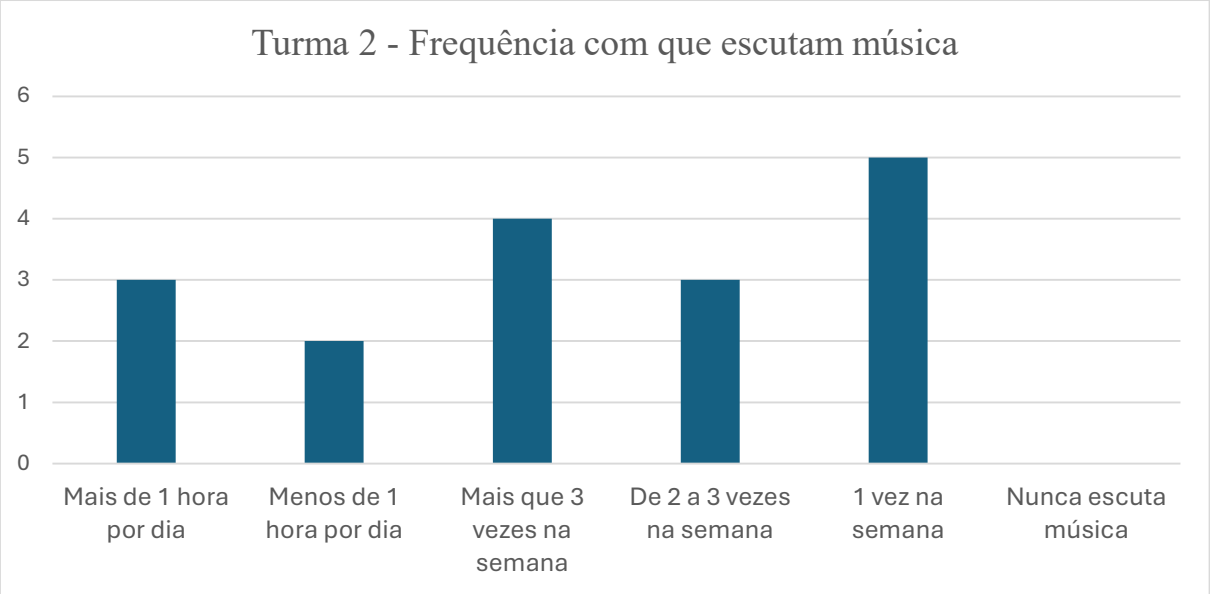
Figura 10 - Gráfico da frequência com que os alunos da Turma 1 escutam música



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Na Turma 1, a maioria dos alunos escuta música de duas a três vezes na semana, enquanto seis alunos escutam música uma vez na semana. Quatro alunos escutam música mais de uma hora por dia, o que eu achei bastante surpreendente, significando que esses alunos possuem uma forte relação com a música. Já a minoria dos alunos escuta menos de uma hora de música por dia ou mais que três vezes na semana. Nenhum aluno declarou nunca escutar música.

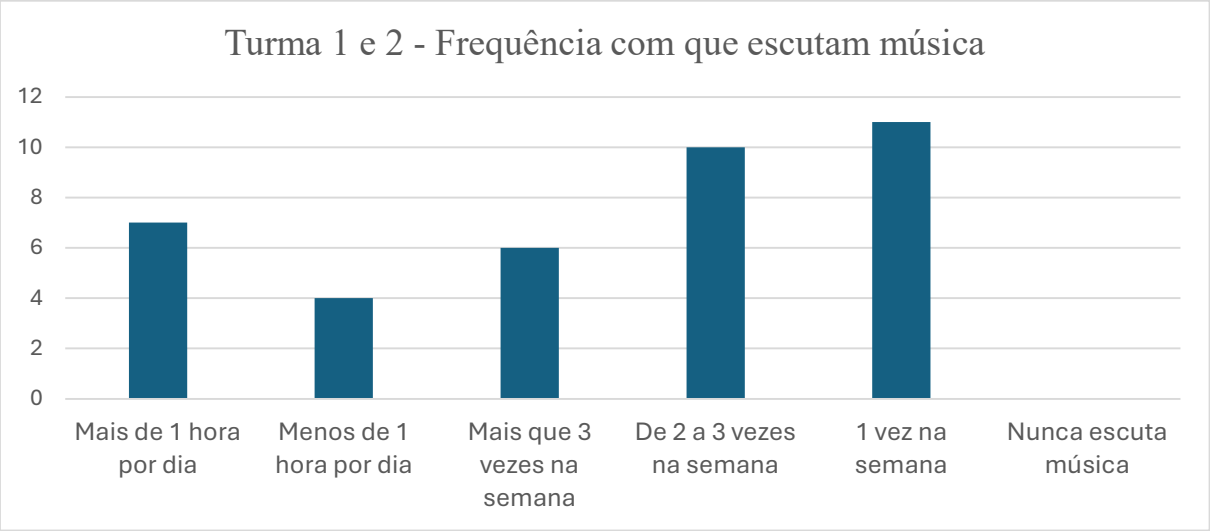
Figura 11 - Gráfico da frequência com que os alunos da Turma 2 escutam música



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Na Turma 2, participaram dessa aula apenas 17 alunos. A maioria dos estudantes escuta música uma vez por semana, frequência considerada baixa. Entretanto, quatro alunos afirmaram escutar música mais de três vezes por semana, e três alunos escutam mais de uma hora por dia, um pouco menos do que a Turma 1. Três alunos escutam de duas a três vezes na semana e dois alunos escutam menos de uma hora por dia. Nenhum aluno declarou nunca escutar música. Abaixo temos o resultado somando as duas turmas.

Figura 12 - Gráfico da frequência com que os alunos das turmas 1 e 2 escutam música



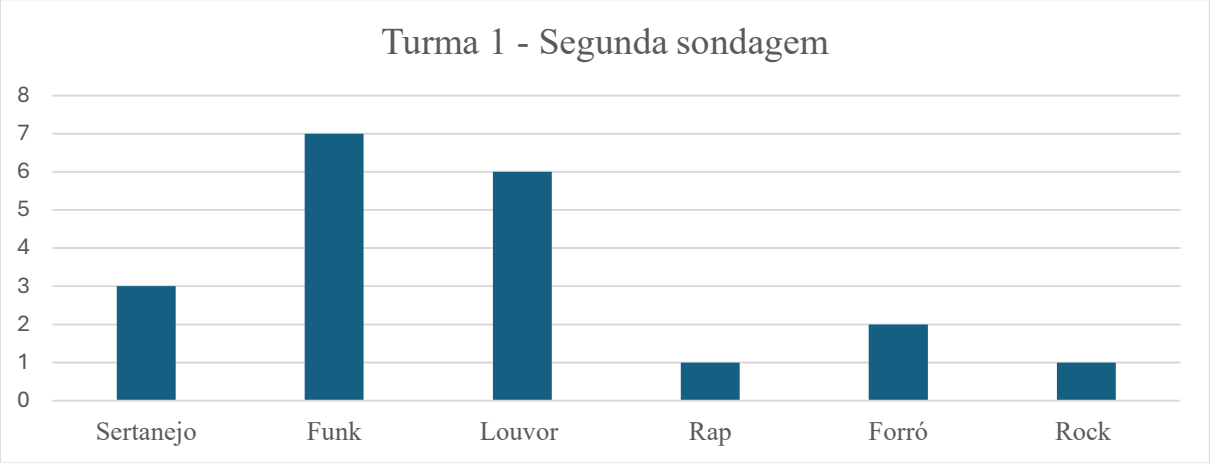
Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Ao reunir os dados das duas turmas, observa-se que a maioria dos alunos escuta música uma vez por semana. Dez estudantes afirmaram escutar música de duas a três vezes por semana, enquanto sete escutam mais de uma hora de música por dia. Além disso, seis alunos declararam ouvir música mais de três vezes por semana, e apenas quatro afirmaram escutá-la por menos de uma hora por dia.

Ao analisar esses dados podemos constatar que a música exerce um papel importante na vida dos alunos fora do ambiente escolar, para alguns estudantes mais e para outros menos, porém é comum a todos a escuta musical em seu cotidiano. Um aluno compartilhou que escuta música todos os dias, porém apenas na hora do banho, portanto é essa relação que este aluno tem com a música em seu dia a dia.

Iniciamos a escuta do audiolivro. No primeiro capítulo é feita uma breve contextualização sobre as quatro propriedades do som e sobre o que são os gêneros musicais. Após ouvir o primeiro capítulo, proponho que os alunos respondam uma questão dissertativa que indaga qual o gênero musical preferido do aluno e porque ele gosta deste gênero. Já havia feito na primeira aula do ano um levantamento dos gêneros musicais preferidos dos alunos que se encontra no tópico anterior, porém agora seria uma questão discursiva, dando chance aos alunos para responderem por que gostam desse gênero específico. Irei nomear esse levantamento de segunda sondagem dos gêneros preferidos das turmas. O resultado pode ser observado abaixo:

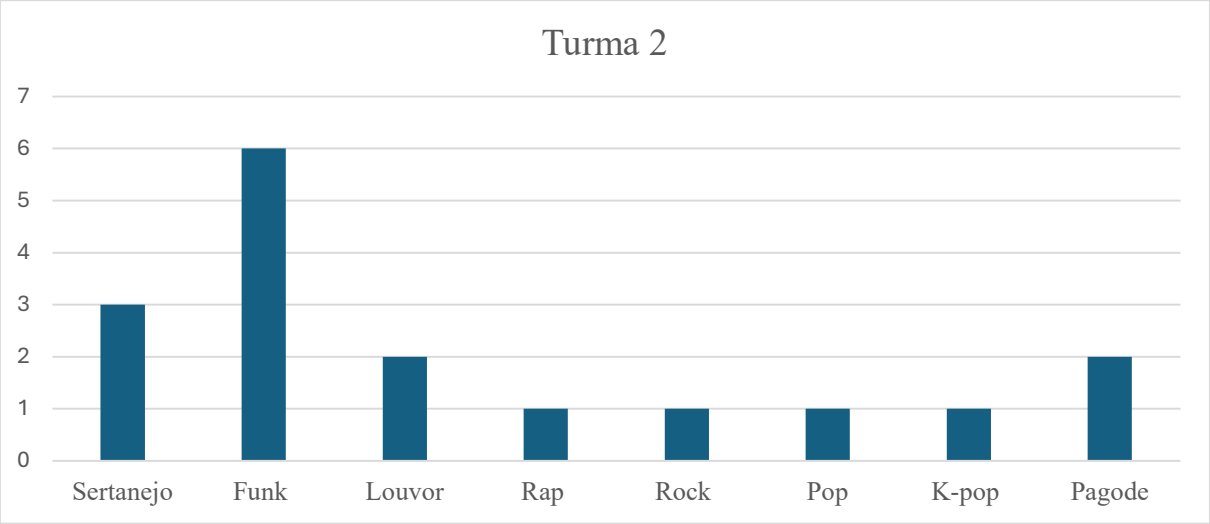
Figura 13 - Gráfico da segunda sondagem dos gêneros musicais preferidos da Turma 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Os gêneros com mais votos foram o funk e o louvor, o que já se diferenciou da primeira sondagem feita na primeira aula do ano, na qual o pagode estava em segundo lugar. O funk é ouvido pela maioria dos alunos não apenas nessa turma, mas em outras turmas em que fazemos a mesma atividade. O louvor tem sido bastante escutado também pela quantidade de alunos evangélicos. O louvor não havia aparecido na primeira sondagem, mas nessa segunda sondagem surgiu com muita força chegando ao segundo lugar. O rap, o forró e o rock são gêneros que costumam aparecer menos quando realizamos essa atividade, porém tiveram a sua representação, mesmo que com poucos alunos nessa turma. O rap e o rock serão trabalhados ao longo dessa sequência didática. Vejamos agora os resultados obtidos na Turma 2.

Figura 14 - Gráfico da segunda sondagem dos gêneros musicais preferidos da Turma 2



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

O funk se sobressaiu novamente, tendo o sertanejo alcançado o segundo lugar e os outros gêneros musicais tiveram uma votação menos expressiva, recebendo entre um e dois votos. O Louvor, que teve muitos votos na Turma 1, obteve apenas dois votos na Turma 2. Na sondagem inicial feita no primeiro dia do ano, além do funk e do sertanejo estavam o rock, o rap e o samba. Já nessa segunda sondagem apareceram gêneros diversificados como o pop e o K-pop, e, no lugar do samba, surgiu o pagode. Percebe-se com essas diferenças a dificuldade dos alunos em escolher um único gênero, pois eles geralmente gostam de mais de um. Então, se em uma primeira sondagem eles responderam um gênero, é natural que ao serem colocados para escrever por que gostam daquele gênero talvez repensem sua escolha. Podemos observar que o rap e o rock tiveram variações de votos, mas foram citados pelas duas turmas nas duas sondagens.

Ao justificar sua escolha pelo funk, a maioria falou que gostava da batida do funk, o que também foi colocado por alunos que gostavam de rap, rock e sertanejo. Alguns alunos também afirmaram gostar das letras do funk. Sobre o sertanejo, um aluno escreveu "gosto do som do violão". Ainda sobre o sertanejo, duas alunas comentaram gostar muito da cantora Ana Castela. Já em relação ao louvor, alguns alunos escreveram que gostavam das letras, outros afirmaram gostar do gênero por serem evangélicos. Uma aluna afirmou que os louvores a deixavam relaxada, já outra aluna escreveu: "louvor porque é muito legal, gosto da bateria e do piano e de todos os instrumentos".

No capítulo 2, temos duas propostas de Schafer para explicar o ruído, o som e o silêncio. A primeira é a escuta da leitura de um texto sobreposta por ruídos como sons de animais, de vento, de telefone, de carro etc. Essa atividade se baseia em uma proposta de Schafer (2011, p.57-58) e visa introduzir os alunos aos termos som e ruído. Na segunda, propõe-se uma atividade de escuta da paisagem sonora da sala de aula. Essa é uma proposta de Schafer sobre o silêncio (2011, p.60-61). Então, proponho que os alunos fiquem em silêncio por cinco minutos e escrevam todos os sons que ouvirem, ou seja, a paisagem sonora da sala de aula, que pode conter sons feitos pelos próprios alunos, como a respiração, sons feitos pelos colegas, sons de fora da sala de aula etc. Após os cinco minutos os alunos comentam o que ouviram: ventilador, pessoas falando, passarinhos, carro, moto, barulho da mochila, barulho do lápis, risada, cadeiras, ônibus, espirro, tosse, barulho de papel, porta fechando, a professora falando em outra sala etc. Essas duas atividades de escuta servem, como diria Schafer, para "limpar os ouvidos" de modo que os alunos estejam preparados para as atividades de apreciação musical nas aulas seguintes.

6.5 Aula 2 – 22/05/2025 e 26/05/2025

Ao aplicar o audiolivro em sala de aula, tive como referência a educação musical humanizadora na abordagem de Joly e Targas (2009), na qual as autoras propõem que a música seja um elemento propulsor do diálogo, que por meio da escuta de canções, seja possível uma troca centrada no diálogo entre estudantes e professores, constituindo, portanto, uma educação musical humanizadora. Partindo da proposta das autoras, compreendo a apreciação musical como uma ferramenta humanizadora entre alunos e professores. Uma educação musical humanizadora acontece quando o professor apresenta o conteúdo musical de maneira lúdica, através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, partindo do dia a dia dos alunos para construir a identidade desses alunos por meio das relações do aluno com a música, com o professor e com outros alunos. É esse tipo de educação que almejei durante a aplicação do audiolivro em sala de aula, propondo sempre após a escuta de cada capítulo do audiolivro um momento de diálogo dos alunos com o professor e entre si, fazendo perguntas aos alunos como meio de iniciar esse diálogo, e buscando sempre relacionar o conteúdo da aula com a vida e as vivências musicais dos alunos.

Na segunda aula, trabalhou-se o gênero musical reggae e a propriedade do som altura. Ao pensar em trabalhar o reggae em sala de aula, surgiram alguns questionamentos: *Será que as crianças conhecem algo sobre o reggae? Será que esse gênero será bem recebido em sala de aula? O que o reggae tem para oferecer à turma em questão?*

Os alunos de maneira geral não conheciam o reggae, pelo menos de maneira consciente, não era um gênero familiar a eles. Uma aluna comentou que sua mãe costumava ouvir Bob Marley e outra aluna disse que conhecia, mas não sabia de onde ela conhecia. No capítulo 3 do audiolivro temos uma breve contextualização histórica sobre o reggae, partindo da proposta de Barbosa (2024) seguida de uma atividade de performance na qual os alunos cantam as notas musicais acompanhados de piano e voz. As notas musicais são cantadas três vezes: na primeira vez só ouvimos, na segunda fazemos o manossolfa e na terceira cantamos e fazemos o manossolfa. Os alunos perguntam de quem é a voz que está cantando as notas musicais, já que até aquele momento todas as vozes do audiolivro eram a voz do autor. Informo que aquela voz era de um amigo que tinha gravado as vozes do audiolivro. Quando perguntados se conheciam algum cantor de reggae um aluno responde: “Michael Jackson”. Esclareço que Michael Jackson não cantava reggae e sim pop. Canto trechos das músicas “No Woman no Cry” de Bob Marley e “Vamos Fugir” de Gilberto Gil para introduzi-los ao reggae.

Em seguida (capítulo 4) ouvimos exemplos de instrumentos musicais do reggae tocando

sons graves e agudos. Enquanto ouvíamos alguns alunos faziam gestos imitando alguém tocando guitarra, por exemplo. Após a audição, pergunto quais dos instrumentos que ouvimos eles conheciam, ao que respondem: “guitarra, bateria e trompete”. Um aluno complementa “o trompete parece uma buzina”. Pergunto se havia entre os instrumentos que ouvimos algum que eles não conheciam, ao que respondem “contrabaixo”. Explico para eles que o contrabaixo elétrico é parecido com uma guitarra, porém com som mais grave e que só tem quatro cordas geralmente. Outro aluno fala “trombone”, descrevo para ele como é um trombone e digo que tem um som mais grave que o trompete.

A próxima pergunta feita aos alunos é se eles conhecem alguém que toca algum dos instrumentos que ouvimos, ao que eles respondem: “meu pai toca guitarra”, “meu pai toca bateria”, “meu pai toca tambor”, “meu amigo toca bateria”, “meu primo toca bateria”, “tenho um tio que tem um baixo e uma guitarra” e “meu padrinho toca guitarra e meu tio tambor”. Ao serem perguntados sobre qual dos instrumentos que ouvimos eles gostaram mais, respondem: “guitarra e bateria”.

No capítulo 5 do audiolivro fazemos um exercício de escuta. Ouvimos seis trechos musicais com os instrumentos do reggae e os alunos respondem no caderno se o som era grave ou agudo. A maioria da sala acertou todos os exercícios, vale ressaltar que a propriedade do som altura e as notas musicais já haviam sido trabalhadas previamente com essas turmas no primeiro bimestre.

Então para finalizar ouvimos a música *Som da Jamaica* (capítulo 6), que possui dois momentos: no primeiro são trabalhados os sons graves e agudos, e no segundo momento são trabalhadas as notas musicais. A música se utiliza de metalinguagem, como podemos ver no trecho abaixo:

Se liga nesse som que vem da Jamaica

Se liga nesse som que vem da Jamaica

Pra te ensinar o grave

E o agudo

A metalinguagem é utilizada da seguinte maneira: ao falar de sons graves, a melodia repousa em uma nota grave e, ao falar de sons agudos, ela repousa em uma nota aguda. O trio de sopros segue o mesmo padrão da voz. Para reforçar a noção de grave e agudo, peço aos alunos que façam um gesto, quando a música está no som grave eles abaixam a mão e quando

está em um som agudo eles levantam a mão, configurando uma atividade de expressão corporal guiada, que pode ser relacionada à Abordagem AME.

O segundo momento é o canto das notas musicais, agora com o acompanhamento instrumental da banda de reggae. Fazemos da mesma maneira que havíamos feito anteriormente: na primeira vez, ouvimos as notas musicais, na segunda, fazemos o manossolfa e, na terceira, fazemos o manossolfa e cantamos.

Ao final da música, pergunta-se aos alunos se aquela música lembra alguma outra música que conheciam. Uma aluna responde com a música "Da maré" de Ricardo Breim e Luiz Tatit, que havia sido anteriormente trabalhada com a turma em uma versão em estilo reggae, tocada ao violão pelo professor e cantada pelos alunos.

Procurou-se sempre incentivar os alunos a relacionarem os conteúdos da aula com suas vidas, apresentando um gênero musical desconhecido para os alunos e que possui a riqueza da cultura jamaicana, e que se espalhou por todo o mundo. Os instrumentos utilizados no reggae são bem conhecidos de modo geral, o que gerou uma conexão entre os alunos e a cultura do reggae por meio desses instrumentos, como a guitarra e a bateria. Também foram apresentados outros instrumentos, como o contrabaixo e o trio de sopros: trompete, trombone e saxofone.

Ao longo da aplicação dessa aula e depois refletindo sobre ela, percebi que as crianças, apesar de não terem um conhecimento prévio do reggae, tiveram uma boa recepção a esse gênero durante as atividades. O reggae foi apresentado às crianças de maneira lúdica, sendo um meio utilizado para abordar a propriedade do som altura e as notas musicais. As crianças ficaram bastante animadas ao ouvir a música *Som da Jamaica* pelo próprio ritmo dançante que a música possui. Creio que o reggae tenha sido para as crianças uma nova descoberta, trazendo curiosidade e vontade de aprender mais sobre esse gênero. O reggae ofereceu às crianças uma vivência musical diferente e carregada de significados, contribuindo para a sociabilização em sala de aula pautada pelo diálogo e pela percepção estética desenvolvida por meio da apreciação musical.

6.6 Aula 3 – 02/06/2025 e 05/06/2025

Primeiramente ouvimos o capítulo 7 do audiolivro, no qual proponho uma contextualização histórica sobre o rock, apresentando artistas que tiveram relevância nesse gênero, como Bill Haley, Elvis Presley, Beatles, Led Zeppelin, Deep Purple e Queen. Em seguida introduzo a propriedade do som timbre, explicando como diferentes instrumentos e vozes possuem timbres diferentes.

Um aluno aponta que faltou falar de uma banda de rock. Ao ser perguntado qual banda

estava faltando ele responde: “a banda Kiss, tem um filme do Scooby-Doo com o Kiss”. Eu comento que o Kiss costuma se pintar para os shows, cada um com uma pintura diferente, o aluno comenta “eu gosto do que tem a língua”, referindo-se a Gene Simmons, baixista e vocalista da banda que costuma fazer performances com sua língua de fora. O aluno continua dizendo que não conhece as músicas do Kiss, mas que conhece eles pela participação no filme do Scooby-Doo.

Outra aluna fala que conhece um rock e começa a cantar a música *We Will Rock You* da banda Queen. Aponto que essa música é da banda Queen, que eu havia acabado de citar na contextualização histórica do audiolivro. Outra aluna fala que gosta da cantora Pitty, comento que Pitty é uma cantora de rock nacional.

Ao informar aos alunos que ouviríamos os instrumentos utilizados no rock, uma aluna, antes mesmo da audição, antecipou: “bateria, guitarra e baixo”. Eu confirmo que esses instrumentos são utilizados no rock e iniciamos a audição do capítulo 8 do audiolivro, os exemplos musicais. Primeiramente ouvimos o som do bumbo, que é comparado ao som do coração, em seguida ouvimos a caixa, comparada ao som de palmas, então ouvimos o bumbo e a caixa juntos. Alguns alunos se animam com o som e soltam expressões como “da hora”. Então o chimbal é acrescentado, formando uma bateria completa.

Então é proposto um exercício de percussão corporal, no qual o som do bumbo é tocado batendo a mão no peito e o som da caixa, batendo palmas. Treino com os alunos fazer o ritmo devagar sem a gravação e conforme vão se acostumando aumento o ritmo e fazemos junto com o audiolivro para finalizar.

Em seguida ouvimos o contrabaixo. Uma aluna se manifesta: “é tipo uma guitarra, só que tem três cordas”. Explico para a turma que está correto, o contrabaixo é parecido com a guitarra, mas tem o som mais grave e possui geralmente quatro cordas e não três, como a aluna havia falado. Então ouvimos a guitarra e a mesma aluna que falou sobre o contrabaixo diz: “ela tem seis cordas”, concordo com ela e digo para a turma que está correto, a guitarra tem seis cordas.

Escutamos o teclado e depois o quarteto de cordas. Uma aluna pergunta sobre a rabeca, esclareço que a rabeca é parecida com o violino, mas o jeito de tocar é diferente. Ouvimos o violino, viola, violoncelo e contrabaixo tocados separadamente e depois todos juntos. Ao ouvir o quarteto de cordas tocando juntos um aluno comenta: “parece música de igreja”. Ouvimos os instrumentos de sopro separadamente: trompete, trombone e saxofone alto e depois o trio de sopros tocando juntos.

Iniciamos a escuta do capítulo 9 do audiolivro com exercícios de escuta sobre o timbre

dos instrumentos do rock. Em primeiro lugar, ouvimos o teclado com um timbre de órgão, ao que os alunos respondem: “piano” e “órgão”. Em seguida, ouvimos o contrabaixo, ao que os alunos respondem: “tambor”, “bumbo”, “violão” e “guitarra”. Uma aluna fala “baixo, isso é um contrabaixo”, confirmo para a turma que a resposta dela estava correta.

Então ouvimos os instrumentos de sopro, ao que os alunos respondem: “trombeta”, “berrante”, “guitarra” e “violino”. Esclareço que são os três instrumentos de sopro que havíamos ouvido antes (trompete, trombone e saxofone) tocando juntos. Ouvimos a guitarra e todos os alunos das duas turmas reconheceram imediatamente o timbre da guitarra. Então ouvimos o quarteto de cordas, ao que os alunos responderam: “piano”, “teclado”, “flauta” e “violino”. Esclareço que são os instrumentos de cordas da família do violino. Para finalizar ouvimos o som da bateria e praticamente todos os alunos das duas turmas acertam que o instrumento era a bateria. Um aluno fala “tambor”, respondo a ele que a bateria é um conjunto de diversos tambores.

Chegamos então na atividade final dessa aula. A proposta é que, ao ouvir a música *Rock Circular* (capítulo 10), os alunos desenhem em uma folha imagens que representem para eles a música, sendo que para cada instrumento será utilizada uma cor diferente. A música *Rock Circular* foi composta e arranjada com o intuito de realizar essa atividade, pois os instrumentos entram um por vez, dando tempo de os alunos ouvirem o som de cada instrumento. No total são seis instrumentos, ou grupos de instrumentos: bateria, contrabaixo, guitarra, teclado, quarteto cordas e trio de sopros. Após a entrada de todos os instrumentos, eles são tocados juntos por alguns compassos e depois começam a parar de tocar, saindo um por vez em ordem reversa até restar somente a bateria.

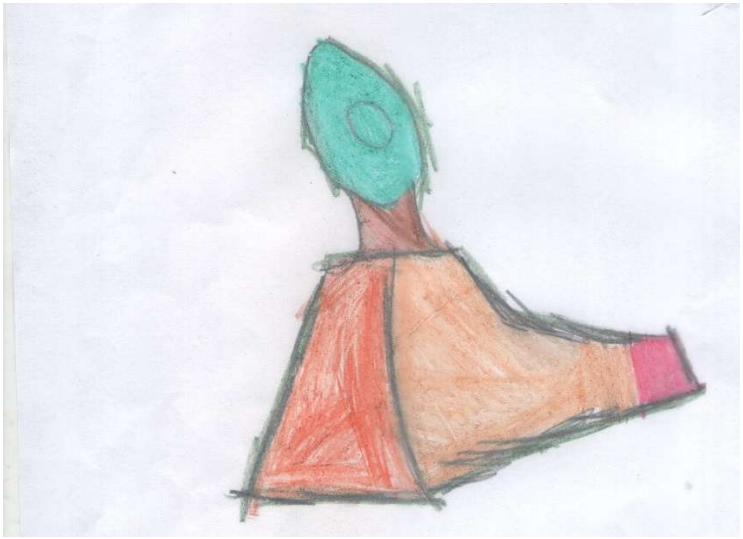
Entrego aos alunos uma folha contendo um cabeçalho curto para eles preencherem com nome e turma e uma legenda com o nome de todos os instrumentos que estão presentes na música. Orientei os alunos a escolherem uma cor para cada instrumento e, após essa escolha, fazerem um risco com o lápis de cor selecionado ao lado do instrumento que ele representaria. Dessa forma, foi criada uma legenda que possibilitava perceber qual cor o aluno escolheu para representar cada instrumento. A ideia é que eles fizessem um desenho com a cor escolhida para representar cada instrumento, não necessariamente desenhando o instrumento. Poderia ser um desenho abstrato, uma representação do sentimento que o instrumento passa na música, algum objeto que aquele instrumento fez lembrar etc.

Ouvimos uma primeira vez a música *Rock Circular* e vou falando o nome de cada instrumento em sua entrada e saída. Após essa primeira escuta guiada, deixo a música em *loop* e vou tirar dúvidas dos alunos. Surgem questionamentos como “professor, não sei desenhar

bateria", ao que respondo que não é necessariamente para desenhar a bateria. Incito o aluno a desenhar alguma imagem que o som da bateria te lembra, ou algum sentimento que o som da bateria te traz. Eles perguntam novamente sobre o contrabaixo, esclareço que é como uma guitarra, porém com som mais grave. Mostro imagens de contrabaixos em meu computador. Os alunos se aproximam aos poucos para ver a imagem do contrabaixo, e conforme surge a dúvida mostro a imagem. Surgem novas dúvidas, como "o que é um teclado?", "o que são sopros?" e "o que são cordas?" Vou respondendo as dúvidas dos alunos ao explicar sobre cada instrumento.

A grande maioria dos alunos desenhou os instrumentos musicais com as cores escolhidas. Nas duas turmas tivemos apenas um aluno que fez um desenho abstrato representando a música e os instrumentos, como podemos ver abaixo:

Figura 15 - Desenho 1



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

A seguir temos a legenda relacionando as cores aos instrumentos:

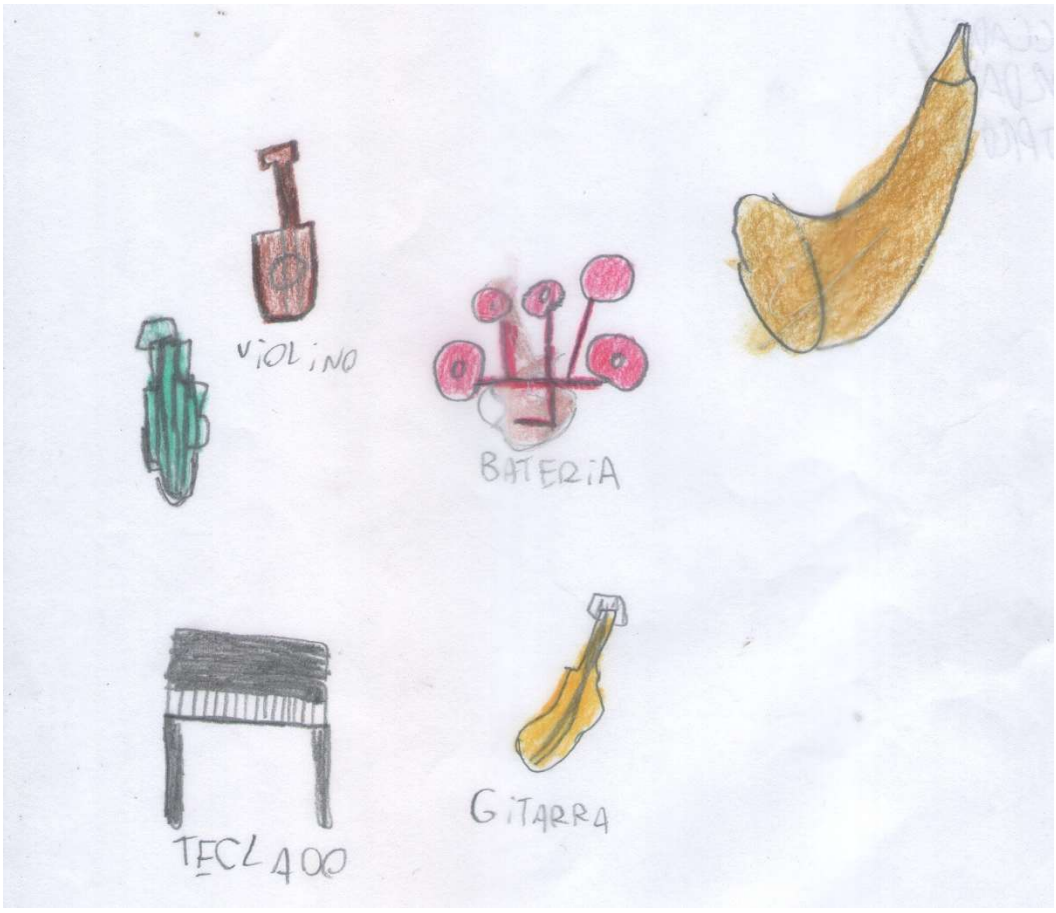
Figura 16 - Legenda do Desenho 1

Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

A bateria foi representada pela forma circular na parte superior do desenho. O contrabaixo, o teclado e as cordas estão na parte inferior do desenho. A guitarra está no meio ligando as duas partes do desenho e os sopros estão no contorno com a cor verde-escuro que circula todo o desenho. Interessante pensar nos sopros no contorno, pois eles são os últimos instrumentos a entrar, fechando o ciclo da música.

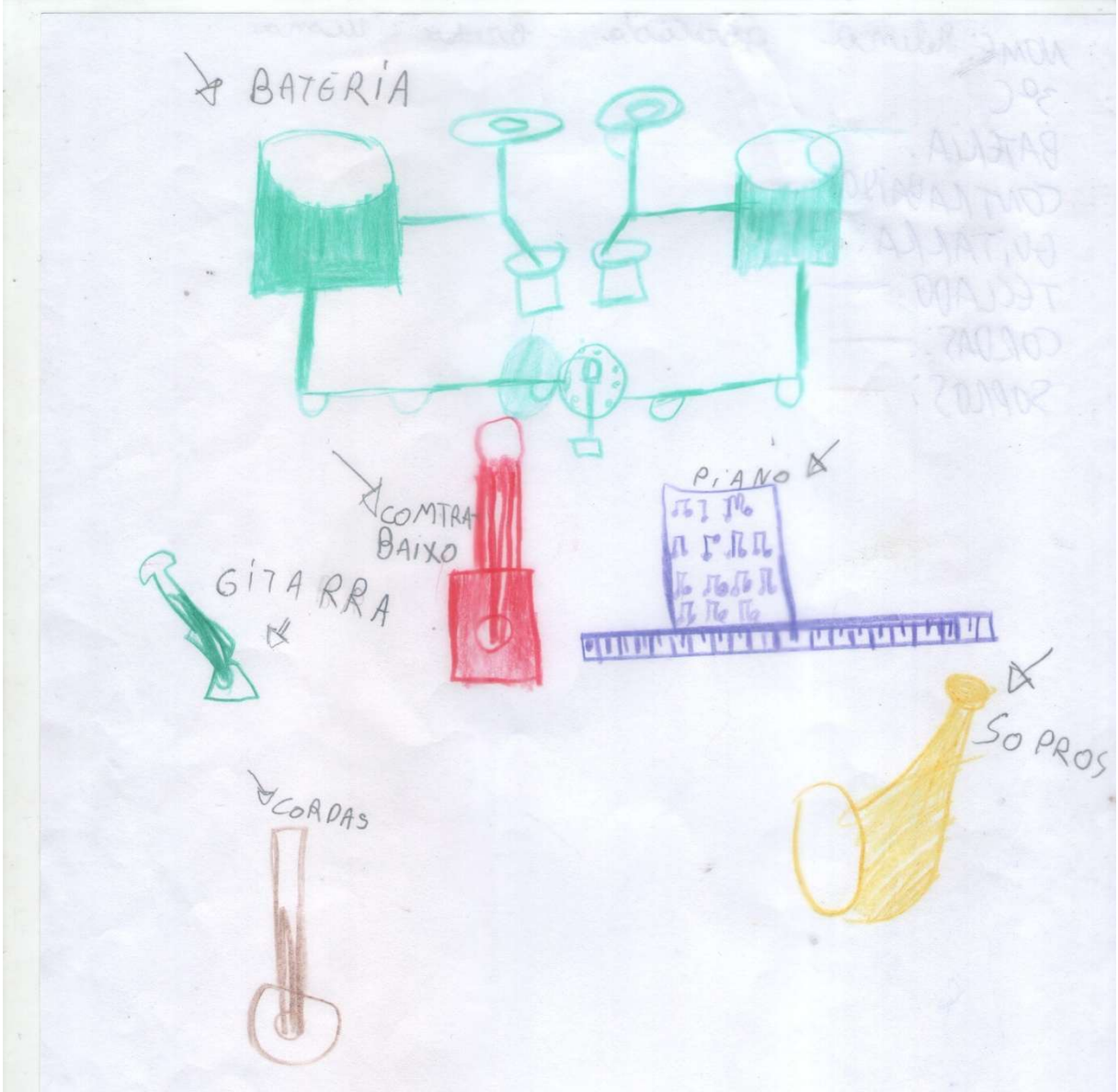
Os outros alunos foram mais literais e desenharam os instrumentos. Abaixo vemos três desenhos que foram construídos de maneira semelhante por alunos da Turma 2:

Figura 17- Desenho 2



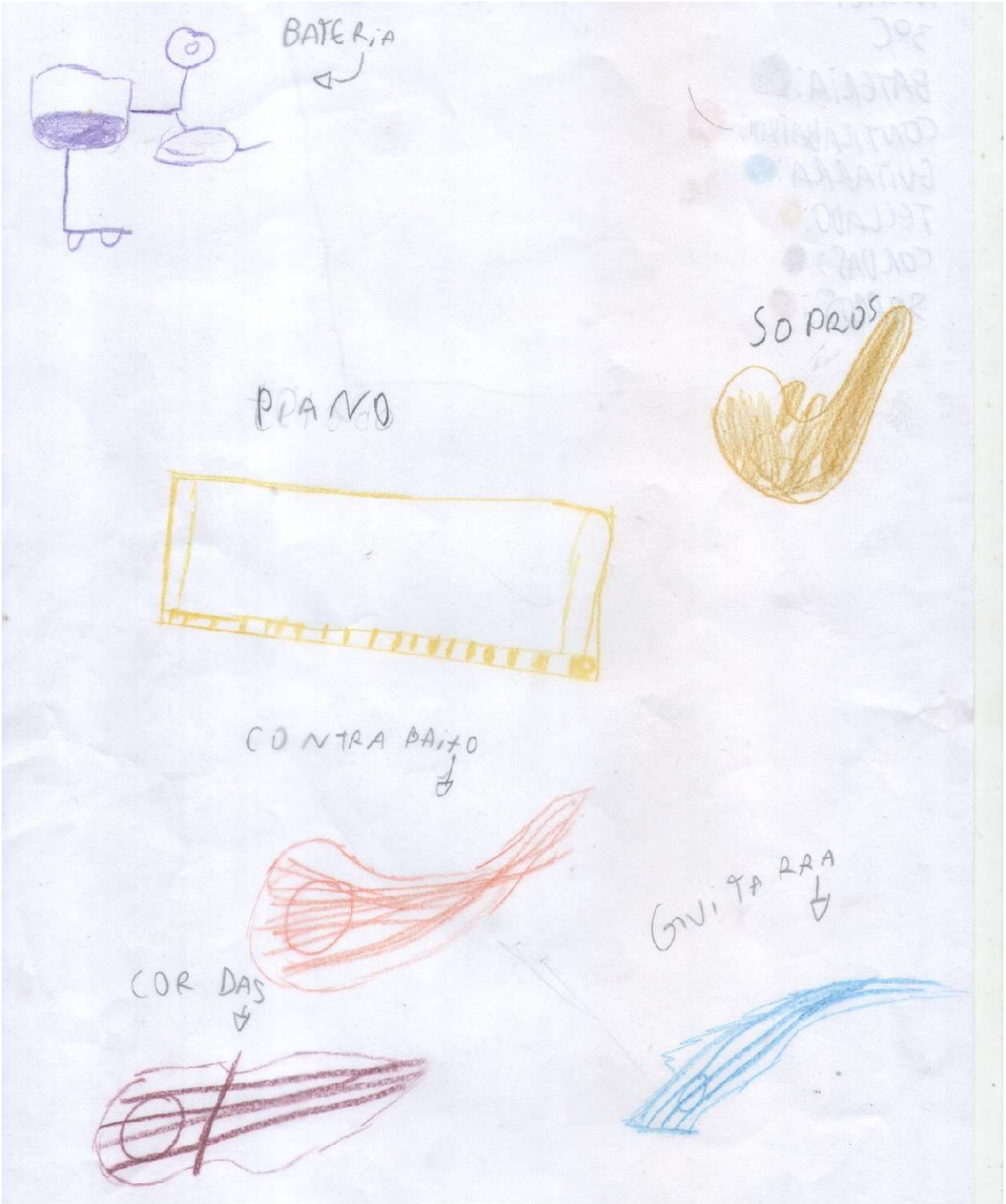
Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Figura 18 - Desenho 3



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Figura 19 - Desenho 4



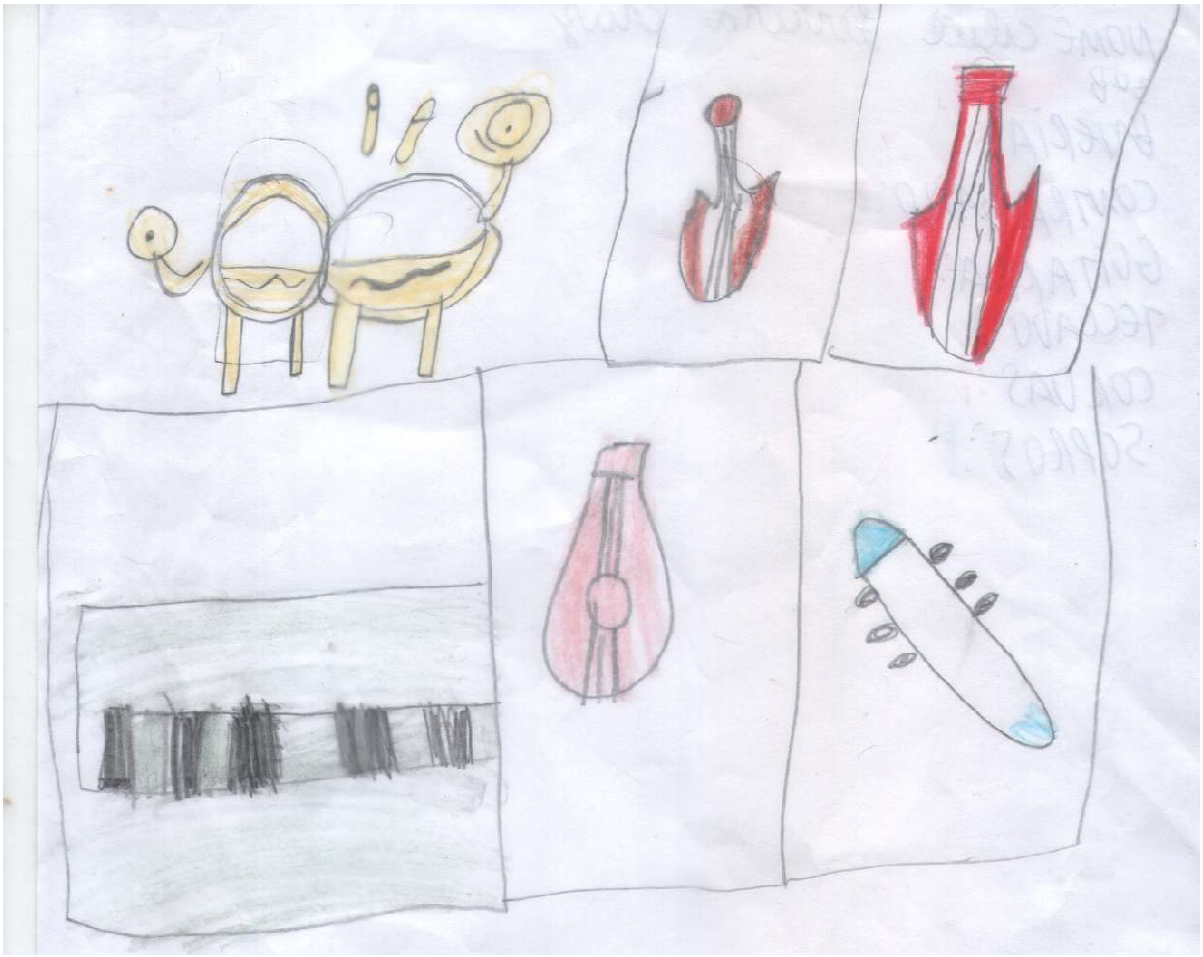
Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Nos três desenhos, a bateria é representada pelos pratos e tambores. Na figura 18, encontramos uma representação fiel do bumbo também. O contrabaixo é o instrumento de cordas verde à esquerda na figura 17, o instrumento vermelho ao centro na figura 18 e o instrumento laranja na figura 19. Os alunos não estavam familiarizados com a aparência do

contrabaixo. Eu mostrei foto de contrabaixos para alguns alunos e eles também tiraram as próprias conclusões de como deveria se parecer esse instrumento. Na figura 17, o contrabaixo me parece um instrumento de cordas oriental, na figura 18, um banjo e, na figura 19, um violão. A guitarra e o teclado (eles nomearam como piano nas figuras 18 e 19) são instrumentos mais familiares aos alunos, portanto eles puderam representar esses dois instrumentos com uma memória mais clara sobre a sua aparência, claro que de forma bastante subjetiva. Os instrumentos da família das cordas foram representados de modo ao violino representar essa família de instrumentos. Na figura 17 e 18, o violino aparenta ser um instrumento de corda oriental, enquanto na figura 19 parece uma mistura entre violino e violão. Com relação aos sopros, os três desenhos foram muito similares, representando algo que parece um berrante ou um saxofone sem os detalhes do instrumento, como as chaves.

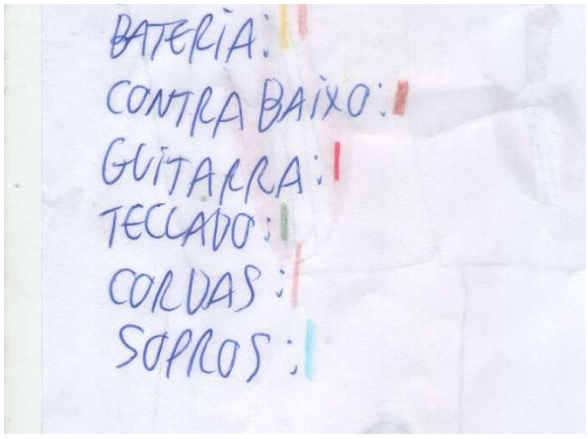
Na Turma 1, os alunos fizeram desenhos mais diversificados, como podemos ver a seguir.

Figura 20 - Desenho 5



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

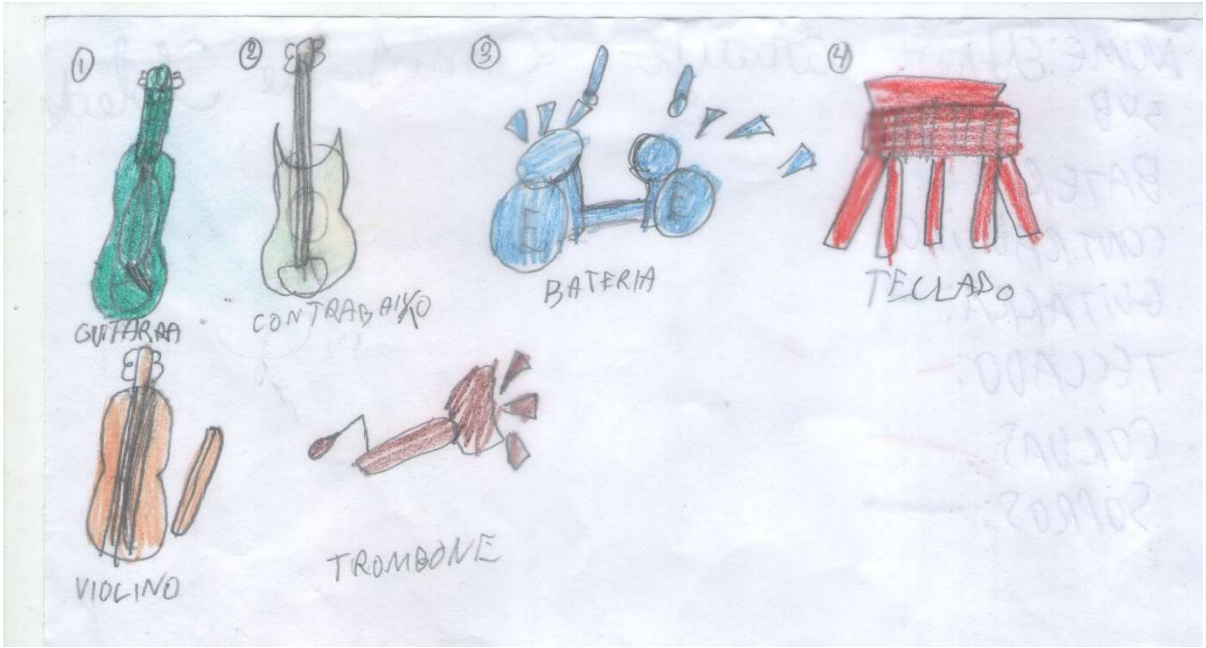
Figura 21 - Legenda do Desenho 5



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

A bateria são dois tambores que parecem personagens sorrindo com os pratos como braços. O contrabaixo e a guitarra estão ao lado parecendo uma mistura de harpa e guitarras estilizadas como os modelos *Flying V*. O teclado está embaixo ao lado das cordas, que parecem um alaúde, e finalizando com o instrumento de sopro que me lembra uma ocarina. Interessante notar que essa aluna desenhou os instrumentos todos na ordem em que eles iam entrando na música, diferente dos desenhos que havíamos visto anteriormente.

Figura 22 – Desenho 6

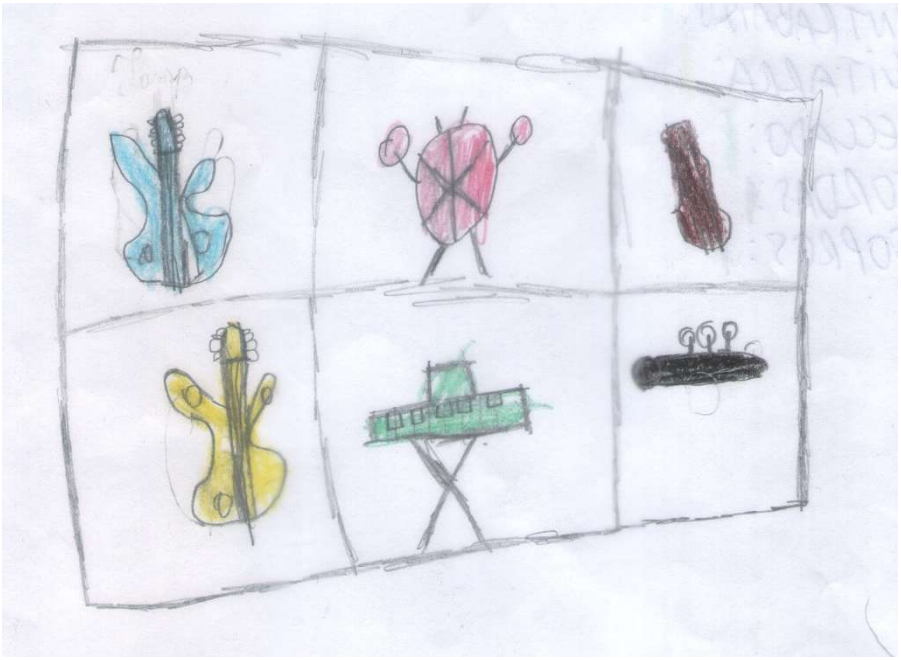


Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Creio que esse foi o desenho que representou de maneira mais realista os instrumentos

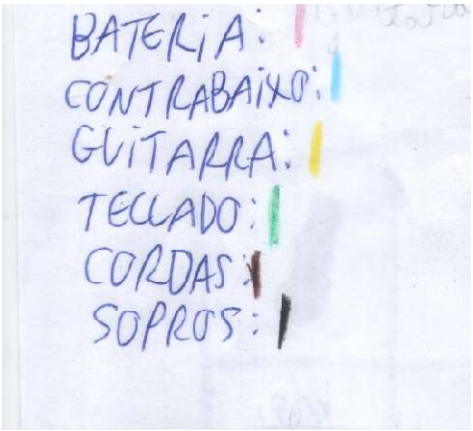
(figura 22), não que esse fosse o objetivo da atividade, porém é interessante observar como a aluna era familiarizada a esses instrumentos. Ela foi a única aluna que, ao representar os sopros, escolheu o trombone, criando sua maneira de representar esse instrumento. Vale apontar também o arco ao lado do violino, que não havia aparecido nos desenhos anteriores.

Figura 23 - Desenho 7



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Figura 24 - Legenda do Desenho 7



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Nesse desenho (figura 23), a bateria se tornou praticamente um personagem, sendo um grande tambor com braços de pratos, o contrabaixo e a guitarra são praticamente idênticos, mudando apenas a cor e o teclado é representado de maneira bastante fiel tendo inclusive um

suporte em X. As cordas e os sopros ficaram mais abstratos, sem mostrar as cordas do violino e com o instrumento de sopro lembrando novamente uma ocarina, ou, aproximando ao som da música, um trompete, aparecendo no desenho os três pistões do instrumento.

Existe uma contiguidade entre a imagem oficial dos instrumentos, a forma que os alunos imaginam e como eles conseguem representar tecnicamente pelos desenhos. Como Artista-professor-pesquisador meu papel é incentivar os alunos a se expressarem por meio desses desenhos. Mesmo que não tivesse exigido que eles desenhassem instrumentos, a grande maioria optou por fazer isso, e é muito interessante notar a visão que cada aluno teve dos instrumentos conforme a música ia sendo tocada.

6.7 Aula 4 - 09/06/2025 e 12/06/2025

Ao iniciar a aula, ouvimos o capítulo 11 do audiolivro, no qual apresento uma breve história do rap, nos Estados Unidos e no Brasil. Apresento também aos alunos a propriedade do som intensidade por meio de exemplos de sons fortes e fracos ao piano. Pergunto se os alunos conhecem alguma banda ou cantor de rap, ao que os alunos da Turma 2 respondem: “Fael” e “Xamuel”, que são dois *rappers* conhecidos pelas batalhas de rimas. Na Turma 1, um aluno diz que conhece o Mussoumano, outro aluno responde “Mussoumano não é rap, ele faz rima”, esclareço aos alunos que as rimas fazem parte do rap. Antes de ouvirmos o próximo capítulo, digo aos alunos que iremos ouvir sons fortes e fracos com instrumentos do rap, então um aluno afirma: “eu sei um instrumento do rap: *beatbox*”, ao que parabenizo o aluno e confirmo que o *beatbox* é bastante utilizado no rap.

Ouvimos então o capítulo 12. Primeiramente são apresentados os instrumentos que representam os sons fracos: teclado, violino e flauta. Ao ouvir esses instrumentos tocando separados e depois juntos, um aluno diz: “essa parte parece música de solidão”, essa relação pode ter sido feita pelo fato de o trecho estar em tonalidade menor. Outro aluno também se manifesta: “parece a abertura do *Star Wars*”, creio que principalmente o violino trouxe essa semelhança com *Star Wars* para o aluno. Então ouvimos os instrumentos que representam os sons fortes: bateria, três sintetizadores e o trompete. Os instrumentos são tocados individualmente e depois todos juntos. Um aluno se impressiona com o som dos sintetizadores: “parece um disco voador”, outro diz: “parece quando o filme acaba”, referindo-se ao trecho em que os instrumentos tocam juntos. Faço uma pausa no audiolivro para explicar aos alunos o nome dos instrumentos que ouvimos, um aluno diz ter gostado dos instrumentos que parecem uma nave (sintetizadores). Explico aos alunos que agora ouviremos um crescendo o qual

começa em sons fracos e vai aumentando a intensidade até ficar forte, esse crescendo ocorre no final do capítulo 12.

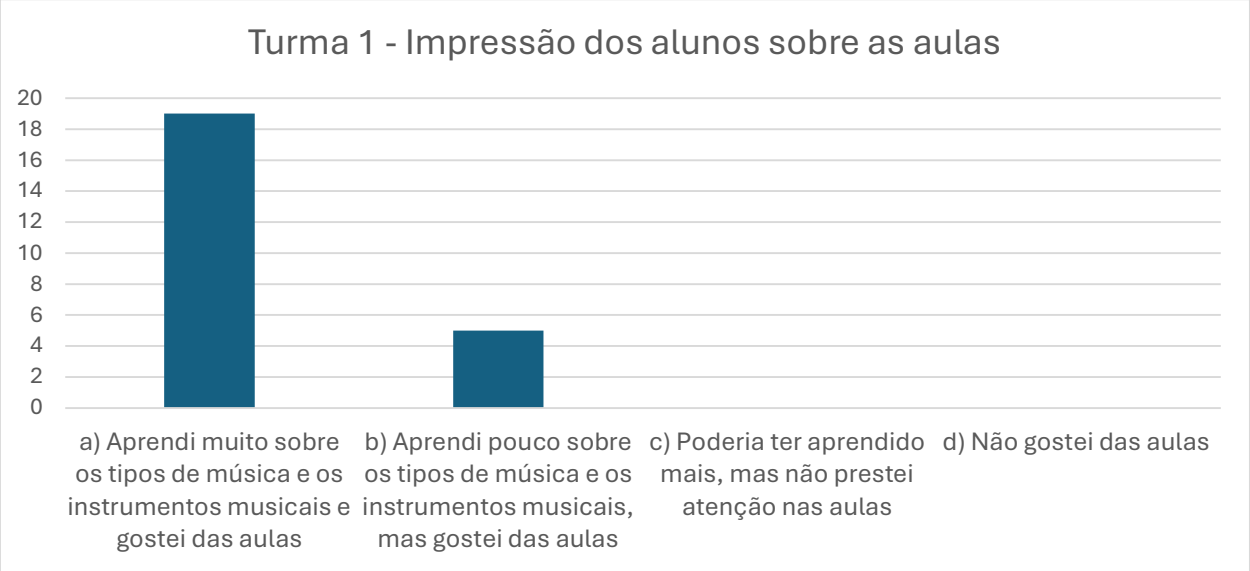
Pergunto aos alunos quais dos instrumentos que ouvimos eles conheciam, ao que respondem: teclado, bateria e violino. Então pergunto quais instrumentos eles não conheciam, e a resposta é: “aquele que parece um barulho de nave” (sintetizadores), outros dois alunos também falam que não conheciam os sintetizadores. Sigo perguntando se os alunos conhecem alguém que toca algum dos instrumentos ouvidos no capítulo 12. Um aluno responde que toca teclado e outros três alunos respondem que tocam bateria. Um aluno afirma: “eu e minha irmã tocamos um sintetizador”.

Seguimos para a audição do capítulo 13, no qual realiza-se um exercício de escuta para os alunos identificarem se os sons são fortes ou fracos. Ouvimos seis trechos com os mesmos instrumentos utilizados no capítulo anterior e os alunos vão respondendo oralmente se acham que os sons são fortes ou fracos.

Na sequência digo aos alunos que faremos uma brincadeira de vivo-morto, na qual eles devem se abaixar quando são tocados sons fracos e se levantar quando são tocados sons fortes. Ouvimos a música *Rap do Forte e do Fraco* (capítulo 14), e fazemos a brincadeira de vivo-morto proposta durante a audição da música. A voz falada conduz a brincadeira durante o decorrer da música. Nessa atividade, inspirada na Abordagem AME, desenvolvemos a expressão corporal relacionada à propriedade do som intensidade. Um aluno pergunta como gravei todos aqueles instrumentos da música, respondo que tenho todos os instrumentos em um programa de computador.

Para finalizar a aula, proponho que os alunos respondam um questionário anônimo sobre suas impressões das aulas do audiolivro até aquele momento. A primeira questão é de múltipla escolha com a seguinte questão: “sobre as quatro últimas aulas estudando o audiolivro, marque a alternativa que você considera que define melhor como foram as aulas para você”. No gráfico abaixo temos a quantidade de resposta por alternativa na Turma 1.

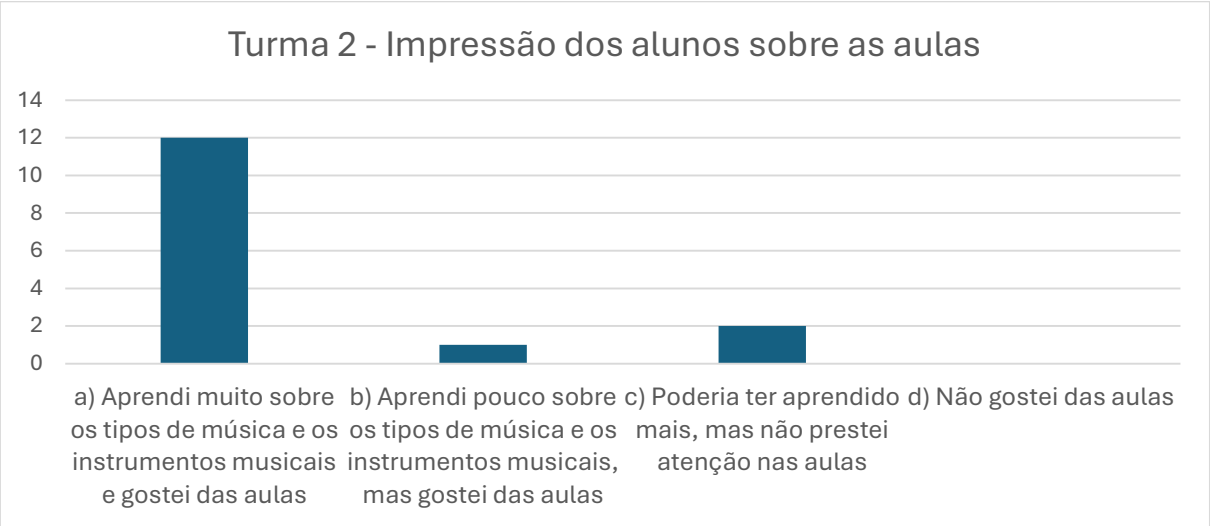
Figura 25 - Gráfico - Questão 1 - Questionário aula 4 - Turma 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Pode-se constatar que, na Turma 1, a grande maioria considerou que desenvolveu o aprendizado dos tipos de música (gêneros musicais) e conheceu diversos instrumentos, e a grande maioria afirmou ter gostado das aulas. Cinco alunos afirmaram que aprenderam pouco mas gostaram das aulas. Optei pelo questionário ser anônimo para conseguir respostas sinceras dos alunos sobre as aulas, sem o medo por parte dos alunos de me decepcionar, ou perder nota na minha disciplina. A seguir temos o resultado da mesma questão sendo respondida pela Turma 2.

Figura 26 - Gráfico - Questão 1 - Questionário aula 4 - Turma 2



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Na Turma 2, o resultado começou parecido ao da primeira turma, porém dois alunos afirmaram que poderiam ter aprendido mais, mas não prestaram atenção às aulas. Considero importante ter trazido essa reflexão a esses dois alunos para que nas próximas aulas de música eles possam se empenhar mais em participar ativamente das aulas.

A próxima pergunta do questionário era a seguinte questão discursiva: “Escreva o que você gostou e sobre o que você não gostou nas aulas do audiolivro”. No quadro abaixo temos as principais respostas a essa questão dos alunos da turma 1. Exclui do quadro respostas repetitivas do tipo “eu gostei de tudo” “eu gostei muito” ou “nota 10”, e deixei apenas as repostas que considerei pertinentes para avaliar a aplicação da pesquisa em sala de aula até esse momento. Na escrita das respostas mantive a forma que os alunos escreveram no questionário, sem fazer correções gramaticais e da norma culta, levando em consideração que são crianças do 3º ano do ensino fundamental e que estão em processo de alfabetização. Como muitos alunos não indicaram nenhum aspecto de que não gostaram, utilizou-se um “X” para representar essa ausência de resposta.

Quadro 10 - Questão 2 - Questionário aula 4 - Turma 1

O que gostei nas aulas	**O que não gostei nas aulas**
Gostei que hoje foi sobre rap	X
Gostei do baixo	X
Eu gostei das aulas porque eu aprendi um pouco sobre os tipos de música e instrumentos	Não gostei porque não tinha algumas músicas ainda
Eu gostei dos instrumentos	Eu não gostei que não teve funk e que não teve pagode
Eu gostei dos sons é muito legal e das músicas são todos muito bom eu gosto de tudo	Nenhum é ruim
Eu gostei de brincar da brincadeira de abaixar e levantar e os instrumentos	X
Eu achei um massa eu aprendi muita coisa legais sobre as aulas eu tenho que aprende mais	X
Eu gostei de todos os conteúdo só que eu não aprendi muito	Eu não gostei muito do grave
Gostei das 4 aula, nossa aprendi muita música rep forro e muito mais eu nunca vou esquecer	X
Eu gostei muito porque os sons são eram legais, o que eu mais gostei foi o som do teclado. Gostei de todos, não tem nenhum ruim.	X
Eu gostei do som da guitarra	X

Eu gostei do vivo morto	Não gostei de cantar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A respeito do que os alunos gostaram, vários falaram sobre os instrumentos musicais, alguns, porém, especificaram: um disse que gostou do baixo, outro do teclado e outro da guitarra. Dois alunos falaram sobre a aula daquele dia, do rap e da brincadeira de vivo-morto. Sobre o que eles não gostaram, existe certa diversidade: um aluno afirma que não gostou porque não teve funk nem pagode, outro não gostou do grave e um terceiro não gostou de cantar. A seguir temos o mesmo quadro, porém com as informações da Turma 2.

Quadro 11 - Questão 2 - Questionário aula 4 - Turma 2

O que gostei nas aulas	**O que não gostei nas aulas**
Conheci muitos instrumentos e tipo de música e também foi muito legal fazer essa experiência e me diverti muito	A maioria dos meus melhores amigos não participaram
Eu gostei da aula de música meu instrumento preferido é violão	X
Eu gostei dos instrumentos	O que eu não gostei foi que demorou
Eu gostei do vivo morto	Não gostei do desenho porque eu não sei desenhar
Eu gostei porque meus amigos e eu escutamos vários tipos de músicas	X
A gente ouviu os instrumentos o som é bonito	X

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A Turma 2 tinha menos alunos neste dia, e muitos responderam de modo genérico: “gostei de tudo”, “gostei muito”. Novamente os instrumentos são recorrentes aos motivos por que eles gostaram das aulas: um aluno diz que seu instrumento preferido é o violão, dois deles falam sobre os tipos de música, ou seja, os gêneros musicais abordados até aqui no audiolivro e outro aluno pontua que gostou do vivo-morto. Sobre o que não gostaram, um aluno fala que seus melhores amigos não participaram. Isso pode ter ocorrido porque alguns alunos da sala não aceitaram participar da pesquisa, portanto não estavam participando das atividades, mas isso aconteceu com poucos alunos nessa turma. Outro aluno ao falar do que não gostou cita a atividade de desenho da aula anterior, ele diz que não gostou por não saber desenhar.

Na terceira questão do questionário, peço sugestões para que eu possa melhorar as aulas do audiolivro. Muitos alunos deixaram essa questão em branco, então apresento as respostas relevantes. Na Turma 1, três alunos falaram que queriam mudar as músicas, um disse que gostou de algumas músicas e não gostou de outras e dois alunos escreveram que ficou faltando colocar

um funk no audiolivro, sendo esse o gênero musical preferido desta turma. A maioria dos alunos disse que não teria nada para mudar porque gostou das aulas. Já na turma 2, um aluno sugeriu: “a gente poderia ouvir e ler histórias sobre a música”, e outros dois alunos deram a sugestão de colocar mais tipos de música e instrumentos musicais no audiolivro. A maioria dos alunos deixou em branco ou escreveu que não tinha nenhuma sugestão.

Escolhi aplicar o questionário nesta aula porque é a aula mais curta do audiolivro, havendo, portanto, sobra de tempo para isso. O questionário foi a finalização da primeira parte da aplicação do audiolivro em sala de aula realizada no primeiro semestre de 2025. Na semana seguinte, ainda tivemos a aula sobre o samba e a propriedade do som duração, porém, por ser uma aula mais extensa, não haveria tempo para aplicar esse questionário.

6.8 Aula 5 – 16/06/2025 e 17/06/2025

Iniciei a aula explicando aos alunos que, naquele dia, aprenderíamos sobre o samba. Imediatamente uma aluna começa a cantar a música *Não deixe o samba morrer* de Edson Conceição e Aloísio Silva. Eu acompanho a aluna cantando com ela o refrão da música, então acrescento que também iremos estudar os sons curtos e longos.

Escutamos o capítulo 15, no qual apresento brevemente a história do samba, partindo da criação da música *Pelo Telefone*, criada coletivamente na casa de Tia Ciata, no Rio de Janeiro, e registrada por Donga em 1916. Explico também sobre os diferentes tipos de samba e cito alguns compositores importantes desse gênero musical: Noel Rosa, Cartola, Nelson Cavaquinho e Paulinho da Viola. Também introduzo o conceito de som curto e longo com exemplos tocados ao piano.

Os alunos perguntam se é a última aula do audiolivro. Respondo que é a última aula desse semestre, mas que após o recesso escolar daremos continuidade, porém com aulas diferentes das que tivemos até agora. Um aluno pergunta se vai ter música popular, mais especificamente se vai ter funk. Por música popular creio que ele quis dizer músicas famosas, que são divulgadas pelos meios de comunicação em massa. Eu respondo que não teremos nenhuma aula sobre funk, mas que as músicas que ouvimos até agora podem ser consideradas músicas populares, mesmo que não sejam famosas. Uma aluna reage: “eu já sei uma música popular: *Brasil* da Gal Costa, eu sei cantar”. Combino com a aluna que ela vai cantar a música *Brasil* no final da aula.

Volto a explicar sobre o samba e falo brevemente da relação do samba com o carnaval. Retomo os sons curtos e longos dando exemplos com sons corporais: palmas fazendo sons

curtos e mantendo sons longos com a voz. Pergunto aos alunos se eles já haviam ouvido algum samba, ao que eles reagem cantando a música *Sambalêlê*. Alguns alunos falam que já ouviram sambas, enquanto outros dizem que não ouviram. Um aluno comenta: "eu nunca ouvi nenhum tipo de samba, só rap". Outro aluno pergunta quando iremos ouvir piano. Respondo que na aula de hoje teremos piano.

Pergunto se os alunos conhecem algum cantor de samba. Um aluno responde: "Paulinho da Viela", corrijo o aluno dizendo que o nome do sambista é Paulinho da Viola, e o parabenizo por conhecer o sambista. Outros alunos respondem: "Sorriso Maroto", "Alcione" e "Menos é mais".

Sigo perguntando aos alunos se eles conhecem algum familiar ou amigo que gosta de samba, eles respondem: "minha irmã", "minha avó", "meu pai", "meu avô", "minha mãe", "minha tia", "minha prima", "minha mãe e meu pai", "minha mãe gosta de samba, funk e rock" "eu gosto de samba". Digo aos alunos que quem gosta de samba vai gostar da aula de hoje.

Então iniciamos a escuta do capítulo 16, são apresentados exemplos musicais com instrumentos do samba tocando sons curtos e longos. Primeiro ouvimos três instrumentos tocando sons curtos: tamborim, violão e cavaquinho. Os instrumentos são tocados individualmente em um primeiro momento e depois são tocados juntos. Então ouvimos outros três instrumentos tocando sons longos: surdo, contrabaixo e piano. Os instrumentos também são tocados individualmente e depois juntos. Então ouvimos os seis instrumentos sendo tocados ao mesmo tempo, com o tamborim, o violão e o cavaquinho fazendo a levada de samba com sons curtos; o contrabaixo e o surdo marcando o segundo tempo com sons longos; e o piano tocando no primeiro tempo do compasso, produzindo sons longos que, a princípio, duram dois compassos e, posteriormente, passam a durar um compasso, considerando o compasso do samba em 2/4.

À medida que os instrumentos eram tocados, eu apresentava seus respectivos nomes. O surdo despertou a curiosidade dos alunos; ao explicar que se trata de um tambor grande, de sons graves, um estudante perguntou: "é um tambor para pessoas surdas?". Esclareci que esse é apenas o nome do instrumento e que não possui relação com pessoas surdas. Outro instrumento que chamou à atenção dos alunos foi o cavaquinho. Sobre ele digo que parece um violão, mas é bem pequeno. Um aluno pergunta: "aquele laranja?" Respondo que o cavaquinho geralmente não é laranja, e que talvez ele estivesse confundindo com o Ukulele, que é um outro instrumento de cordas pequeno que vem do Havaí. Explico também novamente sobre o contrabaixo e um aluno afirma: "contrabaixo é que nem guitarra". Confirmo o que o aluno disse, e complemento afirmando que o som do contrabaixo é mais grave do que o da guitarra. Um aluno fala que não

sabia que tinha piano no samba, respondo a ele que no piano é possível tocar diversos gêneros musicais, inclusive o samba.

Após finalizar a audição do capítulo 16 e a explicação sobre os instrumentos, pergunto se os alunos conheciam todos os instrumentos que ouvimos. Eles respondem que conheciam alguns e outros não conheciam. Os instrumentos que eles conheciam eram o cavaquinho, o piano e o violão. Os instrumentos que eles não conheciam eram o tamborim e o "tambor" (surdo). Explico com mais detalhes sobre o tamborim e o surdo. Pergunto quais instrumentos que ouvimos eles mais gostaram, ao que respondem: cavaquinho, surdo, piano e violão. Pergunto se eles conhecem alguém que toca esses instrumentos. Um aluno responde: "eu já fiz escola de violão", outro diz: "o surdo tem algumas escolas de bateria que toca". Parabenizo os alunos, o primeiro por aprender violão e o segundo por lembrar que o surdo faz parte da bateria da escola de samba, e acrescento que o tamborim também faz parte da bateria da escola de samba.

Peço aos alunos que abram os cadernos e apresento o seguinte enunciado: "Escreva se o som é curto ou longo". Explico que iremos ouvir seis trechos dos instrumentos que estamos estudando e que os alunos devem responder no caderno se os sons são curtos ou longos. Um aluno em processo de alfabetização pergunta como fazer isso e respondo a ele que escreva apenas a primeira letra: C para curto e L para longo.

Iniciamos a escuta do capítulo 17, procuro com esses exercícios de escuta apresentar os instrumentos que havíamos ouvido em outro contexto. Por exemplo, o contrabaixo e o piano que estavam tocando sons longos no capítulo anterior agora tocam sons curtos; o violão, que estava fazendo sons curtos faz sons longos; o cavaquinho e o tamborim continuam a fazer sons curtos e o surdo continua a fazer sons longos. Após a escuta, corrigimos o exercício na lousa e a maioria dos alunos errou poucas questões. Para fixar o conteúdo, peço aos alunos para fazerem um som curto e um som longo com a voz.

Antes de iniciar a escuta do capítulo 18, peço aos alunos que criem um gesto para representar sons curtos e outro para representar sons longos. Destaco que a música *Samba Curtinho* fala na letra de sons curtos e longos e que os gestos serão usados acompanhando a letra. Proponho que na segunda parte da música façamos gestos livres.

Ouvimos uma vez a música e vou guiando os alunos dizendo "curto", "longo" e "livre". Após tê-los guiado com a voz na primeira escuta, ouvimos a música novamente e deixo os alunos seguirem a letra da música com os gestos sem intervenção. A maioria dos alunos faz o gesto curto mexendo apenas os dedos e o gesto longo mexendo amplamente os braços, como se estivessem se espreguiçando ou nadando no ar.

Após a atividade com a música *Samba Curtinho*, chamo à frente a aluna que queria cantar *Brasil* de Cazuza, conhecida pela aluna na versão de Gal Costa e ela canta um trecho da música para os colegas. Em seguida, expliquei aos alunos que aquela seria nossa última aula do audiolivro naquele semestre, mas que, após o retorno do recesso escolar, continuaríamos com novas atividades e aulas diferentes. Também solicitei que os estudantes gravassem pequenos depoimentos sobre as aulas realizadas até aquele momento, os quais registrei em meu gravador.

Os depoimentos mais relevantes foram: “falta funk”, “o funk é melhor”, “deveria ter funk e pagode”, “está faltando louvor aí, né?”, “achei a melhor aula do mundo”, “muito legal, eu amei”, “quero ficar em casa mais e estudar menos”. Um aluno diz: “Eu gostei muito das aulas, mas gostei mais das músicas”. Pergunto qual música ele mais gostou. Ele responde: “essa do curtinho”. Então expliquei brevemente aos alunos como serão nossas aulas no segundo semestre e finalizei a aula.

6.9 Aula 6 - 21/07/2025 e 24/07/2025

A sexta aula marca o início do segundo semestre, no qual foram aplicadas nove aulas. O objetivo dessa aula foi fazer uma atividade de leitura de imagens relacionada à terceira aula e relembrar as propriedades do som e duas músicas do audiolivro. Iniciamos com uma atividade de leitura de imagem relativa aos desenhos já desenvolvidos pelos alunos na terceira aula, que pela sua curta duração, não possibilitou a realização desta atividade naquele momento.

A leitura é um dos vértices da Abordagem Triangular, como proposto por Barbosa: “A leitura da imagem, da obra ou do campo do sentido da arte para desenvolver a percepção visual e a capacidade crítica” (2024, p.19). Durante as aulas do audiolivro ainda não tínhamos trabalhado a leitura de imagens, apenas a “leitura de sons”, ou seja, a apreciação musical. Portanto, considerei importante fazer com que os alunos refletissem sobre os desenhos feitos na terceira aula, fazendo uma leitura coletiva de imagens.

Entreguei os desenhos dos alunos de volta para eles e pedi para que se dividissem em grupos de cinco pessoas. A proposta foi a seguinte: cada aluno deveria apresentar o seu desenho para os colegas, então eles trocariam de desenhos entre si e cada grupo apresentaria os desenhos daquele grupo para a classe, sendo que os desenhos que iriam ser apresentados seriam sempre de um dos colegas do grupo e não do próprio autor dos desenhos.

Após os alunos estarem organizados em grupos dou alguns minutos para eles apresentarem os seus desenhos aos colegas, trocarem de desenhos e prepararem a apresentação para a turma. Em seguida começamos as apresentações. Os alunos de modo geral vão

apresentando os desenhos de instrumentos criados pelos colegas, apontando para o desenho, falando o nome do instrumento e fazendo seus comentários, sendo, portanto, uma leitura coletiva de imagens, em que os alunos trocaram suas impressões sobre os desenhos dos colegas. Sobre a leitura coletiva de imagens, Lima afirma:

> Isso abre possibilidades para pensar que a leitura é individual, pois a criança sabe de si, mas ela quer algo mais, deseja saber o que quem está ao seu lado pensa sobre o que estão vendo. As diferentes camadas de leituras expostas em momentos de leituras coletivas são importantes para aprender algo que não se sabe, para ampliação de repertório verbal sobre a imagem, sobre si e sobre o mundo" (LIMA, 2024, p. 35).

Fundamentei minha proposta dessa aula no trecho acima de Lima, porém a realidade das apresentações não aconteceu como eu esperava. Alguns alunos ficaram com vergonha e falavam baixo e poucos fizeram comentários sobre os desenhos dos colegas, sendo que a maioria só falou o nome do instrumento e apontou para ele, não havendo grande interação dos alunos com as imagens.

No momento seguinte da aula, proponho uma revisão de duas músicas do audiolivro. Primeiro fazemos uma revisão na propriedade do som altura e das notas musicais com manossolfa. Ouvimos a música *Som da Jamaica* (capítulo 6) e a acompanhamos fazendo gestos para sons graves e agudos na primeira parte e cantando as notas musicais com manossolfa na segunda. Então, para finalizar a aula relembro a propriedade do som intensidade e fazemos a brincadeira de vivo-morto da música *Rap do Forte e do Fraco* (capítulo 14), na qual os alunos se abaixam para os sons fracos e se levantam para os sons fortes. Explico aos alunos como serão as próximas aulas e encerro a aula.

6.10 Aula 7 – 28/07/2025, 31/07/2025 e 04/08/2025

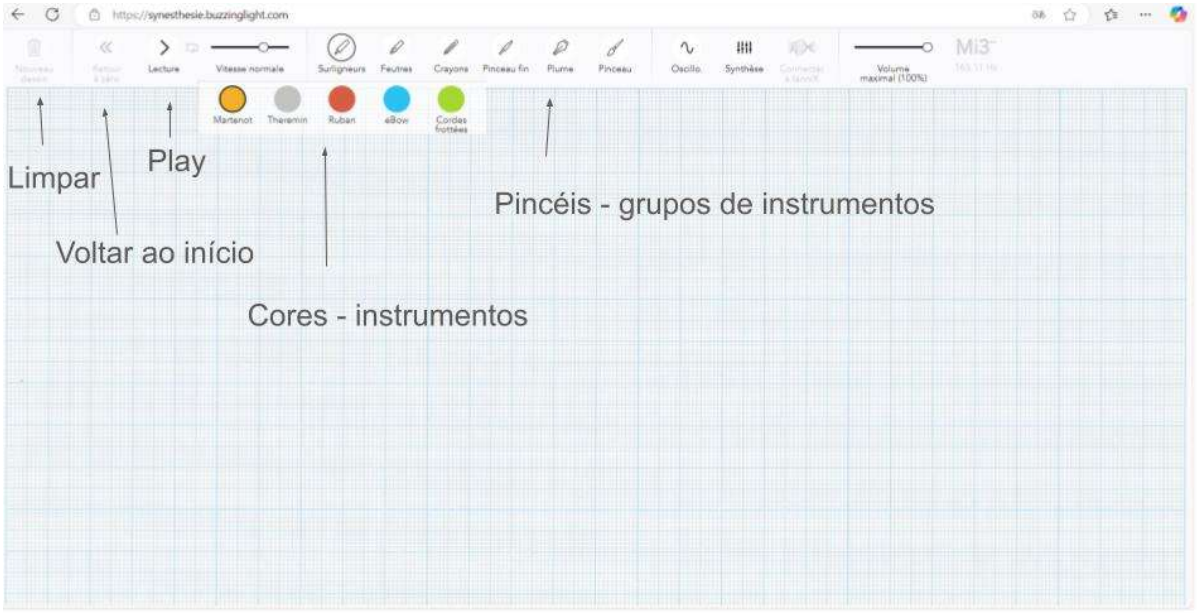
A sétima aula foi ministrada em dois dias na Turma 2, por conta que no dia 28/07/2025 só havia onze alunos na sala de aula. Repeti a mesma aula no dia 04/08/2025 dessa vez com a classe completa. Essa aula foi uma apresentação do site *Sinesthésie*[39], que foi a ferramenta escolhida pelo professor para que cada um dos alunos desenvolvesse uma composição individual. Por meio desse site é possível transformar desenhos em músicas, cada traço corresponde a um som e cada cor a um instrumento. O site *Sinesthésie* se apresenta originalmente em francês, o que poderia ser um empecilho para essa atividade. Embora primeiramente seja possível traduzir o site para o português, o que alguns alunos fizeram, o fato

[39] Disponível em: <https://synesthesie.buzzinglight.com> Acesso em: 23 fev. 2025.

de não traduzir o site não representa problema para os alunos pois esse é um site bastante intuitivo. Ao clicar em qualquer cor é possível ouvir o som daquele instrumento, então fica mais fácil para escolher quais timbres utilizar em cada momento da composição.

Iniciei a aula apresentando o site por meio de slides que são projetados na lousa. Antes de os alunos utilizarem os computadores para explorar o site, expliquei todas as suas funcionalidades, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 27 - Funcionalidades do site Sinesthésie

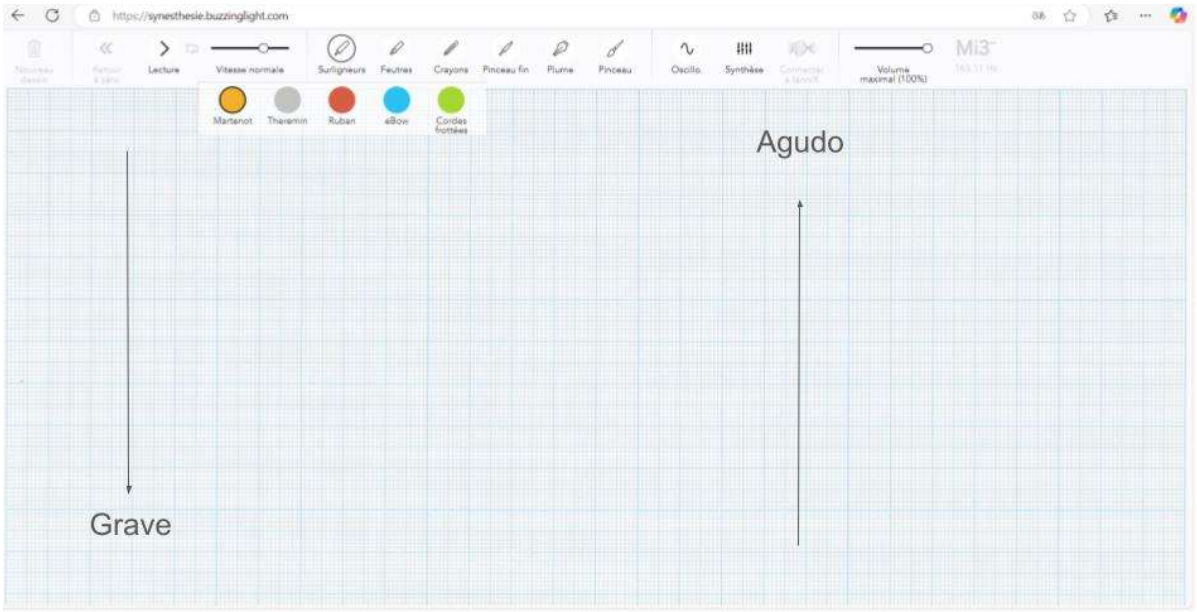


Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Os primeiros comandos que apresento para os alunos no site são o “play”, que é o botão possibilita ouvir a música, o “voltar ao início”, que deve ser apertado sempre antes do “play”, e o “limpar”, que apaga toda a música, caso o aluno queira recomeçar sua composição. Em seguida apresento os seis pincéis que são grupos de instrumentos e as cores que pertencem a cada pincel, sendo que cada uma delas transforma-se no som de um instrumento (timbre). No primeiro pincel, temos instrumentos como o Theremin e o eBow; no segundo, diferentes ondas sonoras, como a onda dente de serra e a onda triangular; já no terceiro pincel, encontramos quatro sintetizadores e, no quarto, o som de três órgãos. No quinto pincel temos outros tipos de ondas sonoras, incluindo novos timbres da onda dente de serra e da onda triangular, além da onda quadrada e outros tipos de onda. No sexto e último pincel, temos os sons da natureza, como fogo, floresta, pássaros, ondas, chuva, trovão e vento.

Em seguida apresento como podemos aplicar as propriedades do som no site *Sinesthésie*, a partir das duas figuras abaixo:

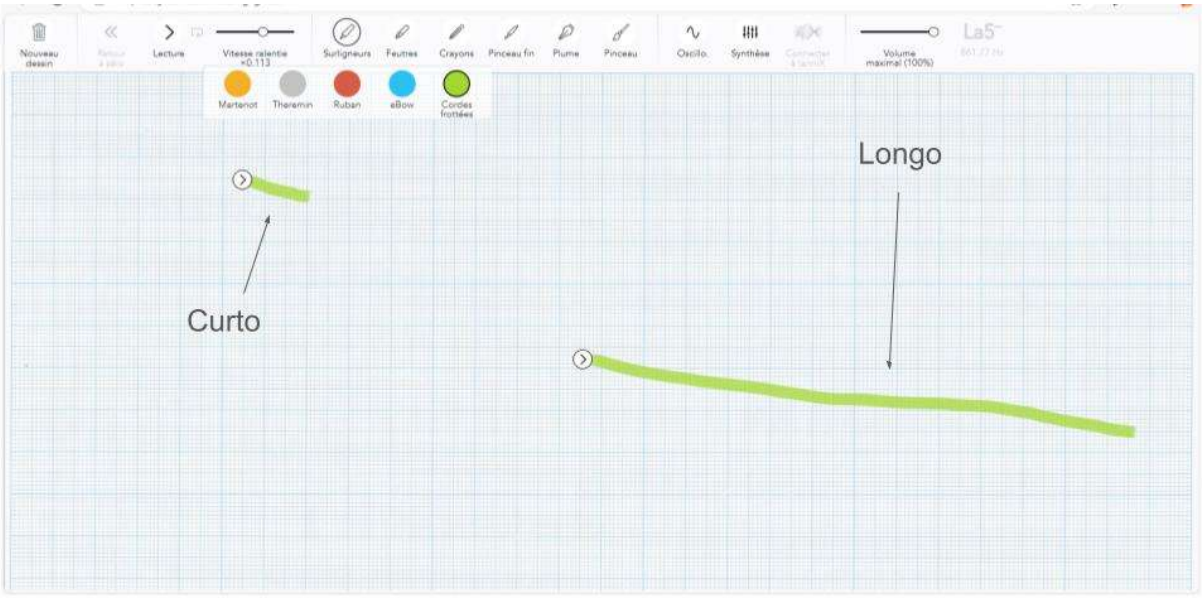
Figura 28 - Propriedade do som altura no site Sinesthésie



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Com esse *slide,* eu explico aos alunos que, quando eles desenharem na parte de baixo da tela, o som será grave, e na parte de cima da tela o som será agudo. Na figura a seguir apresento como utilizar a propriedade do som duração no site.

Figura 29 - Propriedade do som duração no site Sinesthésie

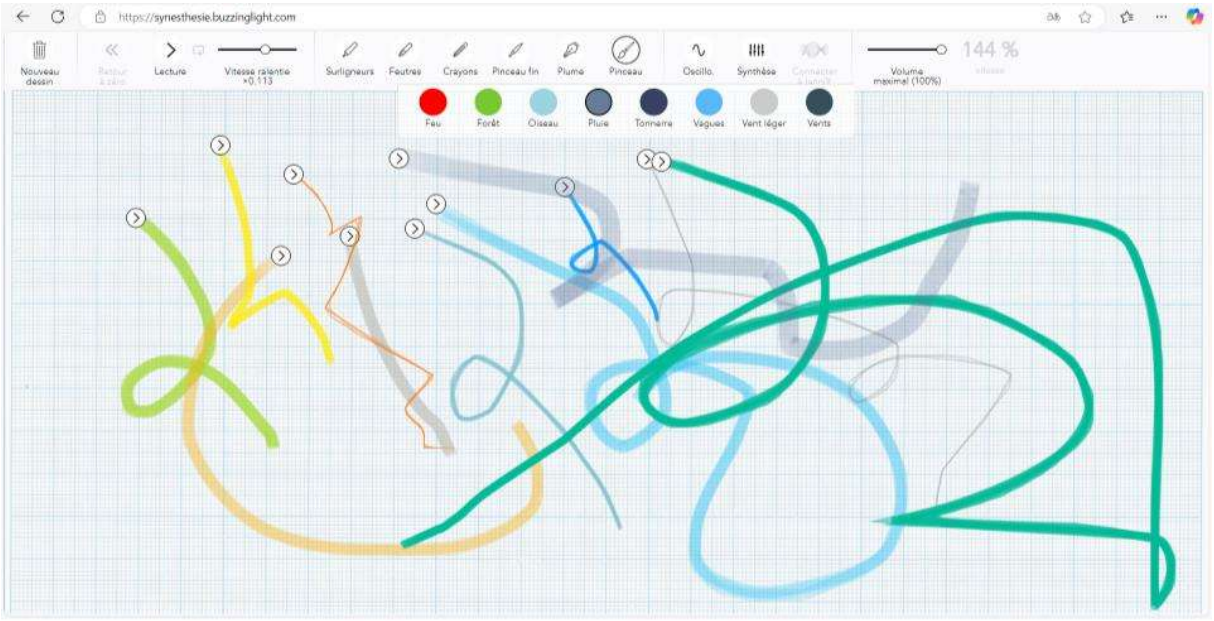


Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Este *slide* exemplifica que quando desenhamos traços curtos o som sai curto e quando desenhamos traços longos o som sai longo. Também expliquei aos alunos que o som fica mais forte se desenharmos várias linhas sobrepostas, especialmente com mais de uma cor, sendo uma diferença na propriedade do som intensidade ao mesmo tempo em que é dada uma textura pelo fato de termos mais de um instrumento.

Desse modo expliquei como aplicar as quatro propriedades do som utilizando o site *Sinesthésie*. Enfatizei aos alunos que não é interessante preencher toda a tela com cores sem deixar nenhum espaço, o que acaba se tornando uma massa sonora sem identidade, e os encorajei a utilizarem várias cores, porém sem que haja uma sobreposição sem sentido. Enfim, disse que criassem formas com as cores, ouvindo como cada som vai mudando conforme as cores mudam. O site faz a leitura dos sons (traços) da esquerda para a direita. Dou como exemplo de um uso saudável das cores (timbres) a figura a seguir.

Figura 30 - Exemplo de música criada no site Sinesthésie



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Após as explicações sobre o uso do site *Sinesthésie* deixo os alunos explorarem livremente o site nos *chormebooks,* de modo que cada um crie até o final da aula pelo menos uma música. As músicas criadas nessa aula, porém, não foram salvas, sendo apenas o contato inicial dos alunos com o site. Da oitava aula em diante, iniciaremos o processo de criação de uma música no site *Sinesthésie*, que será salva e depois reunida com as músicas dos colegas em uma "colagem musical" que será a composição coletiva que finalizará a sequência didática.

6.11 Aula 8 a 10 – Turma 1 – 07/08/2025, 14/08/2025 e 21/08/2025

A partir da oitava aula iniciamos as atividades de composição. Até a décima aula foi feita a composição individual pelos alunos utilizando o site *Sinesthésie,* e da décima primeira aula em diante se realizou a "colagem musical" de todas as músicas da turma em uma música coletiva.

Antes de adentrarmos as atividades de composição, proponho uma breve reflexão sobre o que é a composição na visão de Swanwick e em seu Modelo C(L)A(S)P, iremos partir de três definições do autor para a composição. A primeira apresenta a composição como "o ato de fazer um objeto musical juntando materiais sonoros de uma maneira expressiva." (2003, p.43,

tradução nossa).[40] A segunda definição está no trecho a seguir:

> A composição tem lugar quando há alguma liberdade de escolher a ordenação da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução detalhada para execução. Outros podem preferir, às vezes, usar os termos improvisação, invenção ou "música criativa". Todos eles entram nessa abrangente definição de "composição", o ato de montar música. (Swanwick, 2014, p.86)

Swanwick enfatiza que esse ato de combinar os materiais sonoros é feito de "maneira expressiva" pelos alunos/compositores, e propõe que a improvisação, a invenção ou a "música criativa" integrem esta concepção abrangente da composição. A "ordenação da música" é outro modo de descrever o ato de juntar materiais sonoros, sendo, portanto, um ponto em comum entre as duas definições, de modo que o aluno tenha autonomia para combinar esses materiais sonoros de maneira expressiva.

França e Swanwick apresentam a terceira definição: "Composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos" (2002, p.09). Portanto, se a improvisação de uma criança ao xilofone pode ser considerada composição, as criações realizadas pelos alunos no site *Sinesthésie* também podem ser consideradas composições, por mais elementares que sejam. Todas as três definições apresentadas foram utilizadas como ponto de partida para conceber as atividades de composição propostas em minhas aulas.

A estrutura da sequência didática aplicada nas duas turmas foi de aulas iniciais de apreciação musical (aula 1 a 6), havendo momentos pontuais de performance seguidos pelas aulas de composição. As aulas foram estruturadas dessa maneira para que os alunos pudessem aplicar o conteúdo das propriedades do som desenvolvidos nas primeiras aulas em suas composições, finalizando assim um ciclo com este conteúdo.

Na aula anterior, já havia explicado como as propriedades do som podem ser exploradas no site *Sinesthésie*, e deixei os alunos testarem este site livremente, criando uma música. Na oitava aula iniciamos o momento da composição individual: todas as músicas criadas pelos alunos foram salvas em áudio (gravando o som interno do computador em mp3) e em imagens (tirando um *print* da tela com os desenhos que originaram as músicas). Foram necessárias três aulas para finalizar as composições individuais pelo fato de o processo de salvar as músicas em áudio e em imagem demorar até cinco minutos, sendo necessário ouvir a música inteira para

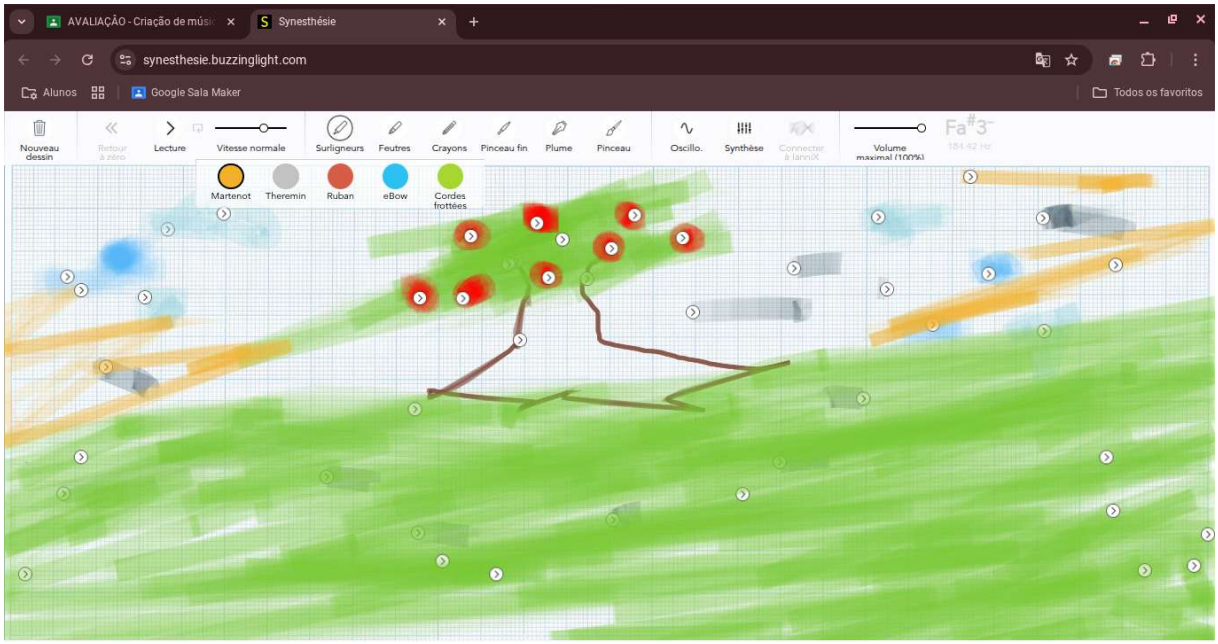
[40] No original: Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.

capturar o áudio do computador, de modo que optei por gravar dois takes de cada música para evitar algum problema caso o computador travasse, por exemplo. Isto garantiria a melhor qualidade possível do áudio em mp3. Também foi necessário tirar um *print* da tela do *Sinesthésie* para que ficasse registrado o desenho que criou a música. A imagem e o arquivo de áudio depois foram anexados por mim em uma atividade no Google Sala de Aula, plataforma utilizada amplamente na rede municipal de Barueri, que optei como repositório para os arquivos. Toda essa etapa da gravação do áudio, da imagem e do upload no Google Sala de Aula foi realizada pelo professor aluno por aluno. Assim, a utilização de três aulas para a atividade de composição se deu mais pelo tempo demorado para salvá-las do que pela agilidade dos próprios alunos em compor as músicas.

O site *Sinesthésie* trabalha ao mesmo tempo a composição musical e a composição visual. Assim, ao desenhar traços e cores dentro do site eles são convertidos em sons e timbres diferentes. Nas três aulas utilizadas para a composição individual sempre iniciei as aulas com as mesmas explicações: 1) Apresento novamente como evidenciar as quatro propriedades do som com o *Sinesthésie*, repetindo a explicação que havia dado na sétima aula; 2) Peço aos alunos que não preencham a tela com um monte de riscos sem deixar espaços, o que empobrece o resultado sonoro das composições, além do que deixar espaços no desenho abre as possibilidades para mais melodias; 3) Incentivo os alunos a utilizarem vários pincéis (grupos de instrumentos) e cores (instrumentos) e apresento as diferentes características dos pincéis; 4) Incentivo os alunos para ouvirem as músicas durante todo o processo de composição, e não apenas fazer um desenho qualquer e ouvir depois; 5) Escrevo na lousa e descrevo o caminho que os alunos devem percorrer nos *chromebooks* para chegar até o site *Sinesthésie*, cujo link está em uma atividade do Google Sala de Aula; e 6) Oriento que ao terminar a composição eles devem trazer o *chormebook* até minha mesa para que eu possa salvar os trabalhos no Google Sala de Aula.

Como o processo de salvar os trabalhos no Google Sala de Aula era demorado, na oitava aula consegui salvar apenas o trabalho de sete alunos. Na nona aula os alunos que não haviam entregado a atividade continuaram a compor, de modo que restaram onze alunos para terminar a atividade na décima aula. A seguir apresentarei o resultado dos trabalhos de alguns alunos da Turma 1. Os exemplos aqui apresentados da Turma 1 se encontram no audiolivro, que pode ser acessado pelo link no Apêndice B. No repositório eles estão com o nome tur1_ex1.mp3, para o Exemplo 1 da Turma 1, e assim por diante para os exemplos 2, 3 e 4.

Figura 31 - Exemplo 1 - Turma 1



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

No exemplo 1, temos uma junção interessante entre imagem e som. A cor verde foi bastante utilizada para criar o chão e a copa da árvore, essa cor corresponde ao som de floresta do sexto pincel, isso gerou um plano de fundo para que a música pudesse ser construída em cima do som de floresta. Também foram acrescentados sons de pássaros com a cor azul do sexto pincel. O tronco da árvore foi feito utilizando a onda dente de serra do segundo pincel e os frutos da árvore foram feitos com o som do fogo do sexto pincel. Outro instrumento utilizado foi o Ondas Martenot, que é um dos precursores do teclado[41], e que tem como característica poder fazer glissandos utilizando uma corda que é puxada por um anel, esse instrumento se encontra no primeiro pincel na cor laranja. Os glissando do Ondas Martenot combinam com os sons da onda dente de serra.

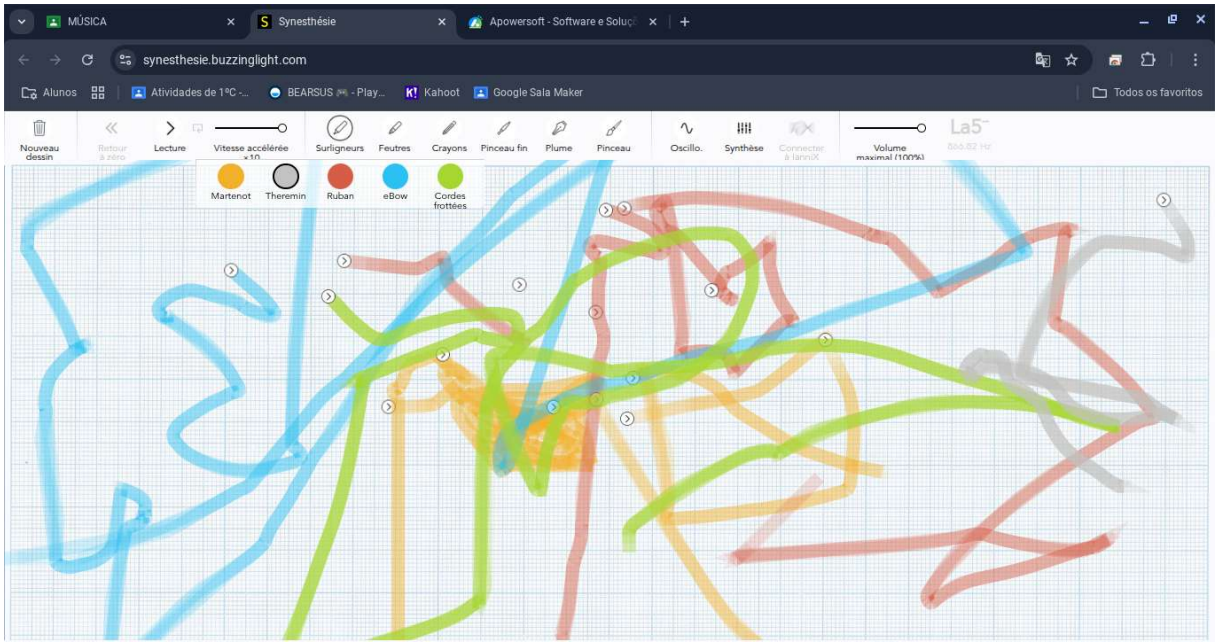
[41] Um dos primeiros instrumentos eletrônicos de teclas, criado por Maurice Martenot.

Figura 32 - Exemplo 2 - Turma 1

Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Ao ouvir este trabalho, logo o relacionei a um cânone, porém um cânone de glissandos, sendo a música toda praticamente uma sequência de glissandos descendentes, com glissandos ascendentes na parte final. Com a cor roxa do quarto pincel temos um som de órgão, com a cor laranja do primeiro pincel, um Ondas Martenot e com a cor vermelha de traço fino temos uma onda quadrada (*square*) do quinto pincel. A cor amarela, que faz um movimento descendente, e a cor verde, que se encontra ao centro na mesma tessitura, são outros órgãos do quarto pincel, já a vermelha ao centro é o som de fogo do sexto pincel. Após tanto falar aos alunos para darem espaço nos desenhos e assim terem espaço nos sons, foi exatamente o que essa aluna fez, criando um movimento sonoro bastante interessante com os glissandos e criando simultaneamente uma composição visual atrativa e bastante colorida, o que significa que ela usou instrumentos musicais diversos.

Figura 33 - Exemplo 3 - Turma 1

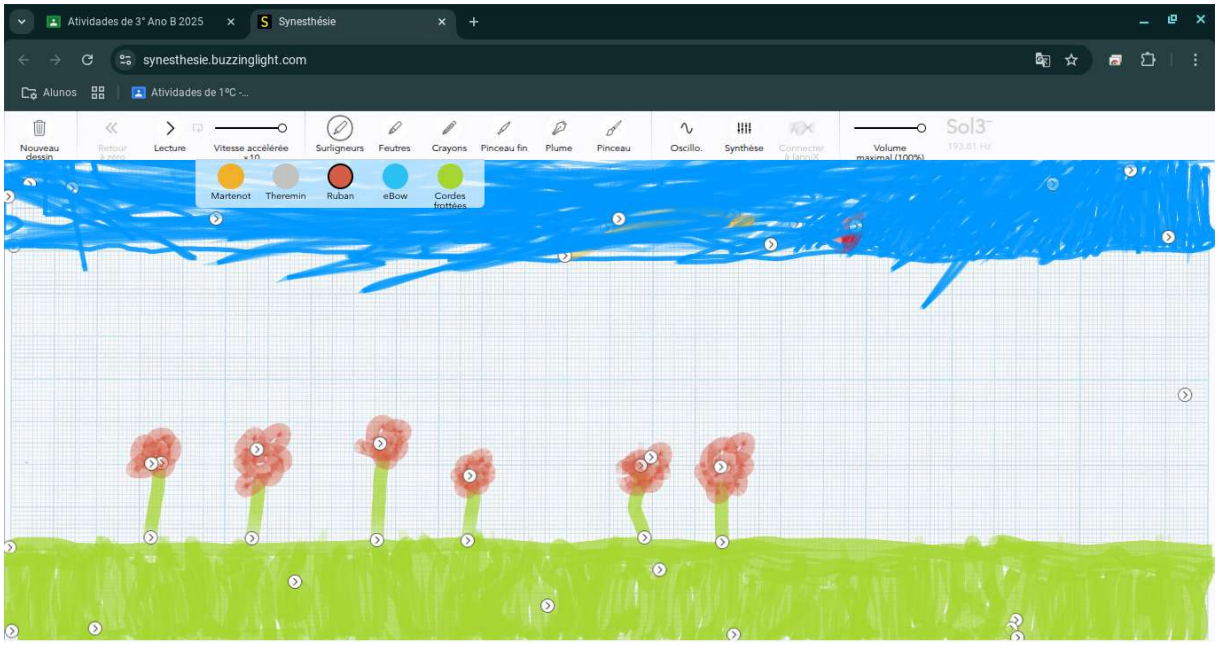


Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Ao terminar a composição apresentada acima, o aluno disse ter feito uma "música de terror". Creio que ele falou isso pelo fato de a música começar com bastante densidade sonora, com vários instrumentos tocando ao mesmo tempo. No decorrer da música, ela vai se tornando menos densa, tendo um ou dois instrumentos fazendo a melodia e outros instrumentos fazendo um acompanhamento ao fundo. A diferença dos sons graves e agudos foi muito bem trabalhada pelo aluno, especialmente na parte final, na qual ele coloca sons muito agudos seguidos de sons graves, utilizando muitos glissandos. Os timbres usados pelo aluno foram eBow (azul), Cordas Friccionadas (verde), Ruban[42] (vermelho), Ondas Martenot (laranja) e Theremin (cinza). Todos os instrumentos utilizados pelo aluno nessa composição estavam no primeiro pincel, o que contradiz minha sugestão de utilizarem diferentes pincéis, mas, mesmo assim, o aluno conseguiu um resultado bastante musical utilizando apenas esses cinco instrumentos.

[42] Não consegui descobrir qual é esse instrumento, mas me parece um sintetizador.

Figura 34 - Exemplo 4 - Turma 1



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Este é um exemplo de trabalho em que a aluna não seguiu minhas instruções, ela fez um desenho bonito, mas usou apenas três cores e preencheu todo o espaço em cima, no céu com o eBow (azul) e no chão com as cordas friccionadas (verde), utilizando o ruban (vermelho) para fazer as cores. Ao usar apenas três cores dessa maneira, a aluna empobreceu seu trabalho, pois, diferentemente do Exemplo 1, que tinha preenchido o chão com som de floresta, preencheu o chão com som de cordas friccionadas, gerando uma cacofonia sonora que se misturou ao som do eBow, o qual preenche toda a parte superior. Nesse exemplo ficou claro que a aluna se preocupou mais com o desenho do que com a música, o que gerou uma música empobrecida.

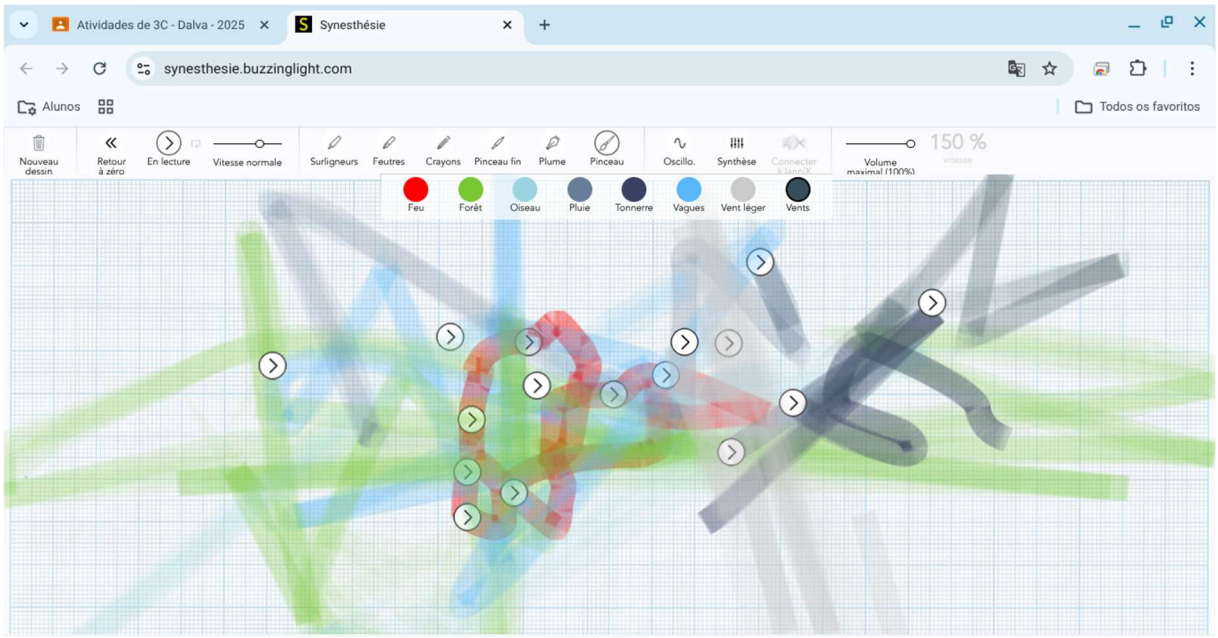
No início das aulas eu sempre dava todas as instruções citadas anteriormente e enfatizava a importância de ouvir a música enquanto se está criando, mas parece que essa aluna não compreendeu essa instrução e não ouviu muito sua própria música. Esta aluna entregou o trabalho no final da décima aula, portanto não havia mais tempo para correções. Optei por mostrar três trabalhos que considerei satisfatórios e um que considerei insatisfatório, para assim cobrir todas as possibilidades criadas pelos alunos nessa atividade de composição.

6.12 Aula 8 a 10 – Turma 2 – 11/08/2025, 18/08/2025, 25/08/2025 e 01/09/2025

A décima aula da Turma 2 foi dividida em dois dias, pelo fato de no primeiro dia muitos

alunos terem faltado, então foram dadas quatro aulas para a composição individual dos alunos. As explicações iniciais a cada começo de aula foram as mesmas dadas à Turma 1, descritas no tópico anterior: enfatizo aos alunos a importância de ouvir a música que estão criando, e não apenas fazer um desenho sem escutar os sons. No início da oitava aula um aluno pergunta: “posso desenhar o Naruto?” Respondo que pode se o som do desenho ficar bom. Então ele pergunta: “como vou saber se está bom?” Respondo: “é só apertar o play e ouvir, se você gostar continua se não gostar aperta a lixeira e começa de novo”. Na oitava aula consegui salvar o trabalho de oito alunos. Na nona aula salvei os trabalhos restantes, faltando sete trabalhos para as duas partes da décima aula. Os exemplos aqui apresentados da Turma 2 se encontram no audiolivro, que pode ser acessado pelo link no Apêndice B. No repositório eles estão com o nome tur2_ex1.mp3, para o Exemplo 1 da Turma 2, e assim por diante para os exemplos 2, 3 e 4.

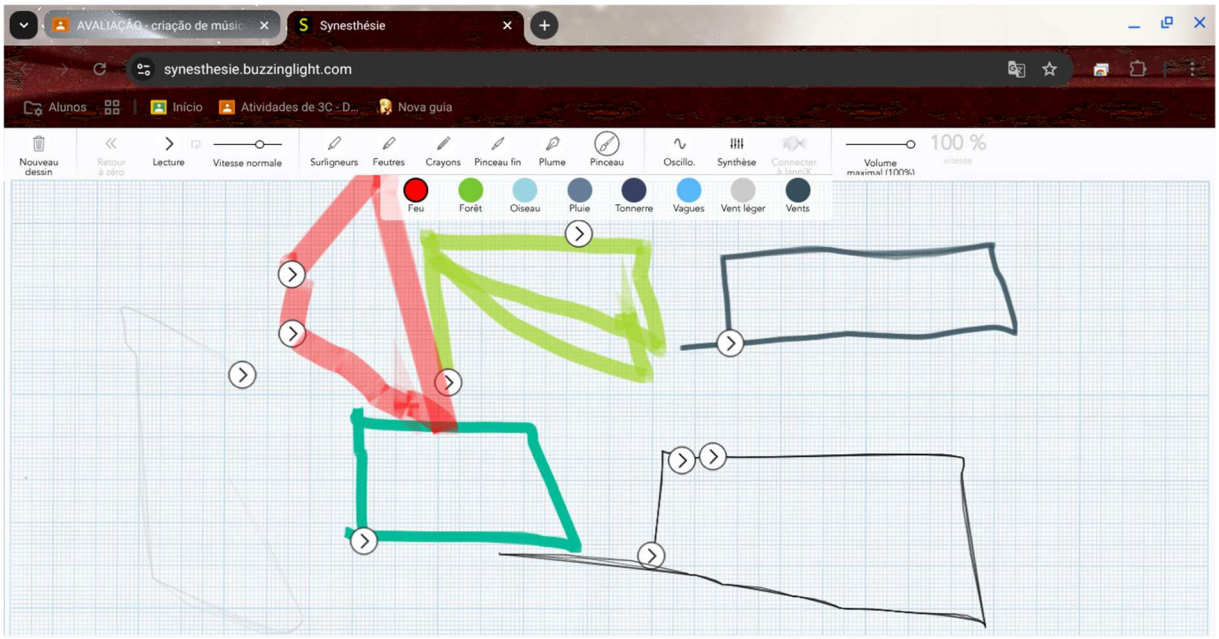
Figura 35 - Exemplo 1 - Turma 2



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Nesse trabalho o aluno utilizou apenas cores do sexto pincel, que são sons da natureza: fogo (vermelho), floresta (verde), ondas (azul), vento fraco (cinza) e vento (preto). Formando uma paisagem sonora interessante que começa com sons fracos, vai ficando mais forte e depois esvai-se, possuindo um som de floresta agudo (verde, pincel 6), quase um assobio, que conduz toda a obra.

Figura 36 - Exemplo 2 - Turma 2

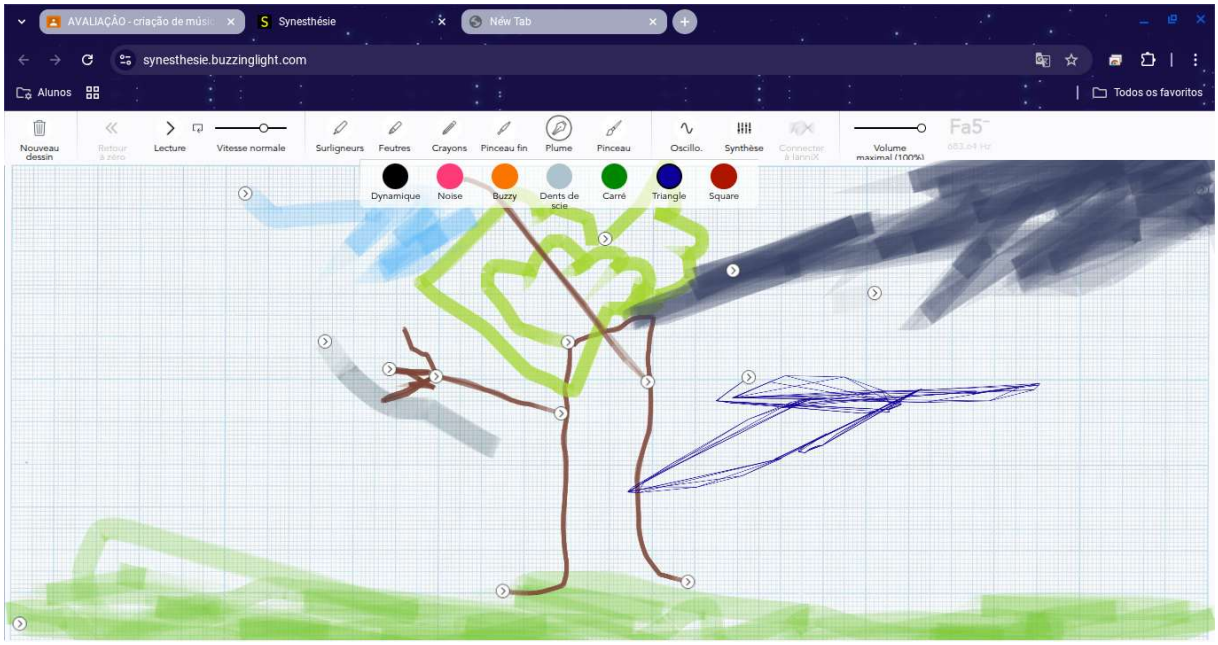


Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

A música se inicia pelo som de fogo (vermelho, pincel 6) acompanhado de um órgão (verde, pincel 4) no grave e logo a massa sonora aumenta com a inclusão das cordas friccionadas (verde, pincel 1) nos agudos, somadas à onda sonora em forma de triângulo (preto mais grosso, pincel 2) e da cor preta mais fina (pincel 5), intitulada como “Dynamique” no original em francês no site, que significa em tradução livre para o português “dinâmico”. Não consegui descobrir o significado exato desse instrumento “Dynamique”, mas por estar nesse pincel deve ser algum formato de onda sonora.

Interessante notar que o aluno utilizou quase todos os pincéis em sua música, com exceção do pincel 3. Isso mostra que a recorrente ênfase que dei em minhas falas para que os alunos utilizassem uma variedade grande de pinceis foi seguida. O desenho do aluno está bastante simétrico, utilizando formas geométricas, fazendo uma separação clara entre sons graves (abaixo) e agudos (acima). Também podemos notar a quantidade de espaço que existe no desenho, outro ponto que mostra que o aluno seguiu minhas instruções em não preencher tudo e deixar espaços para ter um resultado sonoro mais satisfatório. Fica claro que o aluno foi ouvindo a música enquanto a criava, conseguindo criar uma composição com início, meio e fim.

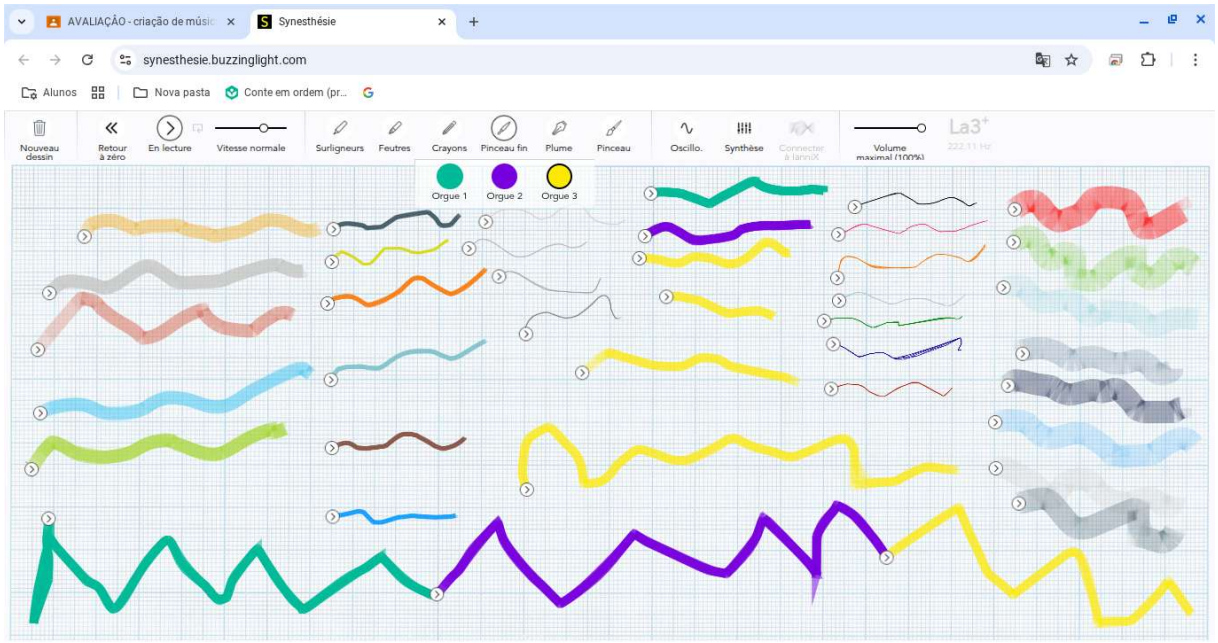
Figura 37 - Exemplo 3 - Turma 2



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Este trabalho se assemelha ao Exemplo 1 da Turma 1. O aluno também usou o som de floresta (verde, pincel 6) como chão preenchendo os graves, e também fez o desenho de uma árvore, porém com a copa utilizando o verde do primeiro pincel, que são as cordas friccionadas, no lugar do som de floresta. O tronco e os galhos também foram criados utilizando a onda dente de serra do segundo pincel (marrom), diferenciando-se do exemplo da outra turma pelo fato de possuir galhos e não apenas o tronco. As ondas (azul, pincel 6) também foram usadas no lado esquerdo. Abaixo das ondas temos o vento (cinza, pincel 6). No lado direito, encontram-se as ondas em forma de triângulo (azul, pincel 5), que junto com a onda em forma de serra e as cordas friccionadas formam um contraponto. A surpresa na parte final está pelo trovão (preto, pincel 6) que já havia aparecido brevemente durante a música, mas tem seu “solo” na parte final. O trovão preenche a parte a direita no lado superior. Ao final, resta um som semelhante a um assobio feito pelo som de floresta (verde, pincel 6). Esse som havia sido utilizado também no Exemplo 1 da Turma 2.

Figura 38 - Exemplo 4 - Turma 2



Fonte: Acervo da pesquisa, fotografia do autor, 2025.

Nesse trabalho é utilizada uma grande variedade de pincéis. Fazendo nos graves, na parte inferior, três timbres de órgãos (verde, roxo e amarelo, pincel 4). Nos médios e agudos temos seis grupos de instrumentos de acordo com cada pincel. Da esquerda para a direita, encontram-se o pincel 1, pincel 2, pincel 3, pincel 4 (órgãos novamente), pincel 5 e pincel 6. Ou seja, todos os pinceis foram usados nessa obra, o que causa essa grande densidade sonora e certa confusão dos sons na primeira parte por serem muitos instrumentos tocando ao mesmo tempo, podendo ser considerado um trecho com intensidade forte.

A segunda parte da música começa pela entrada dos sons da natureza, destacando-se os sons de pássaros, que aparecem no meio da massa sonora e depois continuam até restar somente o som dos pássaros e da floresta, finalizando com apenas o som da floresta, o que traz uma sensação de repouso ao se considerar o início conturbado. Assim, essa parte é de uma intensidade fraca.

Interessante que apesar de haver uma grande quantidade de instrumentos nesse exemplo é possível separar a obra nessas duas partes: a primeira com muitos instrumentos tocando e a segunda com os sons da natureza. A aluna claramente seguiu meu conselho de deixar espaços e não preencher totalmente a tela, mesmo assim ela fez algo arriscado, que foi utilizar todos os pinceis, sem deixar muito espaço entre eles. Creio, porém, que o resultado tenha sido satisfatório, sendo percebido um antagonismo entre as duas partes. Aqui encerro a discussão sobre os trabalhos individuais dos alunos, abordando a partir do próximo tópico a criação

coletiva realizada como uma “colagem musical” dos trabalhos de toda a turma.

6.13 Aula 11 a 13 – Turma 1 -28/08/2025, 11/09/2025 e 18/09/2025

A música criada coletivamente pela Turma 1 se encontra no audiolivro, e está nomeada como turm1_sonsestranhos.mp3. A décima primeira aula se inicia com a explicação de que agora, depois de compor as músicas individuais, vamos criar uma música coletiva, juntando as músicas de toda a turma para obter uma “colagem sonora”. Projeto na lousa a tela do meu computador, em que utilizei a DAW Reaper para fazer a criação dessa música coletiva. Aponto para os alunos que cada *track*, ou “cada setinha” (como expliquei para eles), tem a música de um dos alunos. Aponto que primeiro vamos escutar algumas músicas para depois juntá-las. Escutamos 10 músicas. Já havia decidido previamente com qual música começar pelo fato de ser uma música bastante equilibrada, utilizando vários pincéis. No caso, a música que escolhi para iniciar foi o Exemplo 1 da Turma 1, apresentado previamente nesta seção.

Em seguida vou perguntando aos alunos qual a próxima música devemos colocar e eles rapidamente apontam três nomes de músicas que podemos incluir na sequência. Edito as músicas para começarem aproximadamente onde a anterior termina e ouvimos a música até esse ponto para ver como está ficando. Esse foi o processo adotado durante toda a composição coletiva dos alunos: escutamos algumas músicas, os alunos escolhem em que ordem as colocamos e então escutamos novamente com as novas músicas inseridas.

Como já vimos anteriormente, nesta seção Swanwick (2014, p.86) apresenta a composição como a liberdade de escolher a “ordenação da música”, sendo um “ato de montar música”. É exatamente isso que proponho nessas aulas de composição coletiva, que os alunos escolham como montar a música, ordenando as partes delas do modo que queiram, sempre com o auxílio do professor. Para Swanwick, a composição está intrinsecamente ligada à tomada de decisões pelos alunos, como podemos ver no trecho a seguir: “a composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente *como* mas *o que* tocar ou cantar, e em que ordem temporal” (2003, p.68). Durante a composição individual, os alunos puderam escolher *como* e *o que* tocar, decidindo como seriam os traços que se tornariam sons e quais instrumentos musicais (cores) eles usariam. Agora, no momento de composição coletiva, o foco está em que ordem temporal as músicas serão tocadas, formando então a “colagem musical”.

Após escutarmos as quatro primeiras músicas, vou editando-as para melhorar a transição de uma música para a outra. Na primeira aula, tenho que ouvir bastante, mas depois vou me familiarizando com o jeito de encaixar as músicas e passo a me guiar pelo visual das ondas

sonoras na DAW. Enquanto escutamos a música vou fazendo os ajustes e sempre vou falando aos alunos o nome do compositor de cada música que escutamos. Após a audição da música com os ajustes, pergunto novamente qual música colocaremos a seguir. Os alunos apontam uma sequência de quatro músicas. Junto essas músicas editando as entradas e novamente escutamos a música do começo até o ponto em que paramos.

Uma das dez músicas que escutamos no início da aula originou problemas por ter muitos sons ao mesmo tempo (no caso, o Exemplo 4 da Turma 1), e ser uma composição que não saiu conforme eu havia solicitado para a turma. Então optei por ouvir essa música com mais calma em casa e pensar em como proceder com ela. Ao ouvir a música em casa, cheguei à conclusão que o melhor seria deixá-la em um plano de fundo e inserir outras músicas sobre ela para gerar um resultado mais satisfatório. Na semana que separou uma aula da outra, também editei melhor o espaço entre as músicas, tentando tornar a transição entre elas a mais orgânica possível.

Na décima segunda aula, repetimos o mesmo processo de escutar a música até onde havíamos criado, após escutamos as sete músicas que seriam acrescentadas nessa aula e então peço aos alunos que decidam a ordem em que as músicas vão ser acrescentadas. Incluímos três músicas, ouvimos o resultado e vou fazendo a edição das transições. Então acrescentamos mais quatro músicas na ordem em que os alunos sugeriram e escutamos a música do começo ao ponto em que paramos.

A última música escolhida foi justamente o Exemplo 4 da Turma 1, uma música com uma massa sonora muito grande pois foi feita de modo a preencher a tela com muitos traços. Optei por reduzir bastante o tamanho da onda dessa música, pois estava ultrapassando o volume ideal, estava *clipando*[43]. Como essa foi a última música a ser escolhida nessa aula, deixei ela com o volume reduzido para que na próxima aula pudéssemos sobrepor a ela as próximas músicas que seriam incluídas. Além do mais, essa música é bastante longa se comparada com as outras, e seria muito desgastante ouvi-la na íntegra sem nenhuma música sobreposta.

Na décima terceira aula, ouvimos onze músicas e as acrescentamos à nossa "colagem musical". Sugiro aos alunos que, como a música em que paramos na última aula era longa, colocássemos as próximas músicas juntas com ela, ou seja sobrepostas a ela. Os alunos concordaram. Escutamos as músicas e, conforme a ordem sugerida pelos alunos, colocamos outras músicas sobrepostas à última música da aula anterior, o que fez com que de duas a quatro músicas fossem tocadas ao mesmo tempo. Até 2:30 minutos há no máximo duas músicas tocando ao mesmo tempo. Dessa minutagem em diante tem-se momentos de três músicas

[43] *Clipando* é um termo utilizado no áudio quando a música está ultrapassando zero decibéis e o som começa a "estourar".

tocando simultâneas. Aos 3:25 minutos, começa a ser tocada a música citada anteriormente, que é o Exemplo 4 da turma 1, desse momento em diante colocamos várias músicas simultaneamente podendo chegar a quatro músicas simultâneas. Fomos acrescentando as músicas e escutando como estava ficando ao longo do processo. Ao finalizarmos, escutamos a música do início e encerro a aula.

Como já havíamos colocado na terceira seção, os alunos de modo geral apresentam dificuldades em apreciar músicas principalmente por dois fatores: 1) A dificuldade de os alunos manterem a atenção nas músicas, mesmo que sejam curtas. 2) A falta de interesse deles em ouvir uma música que não seja exatamente de sua preferência (muitas vezes o simples fato de a música não ser conhecida pelo aluno já gera um desinteresse).

De maneira geral, as músicas criadas pelos alunos eram curtas, mas quando juntas na "colagem musical" ficaram mais longas. A música da Turma 1 foi intitulada pelos alunos como *Sons Estranhos* (o processo de escolha desse nome será descrito mais à frente), possuindo 6:45 minutos, o que é considerado uma música longa para os padrões atuais. Tive dificuldade com os alunos nessa etapa pois em muitas ocasiões em que iríamos ouvir a música precisei chamar a atenção dos alunos pois eles estavam dispersos, levantando-se dos lugares, conversando fora de hora etc. Uma estratégia que utilizei e que se mostrou eficaz foi falar o nome dos alunos/compositores conforme cada uma das músicas ia aparecendo na música coletiva.

Outro ponto a destacar é o fato de que, por mais que os alunos tenham composto as músicas, não necessariamente estas são as músicas de sua preferência, pois, pelas características do site *Sinesthésie,* pode-se considerar que as músicas se aproximam de uma estética de música erudita contemporânea, especialmente música eletroacústica, pelo fato de muitos dos instrumentos serem sintetizadores ou ondas sonoras[44]. A estética do site *Sinesthésie* me remete à obra *Glissandi*[45] de György Ligeti pelo fato de o compositor explorar sistematicamente o glissando de ondas sonoras. No site *Sinesthésie,* o glissando é um recurso bastante fácil de se obter, bastando fazer um traço do grave (localizado embaixo) para o agudo (localizado em cima) ou vice-versa. Outro paralelo que podemos traçar é com as trilhas sonoras formadas pelos sons da natureza e sons "fantasmagóricos". Enfim, foi de certa maneira natural esse desinteresse dos alunos em alguns momentos pelas músicas, pois a música eletroacústica não é uma música que os alunos estejam acostumados em seu dia a dia. Já a trilha sonora se aproxima mais da sua

[44] No site *Sinesthésie.* temos ondas "dente de serra", "triangular", "quadrada" etc.
[45] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1pM9A_zmkHE&list=RD1pM9A_zmkHE&start_radio=1> Acesso em 26 mar. 2026.

realidade, pois os alunos consomem diversos filmes e séries.

França e Swanwick consideram que, por mais simples que seja a composição de crianças, o produto final deve ser levado em consideração: “desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição” (2002, p. 11). Segundo os autores, essas composições dos alunos podem ser consideradas “expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva” (França, Swanwick, 2002, p. 11). Harris e Hawkesley afirmam: “quando os alunos selecionam e organizam sons em uma peça de música, por mais simples que suas tentativas possam ser, ainda sim estão compondo” (1989, p.2-3 apud França, Swanwick, 2002, p. 11). Os autores ainda afirmam que “é provável que as primeiras manifestações sejam extremamente simples se comparadas com o que sabemos ser possível no auge da realização musical” (Harris; Hawkesley, 1989, p.2-3 apud França, Swanwick, 2002, p. 11). Partindo das definições de composição como produto apresentadas acima, farei uma breve análise da composição coletiva *Sons Estranhos*, criada pela Turma 1.

Irei dividir a música em cinco partes: A, B, C, D e Coda. Seria possível fazer subdivisões, porém para facilitar a análise achei válido dividir a música nessas partes. Irei analisar como foram desenvolvidas as propriedades do som em cada parte da música.

A parte A vai do início até 1:39 minutos. Os timbres da parte A são caracterizados pelos sons da natureza: primeiramente pássaros (até 0:15), com o Exemplo 1; depois som de fogo (0:29 a 0:34min) com o Exemplo 2; seguido pela combinação de vento, pássaros e fogo (0:38 a 0:48s) e uma breve volta dos pássaros (1:03 a 1:08min). Outros timbres da parte A são as ondas sonoras, sintetizadores e órgãos.

Os graves e agudos são bem utilizados na parte A, complementando-se ao longo desse trecho. Destacam-se na parte A os glissandos do agudo para o grave no Exemplo 2 (0:28 a 0:35s), que formam um movimento melódico semelhante a um cânone, e a harmonia feita pelo órgão na região aguda (0:51 a 1:00min), a qual me remeteu a acordes jazzísticos. A parte A termina com um solo de cordas friccionadas (1:28 a 1:38min) na região aguda, que marca a transição para a segunda parte.

A propriedade do som duração foi bem utilizada na parte A. Logo no início (0:11 a 0:19s) temos uma nota que se mantém com som longo, porém que vai fazendo um glissando para o agudo. Em seguida (0:19 a 0:25s) há uma sequência de sons curtos. A música segue intercalando sons curtos e longos durante esse trecho e, no final da parte A (1:12 a 1:38min), temos sons curtos que são seguidos de sons longos, culminando no solo de cordas friccionadas

(1:28 a 1:38min), no qual as notas são longas.

A propriedade do som intensidade varia bastante na parte A, havendo momentos com sons mais fortes e outros com sons fracos. Um exemplo de som fraco encontra-se entre 0:06 a 0:18 segundos, com os sons de pássaros e um glissando que vai da região grave à região aguda. De modo geral, quanto maior for a densidade sonora (quando temos mais instrumentos que estão tocando ao mesmo tempo) a intensidade fica mais forte, e quando são menos instrumentos tocando simultaneamente temos uma densidade sonora menor e consequentemente sons mais fracos. Um exemplo de som forte está na parte final antes do solo de cordas friccionadas (1:13 a 1:27min) quando vários instrumentos são tocados ao mesmo tempo criando algo semelhante a um contraponto.

A parte B vai de 1:39 a 2:21 minutos. Nela os timbres utilizados são basicamente ondas sonoras, sintetizadores e órgãos. A parte B começa com uma melodia com glissandos descendentes, a qual se finaliza com um glissando ascendente (1:39 a 1:47min). Enquanto essa melodia é feita na região médio-aguda, ocorre um contracanto na região grave que se estende até 2:02 minutos. Deste momento até o final da parte B, temos uma série de melodias sobrepostas na região aguda. Predominam na parte B sons longos. A intensidade ao longo da parte B é mediana, tendo ápices de sons fortes no meio das músicas e geralmente diminuindo a intensidade na transição entre as músicas. O final da parte B é marcado por sons mais fortes (2:04 a 2:16min), havendo uma redução na intensidade de 2:16 a 2:21 minutos, finalizando a parte B com sons fracos.

A parte C vai de 2:21 a 3:25 minutos. Ela se inicia com o Exemplo 3 (2:21 a 2:31), que o aluno/compositor havia descrito como “música de terror” pelo fato de possuir sons que descreverei como “fantasmagóricos”. Esses sons foram obtidos pela mistura de timbres do primeiro pincel, lembrando uma trilha sonora de suspense ou terror. Após a “música de terror”, seguimos com sons “fantasmagóricos” com timbres diferenciados até 2:46 minutos, quando se inicia o som de fogo (2:46 a 3:02) e sobrepostas a esse som de fogo estão melodias com glissandos. De 3:18 a 3:39 voltam os sons mais “fantasmagóricos” do primeiro pincel, que se prolongam até o início da parte D.

Uma característica da parte C são os glissandos entre graves e agudos, muito marcados durante o Exemplo 3 (2:21 a 2:31min) e o trecho que o segue, porém, mantendo-se mais na região aguda, com o início do som de fogo (2:46min), que permanece na região grave substituindo os glissandos graves. A partir de 3:02 minutos, os glissandos vão para uma região mais aguda. Os glissandos na parte C são curtos em alguns momentos (como em 2:28min) e longos em outros momentos (como em 2:30 a 2:35min). De maneira geral a intensidade na parte

C é forte, havendo momentos com sons mais fracos, como em 2:36 a 2:38 ou 3:16 a 3:22 minutos.

A parte D vai de 3:25 a 6:25 minutos. Ao longo de toda a parte D temos o Exemplo 4, que por ser longo e muito barulhento foi colocado com o volume mais baixo, estando no segundo plano da audição, enquanto diversas outras músicas são sobrepostas a ele. Os timbres do Exemplo 4 são cordas friccionadas, eBow e som de fogo, que, pela disposição em que foram colocados, geram uma massa sonora indiscriminada. Ao longo da parte D temos também sons "fantasmagóricos" com o Ondas Martenot na região aguda (3:34 a 3:44 e 3:59 a 4:37 minutos), o som de trovão que aparece rapidamente (4:37 a 4:43min) e em seguida temos uma série de sintetizadores e ondas sonoras. De 5:50 a 6:00 minutos os sons "fantasmagóricos" retornam.

De modo geral, na parte D temos o Exemplo 4 em um região médio-aguda, as outras músicas que estão sobrepostas geralmente se sobressaem nos trechos que estão em uma região mais aguda que o Exemplo 4. O trovão ocupa uma região mais grave. De 3:47 a 3:57 e de 4:46 a 4:52 minutos temos sons mais curtos e no restante da parte D geralmente são sons mais longos. Como há uma sobreposição de músicas na parte D, de modo geral ela possui uma intensidade forte, existindo um ápice de 3:59 a 4:13 minutos com os sons "fantasmagóricos". Há outro ápice (5:14 a 5:21min) alternando sons fortes e fracos até 6:25 minutos, quando se inicia a Coda, na qual o Exemplo 4 e outros instrumentos param de ser tocados, ficando um instrumento na região média fazendo uma melodia, acompanhado por outro instrumento fazendo glissandos na região grave. Não consegui identificar quais eram esses dois instrumentos finais.

Considero que o resultado da "colagem musical" tenha ficado interessante, considerando que os compositores são alunos do terceiro ano do ensino fundamental e também levando em conta as limitações do site *Sinesthésie*. O fato de haver entre as músicas o Exemplo 4, que na minha visão não era muito musical, me levou a essa ideia de sobrepor várias músicas simultaneamente com o Exemplo 4 de fundo. O resultado, na minha visão, poderia ter ficado melhor, mas foi o que foi possível fazer com o material que tínhamos.

6.14 Aula 11 a 13 – Turma 2 – 08/09/2025, 22/09/2025 e 29/09/2025

A música criada coletivamente pela Turma 2 se encontra no audiolivro, e está nomeada como turm2_musicaassustadora.mp3.As aulas de composição coletiva com a Turma 2 seguiram o mesmo padrão da Turma 1. Escolhi uma música para começarmos e a partir dela os alunos foram propondo a ordem em que as músicas deveriam ser acrescentadas. Na décima primeira aula, alguns alunos ainda estavam terminando as composições individuais, portanto foi possível

ouvir cinco músicas e colocá-las na ordem que os alunos propuseram e depois escutar a composição coletiva até este ponto. Na décima segunda aula, tive um imprevisto, fui convocado para uma reunião do Conselho Escolar, mesmo assim tivemos tempo suficiente para acrescentar mais cinco músicas à composição coletiva e escutar como estava ficando nossa "colagem musical".

A décima terceira aula foi reservada integralmente para finalizar a composição coletiva, que foi intitulada como *Música Assustadora* (os detalhes de como escolhemos os nomes das músicas serão apresentados no tópico seguinte). Ao longo da décima terceira aula, acrescentamos treze novas músicas à nossa composição coletiva, sempre ouvindo o resultado após incluí-las. Durante as aulas, já fazia o que era possível de edição nas transições entre as músicas, e fiz também edições para aprimorar a música no espaço de tempo de uma aula para outra. De modo similar ao que ocorreu com a Turma 1, na composição coletiva da Turma 2 temos até 4 músicas sendo tocadas simultaneamente, porém a música da Turma 2 é mais curta, tendo 4:50 minutos. Farei uma análise dessa música coletiva da Turma 2, da mesma maneira que fiz da Turma 1 no tópico anterior, evidenciando as propriedades do som.

A composição coletiva da Turma 2 pode ser dividida em oito partes: Introdução. A, B, C, D. E, F e Coda. Vale ressaltar que estas partes em que dividi a música poderiam ser subdivididas em outras partes, mas para facilitar a análise optei por dividir a música dessa maneira. A Introdução vai do início até 0:33 segundos e é marcada pelos sons da natureza: de floresta, trovão, fogo, vento, chuva, ondas e pássaros. É formada por três músicas que possuíam sons da natureza, incluindo o Exemplo 1 da Turma 2. As músicas se entrelaçam criando uma atmosfera que conduz à parte A.

No início da parte A (0:33s) ainda é possível ouvir sons de floresta, porém agora em segundo plano. A parte A é marcada pelos sons "fantasmagóricos" feitos com sons do primeiro pincel, como Ondas Martenot e eBow. No início da parte A, temos um glissando rápido do agudo para o grave, seguido por um glissando lento do grave ao agudo com os sons "fantasmagóricos", que se mantêm por um tempo na região aguda. Após essa parte vêm glissandos com outros instrumentos, destacando-se entre eles a *Vielle à roue*[46], instrumento que não consegui encontrar um nome em português, mas pude localizar algumas referências ao nome original em francês, se tratando de um instrumento de cordas cujo funcionamento é movido por uma manivela e pequenas teclas. A *Vielle à roue* com um glissando curto

[46] Para conhecer a *Vielle à roue*:
< https://www.youtube.com/watch?v=3ZrQ_tIoecU&list=RD3ZrQ_tIoecU&start_radio=1> Acesso em 01 abr. 2026.

ascendente e descendente pode ser escutada em 0:55 segundos. Após a *Vielle à roue,* continuam os sons "fantasmagóricos" do primeiro pincel e os glissandos na região aguda, acompanhados pelo som distorcido de um eBow na região grave, até o final da parte A (0:33s). A parte A intercala sons curtos e longos que às vezes se mantém em uma nota, mas, na maioria das vezes, são glissandos. De modo geral, a parte A possui uma intensidade mediana com picos mais fortes, e a partir de 1:01 minutos a densidade sonora aumenta, tornando os sons mais fortes.

A parte B (1:18 a 1:45min) inicia-se com uma frase na região aguda com a intensidade bastante forte. Em seguida, há sons de pássaros acompanhados por uma massa sonora em segundo plano, a qual foi resultado de um desenho que utilizou muito a mesma cor e acabou ficando sem muita definição nos sons. Por isso, optei por colocá-la junto aos sons de pássaros, mas em segundo plano. Simultaneamente a esses sons, encontram-se ondas sonoras que se mantém na região média. A parte B de maneira geral possui uma intensidade de sons mais fracos do que a parte A.

A parte C (1:45 a 2:21 minutos) inicia-se com uma intensidade bastante forte, sendo que são 4 músicas tocadas ao mesmo tempo. A intensidade vai decrescendo até 2:12 minutos, quando entra o Exemplo 4 da turma 2, com uma variedade de timbres de órgãos, sintetizadores e ondas sonoras, chegando a uma intensidade mais forte. Toda a parte C utiliza sons "fantasmagóricos", aos quais são acrescentados sons de chuva e trovão (a partir de 1:58min), gerando um contraponto interessante.

A parte D (2:21 a 3:14min) inicia-se com glissandos curtos bem estridentes na região aguda. Esses glissandos se mantém durante toda a parte D, porém com timbres diferentes em cada momento. A partir de 2:48 minutos temos glissandos com timbre de órgão. De 2:39 a 2:44 minutos, temos um breve trecho com sons de pássaros. Em 2:51min há um pequeno solo de glissandos, provenientes de apenas uma música. A partir de 2:57 minutos, os glissandos passam a ser acompanhados pelo Exemplo 3 da Turma 2, que introduz um som de floresta e de vento. A parte D se concentra na região aguda, mas existem contracantos também na região médio-grave, além dos sons da natureza em sua maioria na região médio-aguda. Os primeiros glissandos feitos na região aguda são curtos, mas são seguidos de glissandos mais longos a partir de 2:31 minutos.

A parte E (3:14 a 3:48min) inicia-se com acordes de órgão tocados com uma intensidade forte, porém reduzindo sua intensidade rapidamente com um diminuendo. O órgão é acompanhado por sons de floresta em segundo plano. A intensidade volta a ser forte em 3:23min quando entra uma música com vários instrumentos sendo tocados ao mesmo tempo. Em 3:32 minutos temos um curto diminuendo seguido por um crescendo de sons "fantasmagóricos"

(3:35min). Ao longo da parte E, os diminuendos são glissandos do agudo para o grave e os crescendo são glissandos do grave ao agudo.

A parte F (3:48 a 4:31min) inicia-se com o Exemplo 2 da Turma 2, possuindo som de fogo, órgão (região grave) e cordas friccionadas (região aguda), além de outros timbres utilizados, como a onda em forma de triângulo (pincel 2) e o "Dynamique" (pincel 5). Acompanhando o Exemplo 2, temos uma série de glissandos na região médio-aguda. Em 4:04 minutos, aparece novamente o som de pássaros. Em 4:16 minutos, temos um crescendo com diversas ondas sonoras (pincel 2) seguido de um diminuendo em 4:24 que vai encaminhar a música para sua Coda.

A Coda se inicia com quatro instrumentos tocando simultaneamente: um instrumento mantendo uma nota na região grave; a melodia principal que se mantém na região aguda; uma voz secundária faz um glissando curto do agudo para o grave; outro glissando do grave ao agudo (4:35min); e um glissando sutil, que lembra quando estamos sintonizando o rádio, bem ao fundo. A voz secundária após o glissando finaliza sustentando uma nota aguda até 4:38 minutos quando para de tocar, deixando a melodia principal solando. A melodia principal segue fazendo diversos glissandos na região aguda acompanhada por glissandos sutis na região média, com aquele som de "sintonizar o rádio" e finaliza com uma nota aguda que se esvai.

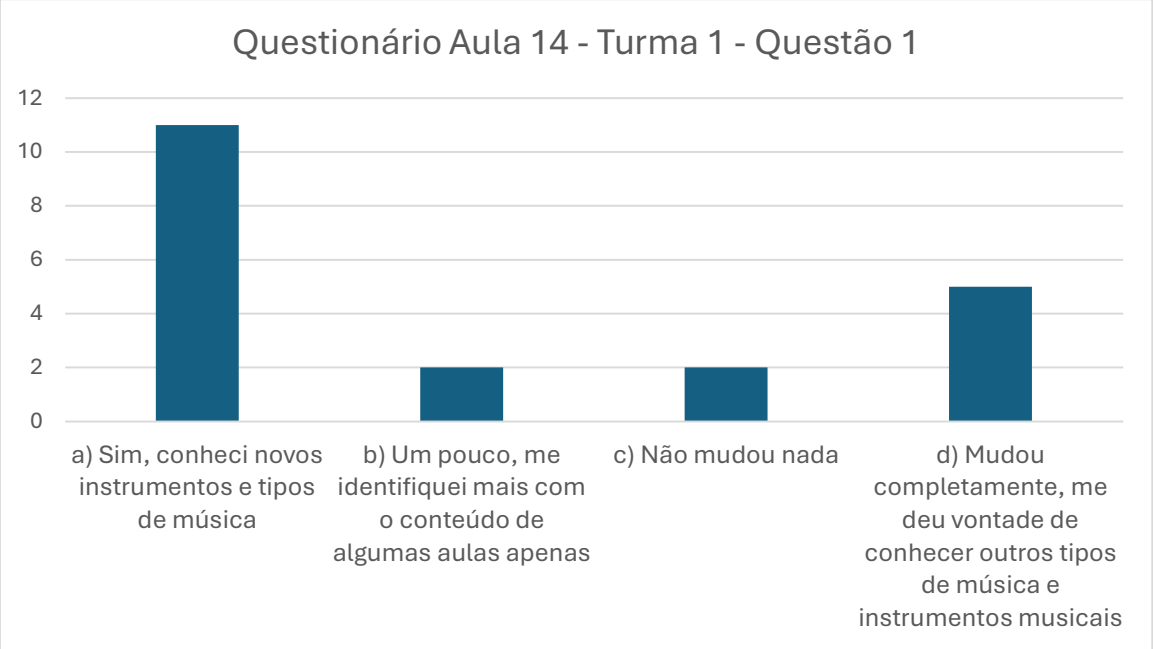
Considero que o resultado da composição coletiva da Turma 2 tenha sido tão satisfatório como o da música da Turma 1, gerando um produto final que sintetiza tudo o que estudamos no período de maio a outubro de 2025 e engajando as crianças em atividades de Apreciação, Performance e Composição.

6.15 Aula 14 – 25/09/2025 e 06/10/2025

Na décima quarta aula, que foi a última desta sequência didática, revi com os alunos todo o percurso que passamos, desde o início das aulas do audiolivro no mês de maio até a aula atual, dada entre os meses de setembro e outubro de 2025. Trago aos alunos nessa aula um questionário com três questões para refletirmos sobre as aulas que tivemos.

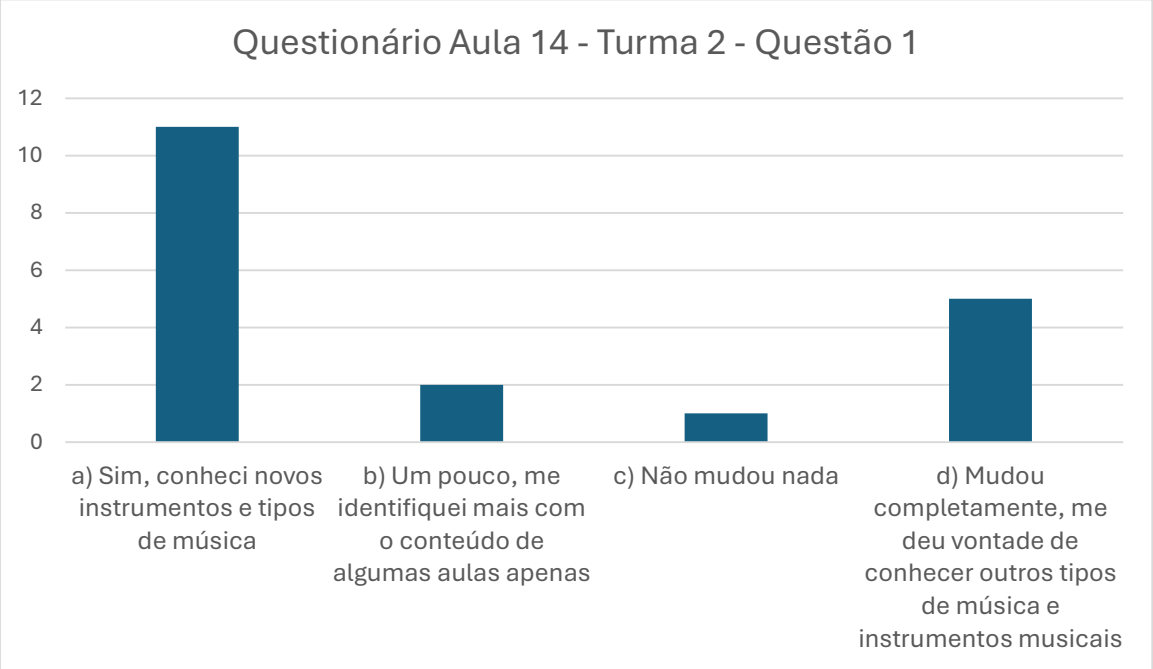
A primeira questão possui o seguinte enunciado: "Você sentiu que as aulas que utilizamos o audiolivro mudaram de alguma forma o jeito que você escuta música?". As respostas das turmas 1 e 2 estão descritas nos gráficos a seguir.

Figura 39 - Gráfico - Questão 1 - Questionário aula 14 - Turma 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Figura 40 - Gráfico - Questão 1 - Questionário aula 14 - Turma 2



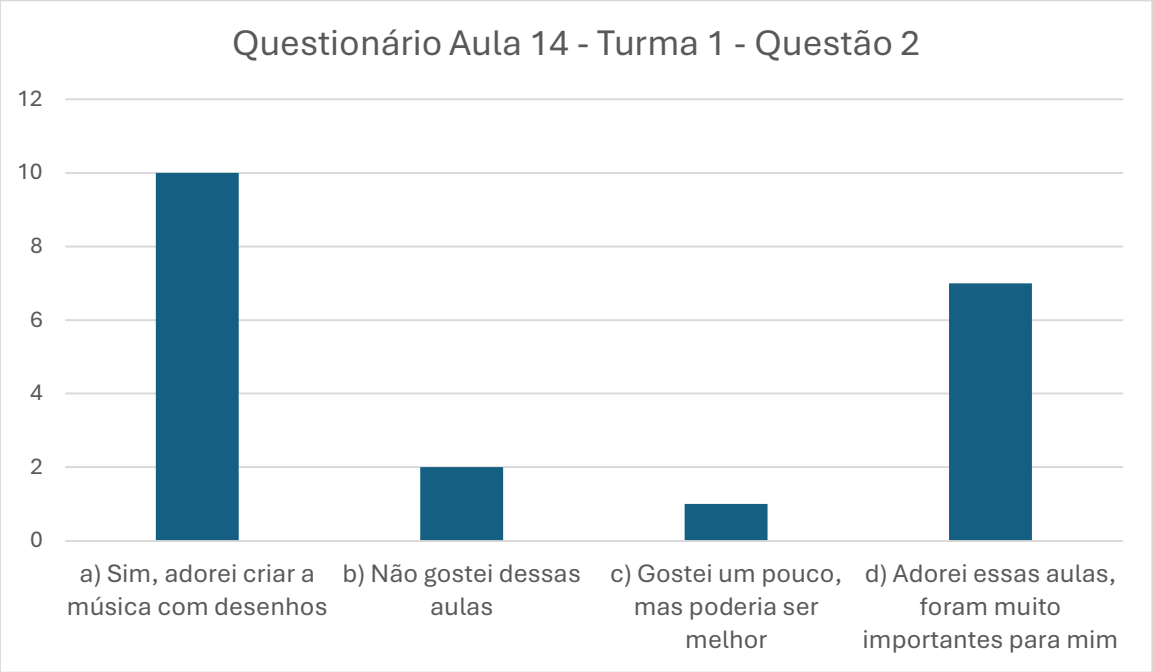
Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Podemos ver que o resultado do questionário aplicado a ambas as turmas foi bastante semelhante, sendo que a maioria escolheu a primeira alternativa: “sim, conheci novos instrumentos e tipos de música”, e uma parcela menor escolheu a alternativa “d”, afirmando que as aulas mudaram completamente o jeito de ouvir música e que resultaram em uma vontade

de aprender mais sobre os tipos de música e instrumentos musicais. Este resultado foi bastante relevante para minha pesquisa, sendo que a questão “a” e “d” refletem que a pesquisa teve um resultado positivo no processo de apreciação musical dos alunos e os instigou a aprender mais sobre música. Uma minoria escolheu as alternativas “b” e “c”, que apontam, respectivamente, que o jeito de ouvir música mudou um pouco, mas o aluno não se interessou por todas as aulas, ou que não havia mudado nada no jeito de ouvir música. Importante levar em consideração a sinceridade dos alunos ao responderem o questionário. Se para alguns alunos todas as aulas que fizemos desde maio não mudaram nada em sua relação com a música, tem-se aí uma questão para ser considerada para planejamento de aulas futuras.

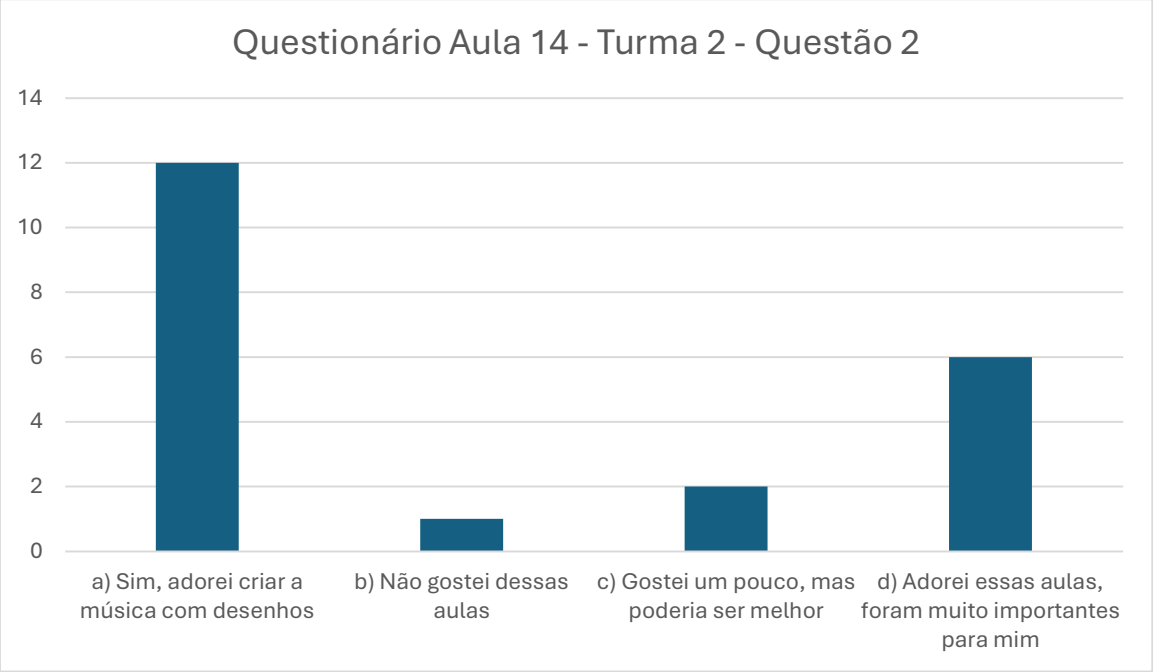
A segunda questão possuía o seguinte enunciado: “Você sentiu que as aulas em que criamos a música com desenhos pelo site, e depois quando juntamos todas as músicas da classe em uma grande música coletiva foram importantes para você?”. Abaixo temos o resultado das turmas 1 e 2.

Figura 41 - Gráfico - Questão 2 - Questionário aula 14 - Turma 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Figura 42 - Gráfico - Questão 2 - Questionário aula 14 - Turma 2



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

O resultado da segunda questão também foi bastante semelhante entre as duas turmas. A maioria disse ter gostado das aulas e de criar música com o site *Sinesthésie* (alternativa "a"), um segundo grupo afirmou ter adorado as aulas, considerando-as importantes para si (alternativa "d") e a minoria optou pelas alternativas "b" e "c", nas quais os alunos afirmam respectivamente não ter gostado das aulas e ter gostado pouco. A alternativa "c" traz uma indicação de que as aulas poderiam ser melhores para essa minoria que optou por esta resposta.

A terceira questão propõe que os alunos dessem um nome para a música que criamos coletivamente. Escutamos a música uma vez e, então, na segunda vez em que a escutávamos, pedi para os alunos responderem à questão, escolhendo um nome para a música.

Na Turma 1 foram dadas várias sugestões de nomes, como: "Esquentadinha demais", "Bonitão", "Miado de gato", "O carro alegórico", "Músicas 2025", "Música de todos os alunos da sala", "Ausi uuuu uuuu", "Flauta", "Música de todos". "A bela bagunça", "Sons esquisitos", "Passarinho, fantasma, chuva", "Sons estranhos", "Sons bizarros", "Música dos estudantes", "Barulhenta", "Bagunça de música". Escolhi quatro nomes para fazer uma votação: "Sons estranhos" teve 8 votos, "Barulhenta" teve 1 voto, "Sons Bizarros" teve 5 votos e "Música de todos os alunos da sala" teve 2 votos. Portanto, o nome escolhido foi *Sons Estranhos*.

Interessante notar como os alunos sentiram certa estranheza ao ouvir a música que criaram, por estar longe dos padrões de música comercial, e que, mesmo sem os alunos saberem,

aproxima-se da música eletroacústica, como o exemplo da música *Glissandi* de György Ligeti, citada anteriormente, que é uma referência totalmente desconhecida para os alunos[47]. Um aluno considerou que som dos glissandos era semelhante ao miado de um gato, outros alunos usaram expressões como "barulhenta", "bizarro", "bagunça" e "estranho" para se referir à música. Um aluno nomeou a música como "Passarinho, fantasma, chuva", um nome interessante que aproxima a composição da sua outra referência musical que são as trilhas sonoras, descrevendo com três palavras a variedade de sons que temos na música *Sons Estranhos*.

Na Turma 2, também foram dadas diversas sugestões de nomes: "Música Assustadora", "A Floresta", "Fantasma", "Os estudantes do som", "Sons legais", "Música criativa com desenho". Selecionei quatro nomes para nós votarmos: "Fantasma" teve 4 votos, "Música Assustadora" teve 10 votos, "Sons legais" teve 2 votos e "A Floresta" teve 2 votos. Portanto o nome escolhido foi *Música Assustadora*.

Uma vez que Turma 1 caracterizou a música como "estranha" (*Sons Estranhos*) e a turma 2 como "assustadora" (*Música Assustadora),* é interessante notar esse estranhamento entre as duas turmas e suas criações. Realmente as duas músicas criadas não podem ser consideradas músicas "fáceis de ouvir" ou "melodiosas", mas foram uma manifestação artística das crianças, na qual elas tiveram oportunidade de juntar "materiais sonoros de uma maneira expressiva" (Swanwick, 2003, p.43, tradução nossa). O trecho abaixo sintetiza como, apesar de elementares, as peças criadas pelos alunos podem ser chamadas de composições e possuem seu papel dentro da educação musical.

> A ideia de se referir a uma peça de, talvez, menos de um minuto de duração como composição ou 'performance', quando tudo o que podemos estar ouvindo são algumas notas tocadas em um instrumento de percussão, parece a princípio exagerada para ser levada a sério por alguns músicos. Mas como professores de música, concentramo-nos nos processos envolvidos, e é provável que as primeiras manifestações sejam extremamente simples se comparadas com o que sabemos ser possível no auge da realização musical. Quando os alunos selecionam e organizam sons em uma peça de música, por mais simples que suas tentativas possam ser, ainda sim estão compondo. (Harris e Hawkesley, 1989, p.2-3 apud França e Swanwick, 2002, p.11)

Portanto, para um professor de música esse tipo de obra pode sim ser considerada uma composição dos alunos, por mais que tenha menos de um minuto (o que é o caso da maioria das composições individuais dos alunos), que não tenha na sua maioria uma forma musical estruturada, nem uma melodia definida. São consideradas composições que as crianças fizeram,

[47] Seria interessante mostrar a música de Ligeti para os alunos e compará-la com a música criada por eles, mas infelizmente fui descobrir essa referência na parte final de escrita da dissertação, fazendo mais de seis meses que havia aplicado em sala de aula a sequência didática exposta nesta seção.

de acordo com sua faixa-etária (em torno de oito anos) e aceitando as limitações presentes para se compor músicas utilizando o site *Sinesthésie*, que tem recursos limitados.

6.16 Reflexão sobre os resultados

Podemos dividir a sequência didática de quatorze aulas em três partes: 1) Apreciação musical voltada à escuta do audiolivro e suas atividades; 2) Composição individual com o site *Sinesthésie*; e 3) Composição coletiva.

A primeira parte ocorreu entre a primeira e sexta aula e teve como proposta a escuta do audiolivro, passando pela contextualização histórica, apresentação das propriedades do som, audição de exemplos musicais, exercícios de escuta e a música síntese que propunha uma atividade para o fechamento de cada aula.

Como a/r/tógrafo, o processo de composição das músicas, exemplos e exercícios, além de todo o processo de gravação, aflorou minha identidade de artista: músico, compositor, produtor, arranjador e instrumentista. O que ocorreu até a sexta aula foi compartilhar com as turmas todo o conteúdo do audiolivro que eu havia criado como artista, porém, ao apresentar aos alunos esse material didático, minha identidade de professor se destaca. De fato, minha identidade de professor estava presente desde a concepção do audiolivro, porém foi na aplicação do audiolivro em sala de aula que pude colocar em prática tudo que havia concebido, buscando uma conexão real com os alunos por meio do diálogo e da educação musical humanizadora. Minha identidade de pesquisador teve impacto em toda a pesquisa, porém principalmente na fundamentação teórico-metodológica que precedeu a criação do audiolivro e também na reflexão sobre os resultados obtidos.

Na primeira aula, os alunos tiveram um contato inicial com o audiolivro, que é uma mídia pouco utilizada em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Barueri. As turmas nas quais apliquei o audiolivro estavam em seu primeiro ano de aulas de música[48]. Considerando que a aplicação do material teve início no segundo bimestre, é possível concluir que os alunos ainda estavam em processo de adaptação à presença da disciplina de música naquele ano letivo.

Nessa aula pude perceber como os alunos reagiam ao ouvir apenas o áudio, sem nenhum suporte visual e considerei satisfatório nas duas turmas o modo em que eles prestaram atenção nas atividades propostas pelo audiolivro. Os alunos foram apresentados aos gêneros musicais e

[48] Até 2025, o município de Barueri ofertava aulas de música do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Em 2026, passou a ser ofertada aula de música também para o 1º e 2º ano.

às propriedades do som, e então responderam ao questionário sobre a frequência com que ouviam música e sobre o seu gênero musical favorito. Também fizeram duas atividades de escuta: a primeira sobre som e ruído e a segunda sobre silêncio e som (escuta da paisagem sonora da sala de aula). Foi uma breve introdução voltada tanto para conhecer o universo musical dos alunos (questionário) quanto para prepará-los às atividades de apreciação musical que viriam a seguir (atividades com som, ruído e silêncio).

Na segunda aula, apresentei aos alunos o reggae, que era uma novidade para a grande maioria dos alunos, com exceção de duas alunas que já haviam tido algum contato com o gênero. Creio que a escolha do gênero reggae e sua aplicação em sala de aula tenha sido resultado do *rendering* pesquisa viva. Talvez, se eu não tivesse a experiência de tocar reggae por muitos anos na banda Peabiru, sequer cogitasse em utilizar esse gênero em sala de aula, privando os alunos da oportunidade de vivenciar uma das aulas mais ricas desta pesquisa, pois, nessa aula, eles entraram em contato com o desconhecido e puderam ampliar seus universos culturais.

Os alunos já haviam estudado a propriedade do som altura e as notas musicais no primeiro bimestre, mas essa aula proporcionou a eles aplicarem esses dois conteúdos na prática, percebendo como a música *Som da Jamaica* utilizou sons graves e agudos, e cantando as notas musicais com o acompanhamento de uma banda de reggae, o que foi muito mais interessante do que cantar *a cappella* ou com o violão acompanhando.

Outro ponto interessante foi que os alunos ao longo dessa aula puderam perceber as propriedades do som aplicadas a instrumentos musicais diversos, alguns deles familiares, como a guitarra e a bateria, e outros desconhecidos até aquele momento, como o contrabaixo elétrico, o que impactou fortemente os alunos, gerando uma resposta muito positiva à aula. Creio que minha vivência como músico de reggae tenha sido compartilhada com os alunos nessa aula por meio da escuta do audiolivro e da interação dos alunos com esse material didático.

Na terceira aula, apresentei o rock para os alunos e a propriedade do som timbre. O rock já era um gênero musical mais conhecido pelos alunos. Na primeira sondagem[49] que fiz sobre os gêneros preferidos das turmas, cinco alunos (somando as duas turmas) escolheram o rock como seu gênero musical preferido. Já na segunda sondagem[50], apenas dois alunos escolheram o rock, somando as duas turmas. Isso não quer dizer que os alunos não gostassem de rock, pois nas sondagens eles deveriam dizer o gênero preferido. Muitos alunos poderiam gostar de rock, mas gostar mais de funk ou rap, por exemplo.

[49] A primeira sondagem ocorreu na primeira aula do ano em fevereiro de 2025.
[50] A segunda sondagem ocorreu na primeira aula do audiolivro em maio de 2025.

Os instrumentos utilizados no rock foram semelhantes aos apresentados na segunda aula, com o acréscimo do quarteto de cordas. Os instrumentos de sopro fizeram parte da segunda aula, mas agora na terceira aula aparecem de forma mais marcante.

A atividade final da terceira aula foi fazer um desenho representando a música *Rock Circular* utilizando uma cor para representar cada instrumento musical. Minha ideia inicial era que fossem desenhos abstratos, portanto peço no audiolivro: "desenhe algo que o instrumento te lembra, podendo ser um objeto, um sentimento ou um simples desenho sem forma definida"[51], porém o resultado foi que apenas um aluno fez um desenho abstrato e todos os outros desenharam os instrumentos musicais. Apesar de essa não ser a minha ideia inicial, os desenhos dos instrumentos mostram como os alunos assimilaram o conceito de timbre, que foi um dos objetivos centrais desta aula. Então cada um pôde expressar com os desenhos os instrumentos que já conheciam e os que chegaram ao conhecimento por meio das aulas do audiolivro.

Bastião considera, dentro de sua Abordagem AME, a expressão visual como o ato de "estimular o ouvinte a representar música apreciada e seus elementos por meio de desenhos" (2014, p.59). Nessa atividade os alunos puderam evidenciar o elemento musical timbre por meio de seus desenhos, e creio que tenha sido bastante rico para as crianças fazer essas representações visuais, as quais consistiram em uma fixação do que havíamos estudado até o momento sobre os instrumentos musicais. Alguns alunos não conseguiram desenhar e associar as cores com os seis instrumentos musicais da música *Rock Circular*, porém essa foi uma minoria, a maioria dos alunos conseguiu fazer essa associação entre instrumentos e cores e desenhar os seis instrumentos de acordo com sua imaginação.

Essa escolha dos alunos em representar os instrumentos musicais pode ser associada ao *rendering* reverberação, por ser um movimento dinâmico (proveniente dos alunos) que mudou a compreensão daquele fenômeno. Eu buscava representações abstratas, mas os alunos trouxeram espontaneamente a representação dos instrumentos. Isso me fez repensar essa atividade e como ela foi estruturada, resultando em um produto (desenho dos alunos) bastante rico e detalhado, que foi apresentado anteriormente nesta seção. Ao longo dessa aula, as identidades de artista, professor e pesquisador também reverberam uma na outra, ficando difícil distingui-las ou separá-las por estarem sempre em movimento.

Na quarta aula, apresentei aos alunos o rap e a propriedade do som intensidade. O rap também é um gênero musical conhecido pelos alunos. Na primeira sondagem, seis alunos

[51] Essa fala minha está no capítulo 10 do audiolivro a partir de 0:48 segundos.

(somando as duas turmas) escolheram o rap como seu gênero musical favorito. Já na segunda, apenas dois alunos escolheram o rap como gênero favorito. Ao analisar as duas sondagens, aconteceu algo semelhante com o rock: na primeira sondagem tivemos um número um pouco maior do que na segunda, sendo que houve uma diferença de três meses entre essas duas sondagens.

Sobre os instrumentos apresentados aos alunos nessa aula, os que se diferenciaram mais das aulas anteriores foram os sintetizadores. Foram usados dois sintetizadores fazendo melodias complementares na região médio aguda e um sintetizador baixo na região grave. A ideia de usar os sintetizadores no rap surgiu de uma influência bastante distante do rap: a banda de *fusion* norte-americana Weather Report, que teve como baixista Jaco Pastorius, uma referência mundial no contrabaixo e tema do meu trabalho de conclusão de curso no Bacharelado em Contrabaixo Elétrico. Achei interessante trazer essa sonoridade dos sintetizadores do Weather Report para o audiolivro e o rap foi onde essa sonoridade se encaixou. Os alunos, por sua vez, ficaram fascinados com a sonoridade dos sintetizadores, os quais foram comparados por eles ao som de um "disco voador". Portanto, minha identidade como artista impactou bastante as escolhas na composição dessa música e da sonoridade que os alunos ouviriam nessa aula, porém sempre tendo a bateria como ponto chave de ligação com o rap, além do *scratch* e da voz falada. A pesquisa viva une novamente minhas experiências como músico com meu trabalho docente, não havendo separação da vida do a/r/tógrafo com sua pesquisa.

Ao ouvir a música *Rap do Forte e do Fraco* proponho uma brincadeira de vivo-morto, que se enquadra como uma atividade de expressão corporal na Abordagem AME, que consiste em "estimular o ouvinte a movimentar-se de forma livre ou conduzida ao apreciar as músicas, explicitando com o corpo os elementos musicais percebidos" (Bastião, 2014, p. 60). No caso o elemento musical a ser percebido eram os sons fortes e fracos.

Na quinta aula apresentei aos alunos o samba e a propriedade do som duração. O samba, apesar de ser conhecido, não estava entre os gêneros mais relevantes para os alunos, de modo que, na Turma 2, apenas um aluno disse que o samba era seu gênero preferido na primeira sondagem, e dois alunos apontaram o pagode como gênero preferido na segunda sondagem. Provavelmente aquele aluno que havia dito samba na primeira sondagem trocou seu voto para o pagode. Já na Turma 1, cinco alunos escolheram o pagode, na primeira sondagem, mas nenhum manteve seu voto na segunda.

Os instrumentos do samba em sua maioria eram inéditos no audiolivro, sendo o contrabaixo elétrico o único instrumento que havia sido utilizado nas aulas anteriores. Os instrumentos de percussão: surdo, tamborim, ganzá e pandeiro, assim como o violão, o

cavaquinho e o piano[52], eram novidades no audiolivro. O piano e o violão já eram instrumentos mais conhecidos pelos alunos, o cavaquinho alguns conheciam e, entre os instrumentos de percussão, dei destaque ao surdo e tamborim, com os quais os alunos não eram familiarizados em sua maioria.

Considero a atividade de criação de gestos com as mãos para a música *Samba Curtinho* uma das mais interessantes do audiolivro, sendo um momento que os alunos puderam explicitar corporalmente sua percepção dos sons curtos e longos. A metalinguagem utilizada na letra da música abre espaço para esse momento de criação e expressão corporal dos alunos, tendo inclusive um momento de improvisação corporal na parte B da música, quando os gestos são livres. Podemos considerar que nessa aula ocorreu uma contiguidade entre a escuta, a expressão corporal e a criação.

Ao longo dessas cinco primeiras aulas, foram trabalhadas as propriedades do som e os gêneros musicais de maneira lúdica e humanizadora, e creio que em todas as aulas esses dois conceitos teóricos tenham sido bem compreendidos pelos estudantes. Considero que, pela forma que conduzi as aulas do audiolivro, esse foi um aprendizado bastante natural e que impactou os alunos. O estudo dos timbres extrapolou os ensinamentos da terceira aula, uma vez que a cada aula os alunos se interessavam pelos instrumentos musicais utilizados no audiolivro e faziam perguntas sobre eles.

Na sexta aula, fez-se uma breve revisão do conteúdo do semestre anterior e uma atividade de leitura coletiva dos desenhos criados na terceira aula. A sexta aula foi importante no sentido de retomar as propriedades do som estudadas no primeiro semestre e propor uma reflexão aos alunos sobre os desenhos que haviam feito na terceira aula.

A segunda parte da sequência didática se inicia na sétima aula. Nessa aula apresento o site *Sinesthésie* aos alunos, mostro como aplicar as propriedades do som nesse site e deixo os alunos explorá-lo livremente sem compromisso. Da oitava a décima aula é realizada uma atividade de composição individual utilizando o site *Sinesthésie*. Foram necessárias três aulas para fazer essa atividade, tendo em vista a demora para salvar o áudio e as imagens dos alunos no Google Sala de Aula. Assim, o fato de serem três aulas fazendo a mesma atividade fez com que alguns alunos, que já haviam terminado na primeira aula, ficassem desanimados quando era pedido para continuarem criando músicas com o *Sinesthésie.* Porém, ao final das três aulas, todos os alunos haviam realizado a atividade.

Nessas aulas os alunos puderam tomar decisões sobre como tocar (desenhando os

[52] O teclado havia sido utilizado com timbres de órgão e de *rhodes*, mas essa foi a primeira aula que tivemos um som de piano.

traços) e o que tocar (escolhendo as cores, que são os instrumentos). Essas tomadas de decisões foram fundamentais no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Até esse momento o compositor das músicas do audiolivro era o autor, o professor, o artista. Porém, quando abro a possibilidade de os alunos serem compositores falamos de igual para igual, como artistas. O que busquei com minhas instruções foi tornar a experiência dos estudantes o mais musical possível e ao mesmo tempo englobando a parte visual do desenho que se torna música.

Foi uma possibilidade muito rica incorporar essas duas linguagens (música e artes visuais) em uma atividade de criação, na qual os alunos tiveram liberdade para tomar suas decisões criativas e gerar um produto visual e sonoro. Considero a maioria dos trabalhos bastante satisfatórios, pois os alunos conseguiram criar composições originais, que por mais elementares que sejam foram uma criação genuína desses pequenos artistas/compositores. Houve, porém, alguns casos específicos, como o Exemplo 4 da Turma 1, em que o aluno não seguiu as diretrizes e criou uma obra mais empobrecida.

A terceira parte da sequência didática se inicia na décima primeira aula. Da décima primeira à décima terceira aula unimos todas as composições individuais em composições coletivas das duas turmas. Foi um desafio manter o foco dos alunos na composição, pois eles se dispersavam muito facilmente. Creio que isso acontecia pelo fato de que a música que estávamos criando era muito "estranha" ou "assustadora" para eles, de modo que até ao escolher os nomes das músicas os alunos optaram por nomes como *Sons Estranhos* e *Música Assustadora*. A proposta era fazer uma "colagem musical" juntar todas as músicas com a participação dos alunos e produzir essa composição dos alunos durante a aula com eles. Alguns ajustes eu fiz em casa, mas a maioria da edição foi feita durante a aula.

Imaginava que os alunos teriam mais curiosidade sobre o que eu estava fazendo para juntar as músicas e como funcionava esse processo de produção musical, porém nas duas turmas não houve muito interesse à projeção da minha tela com a DAW aberta na lousa. Eu tive que ir falando de quem era cada música pois a letra ficava pequena para eles irem acompanhando na projeção. As ondas sonoras que apareciam na projeção não foram alvo de nenhuma pergunta dos alunos. Depois, refletindo, pensei que talvez eu pudesse tê-los instigado mais sobre essas questões técnicas do áudio, mostrando o funcionamento da DAW. Meu pensamento nessa "colagem musical" era tentar criar algo musical com eles, algo que tivesse começo, meio e fim.

O começo da música eu escolhi, a primeira música da "colagem musical" foi uma escolha minha, o meio dela foi todo uma criação coletiva e o fim também uma criação coletiva, que contou com alguma edição, no sentido de fazer *fade out,* por exemplo. Portanto, o meio da música foi o mais interessante, pois nessa etapa pudemos ver como as criações dos alunos iam

se entrelaçando e gerando uma nova música, às vezes com quatro músicas sendo tocadas ao mesmo tempo.

O resultado final foram duas obras “experimentais”, com forma definida em alguns momentos e certa confusão em outros, me lembrando música eletroacústica. O site *Sinesthésie* é bastante responsável por essa estética eletroacústica, sendo que os instrumentos ofertados pelo site são em sua maioria sons de ondas sonoras amplamente utilizadas na música eletroacústica. O produto final não é uma sinfonia, nem uma canção, mas é um expressão artística de crianças de oito anos que estavam no primeiro ano em que faziam aula de música e que aprenderam, ao longo dessa sequência didática, a apreciar músicas de diferentes gêneros musicais e então colocar a mão na massa e compor uma música utilizando as propriedades do som estudadas e, por fim, juntar sua música com a dos colegas, criando uma música coletivamente, escolhendo em que ordem temporal cada música ficaria e trabalhando a tomada de decisões e a autonomia.

Na décima quarta aula, realizamos o questionário final e encerramos a sequência didática com a escuta da composição criada coletivamente pelos alunos, seguida pela escolha de seu nome por meio de votação. Após aproximadamente seis meses de desenvolvimento dessa proposta pedagógica, considero que a experiência possa ter despertado nos alunos reflexões e vivências relacionadas à apreciação, à composição e à performance. Alguns continuam sendo meus alunos no ano de 2026, enquanto outros não são mais. Ainda assim, espero que as experiências proporcionadas ao longo desse processo permaneçam significativas e contribuam para que a música continue presente na trajetória pessoal de cada aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da seguinte indagação: Como a criação e aplicação de um audiolivro educativo pode contribuir para o desenvolvimento da apreciação musical de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? A partir dos resultados obtidos foi possível identificar que o audiolivro: 1) Incentivou os alunos a conhecerem gêneros musicais e instrumentos musicais diversos; 2) Incentivou os alunos a se expressarem por meio do diálogo a respeito de suas impressões sobre as músicas e também a relacionarem o conteúdo das aulas com suas vidas; 3) Favoreceu a compreensão de momentos de escuta e de fala no contexto das atividades; 4) Estimulou o reconhecimento das propriedades do som em músicas, exemplos e exercícios; 5) Possibilitou o desenvolvimento de atividades de apreciação por meio de diferentes formas de expressão, como a verbal, a visual e a corporal; 6) Apresentou aos alunos músicas autorais, que não eram conhecidas por eles, propondo que se engajassem ativamente na escuta e nas atividades propostas; e 7) Instigou a ampliação da escuta para sons e músicas presentes no cotidiano dos alunos.

Considerando as dificuldades dos alunos em manter o foco em músicas que não sejam da sua preferência, creio que o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* foi uma iniciativa bem-sucedida, pois atraiu a atenção das duas turmas para a apreciação musical em um primeiro momento e para a composição no segundo momento. As aulas de escuta do audiolivro, porém, mostraram-se mais dinâmicas do que as atividades de composição, pois, durante as atividades de apreciação musical o diálogo era constante exigindo engajamento contínuo dos alunos. Já nas atividades de composição individual, cada estudante realizava seu trabalho individualmente, e como foram necessárias três aulas para salvar todas as composições, muitos acabavam se desanimando ao retomar, nas aulas seguintes, uma atividade que já haviam concluído.

Em relação às aulas de composição coletiva, considero que poderia ter havido maior engajamento por parte dos alunos. Creio que isso se deve, em parte, às características estéticas das músicas produzidas, que não apresentavam uma escuta fácil ou familiar aos estudantes. As composições possuíam sonoridades diferentes daquelas veiculadas pelos meios de comunicação em massa, que constituem grande parte das referências musicais dos alunos, como funk, louvor, rock e rap, aproximando-se mais da estética da música eletroacústica. Engajar os estudantes na proposta de "colar" todas as músicas da turma em uma grande composição coletiva mostrou-se desafiador, pois, embora eles próprios tivessem criado as músicas, houve bastante estranhamento em relação à estética musical que foi possível de ser desenvolvida por meio do

site *Sinesthésie*. Esse estranhamento refletiu-se inclusive nos títulos atribuídos às composições, como *Sons Estranhos* e *Música Assustadora*.

O foco central da minha pesquisa está na apreciação musical, e as atividades de composição funcionaram como uma finalização e aplicação criativa do conceito de propriedades do som, desenvolvido ao longo das primeiras aulas. Durante o processo de composição também existe apreciação musical, e, com certeza, os trabalhos mais interessantes dos alunos possuíram essa apreciação musical durante a composição. Nos poucos trabalhos em que o resultado não foi considerado satisfatório pelo professor, o que faltou foi justamente essa apreciação musical durante a composição.

No questionário final, perguntei aos alunos se as aulas do audiolivro mudaram de alguma maneira a forma com que eles escutavam música. A resposta da grande maioria foi que sim, e que eles conheceram novos instrumentos e tipos de música ao longo das aulas. Poucos alunos responderam que nada havia mudado e alguns disseram ter mudado um pouco, tendo se identificado mais com algumas aulas do que com outras. Porém, dez alunos (somando as duas turmas) responderam: "Mudou completamente, me deu vontade de conhecer outros tipos de música e instrumentos musicais"[53].

Se dez alunos sentiram que a escuta do audiolivro mudou completamente o jeito deles de ouvirem música e os incentivou a conhecer e apreciar mais músicas, outros gêneros musicais e instrumentos musicais, considero minha pesquisa exitosa. Claro que pode ser que os alunos tenham exagerado na resposta e, por ser uma questão de múltipla escolha, talvez tenham respondido só para me agradar ou algo assim, mas se desses dez alunos apenas a metade tenha sido realmente impactada pelo audiolivro, mesmo assim considero minha pesquisa exitosa

Creio que a escrita desta dissertação tenha documentado de maneira satisfatória a criação e aplicação em sala de aula do audiolivro. O audiolivro mostrou ter uma aplicabilidade bastante adequada para o seu público-alvo, ou seja, para os anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, o papel do professor de música como mediador das aulas do audiolivro mostrou-se fundamental. Após a escuta de cada capítulo, eu retomava os conteúdos apresentados no áudio e os aprofundava por meio de exemplos e momentos de diálogo. O diálogo constituiu-se como elemento central desse processo, pois, ao final de cada capítulo, realizava perguntas aos alunos para que eles relacionassem os conteúdos ouvidos naquele capítulo às suas próprias vidas e vivências musicais.

Ao longo de minha pesquisa encontrei diferentes propostas de ensino para a apreciação

[53] Esse trecho se encontra na questão 1 do questionário da aula 14.

musical. Muitas delas não aparecem em nenhum momento na minha dissertação, mas, a meu ver, essas propostas me encaminharam para chegar a um ponto essencial: relacionar o Modelo C(L)A(S)P com a Abordagem AME. Creio que essa combinação possa ser bastante interessante para pesquisas futuras, embora receie não ter me aprofundado tanto na interação entres essas duas abordagens quanto poderia. Pelo fato de minha pesquisa constituir-se de um mestrado de caráter prático, grande parte da pesquisa esteve voltada para a gravação, produção do audiolivro e sua aplicação em sala de aula, o que fez com que, muitas vezes, o tempo disponível para um maior aprofundamento nos referenciais teórico não fosse suficiente para abarcar todas as suas possibilidades.

Outro ponto relevante da pesquisa foi o fato de ser uma pesquisa viva em que me coloco como a/r/tógrafo e creio ter estampado nesse audiolivro minha identidade como artista, pesquisador e professor. As três identidades criaram em conjunto esse material didático que reflete minha visão de mundo, minhas escolhas como educador musical e como músico. Creio ainda que o audiolivro se encontra em um entrelugar que sintetiza minha trajetória pessoal e profissional até esse momento, e como a/r/tógrafo creio que ainda preciso divulgar minha pesquisa para que ela alcance outros educadores musicais, principalmente os que atuam em escolas públicas.

Após a conclusão da minha dissertação, pretendo alinhar algumas questões técnicas da gravação do audiolivro para ser possível lançá-lo comercialmente. A estrutura do audiolivro não será modificada, só serão feitos ajustes na gravação (regravar alguns instrumentos) e na pós-produção (mixagem e masterização). Também pretendo regravar toda a narração, que foi feita pelo autor, agora com um narrador profissional.

O audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* constituiu-se como um desdobramento das articulações entre prática artística, investigação e docência que fundamentam esta pesquisa, contribuindo para o campo da educação musical e das artes e apontando caminhos que poderão ser aprofundados em trabalhos futuros de outros artistas, pesquisadores e professores. Ao situar o audiolivro como um material didático inovador no campo da educação musical, esta pesquisa evidencia seu potencial como ferramenta pedagógica passível de aplicação em diferentes contextos educativos, resultando em um produto que poderá ser utilizado por outros professores de música e de artes. Assim, mais do que um material didático, o audiolivro afirma-se como uma possibilidade de ampliação do universo cultural dos alunos por meio da apreciação musical, da criação, do diálogo e da expressão artística, considerando a música como elemento fundamental no desenvolvimento de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em um contexto contemporâneo marcado pela fragmentação da atenção e pelo consumo cada vez mais acelerado de conteúdos audiovisuais, considero que a apreciação musical assume um papel ainda mais relevante na educação musical. Em muitos momentos, a música passa a ser consumida apenas como plano de fundo em vídeos curtos nas redes sociais, reduzindo as oportunidades de uma escuta ativa, sensível e reflexiva. Nesse sentido, propor atividades que convidem os alunos a ouvir de maneira mais profunda, dialogar sobre suas percepções e ampliar suas referências musicais, sem o apoio de estímulos visuais, constitui também uma forma de resistência pedagógica e de humanização por meio da música. Mais do que ensinar conteúdos musicais, a apreciação musical pode favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da escuta do outro e da construção de relações mais significativas com o mundo, com outras pessoas e culturas. Assim, acredito que o audiolivro *De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças* aponta possibilidades para uma educação musical que valorize não apenas o fazer musical, mas também a escuta como experiência estética, crítica e humana, visando tornar a apreciação musical uma ferramenta humanizadora nas relações entre alunos e professores.

REFERÊNCIAS

A BANDINHA rítmica e a fanfarra**.** [*S.l.*]: Todolivro, 2016. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

A ORQUESTRA. [*S.l.*]: Todolivro, 2019. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

A VOZ. [*S.l.*]: Todolivro, 2016. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

AS QUALIDADES do som. [*S.l.*]: Todolivro, 2016. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

BANDEIRA, Denise. **Material didático:** criação, mediação e ação educativa. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2017. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 02 fev. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. Abordagem Triangular: leitura e contexto**.** In: BARBOSA, Ana Mae e LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (Orgs.). **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular.** São Paulo: Cortez, 2024.

BASTIÃO, Zuraida Abud. **Apreciação Musical Expressiva:** uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica. Salvador: EDUFBA, 2014.

BASTIÃO, Zuraida Abud. Respostas música no âmbito da apreciação musical: uma proposta pedagógica. **ICTUS Music Jornal**. Salvador, v.04, 2006.

DAREZZO, Margareth. **Quem vem lá.** Na voz de Andressa Bodê e Dom Vitor. [*S.l.*]: Editora Melhoramentos, 2020. Audiolivro. Disponível em: Audible e Google Play Livros. Acesso em 20 maio 2026.

FAWKES, Richard. **História da Ópera.** Na voz de Irineu Franco Perpetuo [*S.l.*]: Livro Falante, 2015. Audiolivro. Disponível em: Audible. Acesso em 19 maio 2026.

FIGURAS e valores**.** [*S.l.*]: Todolivro, 2016. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada?. **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**. Rio de Janeiro, v.13, n.21 p.05-41, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. *E-book.*

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. 2ª edição. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

GONÇALVES, Suellen Souza; SILVA, Patrícia Nascimento. Audiolivros, origem e evolução: breve revisão de literatura. **Aportaciones españolas y portuguesas a la iConference 2023.** Estonia, v.5, p. 100-115, mar, 2023.

INICIAÇÃO musical. [*S.l.*]: Todolivro, 2016. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

INSTRUMENTOS de cordas. [*S.l.*]: Todolivro, 2016. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

INSTRUMENTOS de percussão. [*S.l.*]: Todolivro, 2016. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

INSTRUMENTOS de sopro. [*S.l.*]: Todolivro, 2016. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson.; IRWIN, Rita. L. **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2023. p. 29-38.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: DIAS, Belidson.; IRWIN, Rita. L. **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2023. p. 117-128.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. **Revista Científica FAP**. Curitiba, v.14, n.1, p.10-22, 2016.

IRWIN, Rita L; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de Pesquisa Baseada na Prática In: DIAS, Belidson.; IRWIN, Rita. L. **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2023. p. 129-149.

JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo. Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação musical humanizadora?. In: JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo (Orgs.). **Processos educativos e práticas sociais em música:** um olhar para educação humanizadora. Pesquisas em educação musical. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 19-29.

JOLY, Ilza Zenker Leme; TARGAS, Keila de Mello. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 113-123, 2009.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 02 fev. 2026.

KOENIG, Joan. **The Musical Child:** Using the Power of Music to Raise Children Who are Happy, Healthy, and Whole. Na voz de Elsa Koeng. [*S.l.*]: Mariner Books, 2021. Audiolivro. Disponível em: Audible e Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

LIGETI, György. **Glissandi,** 2014.1 vídeo (8 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1pM9A_zmkHE&list=RD1pM9A_zmkHE&start_radio=1> Acesso em 26 mar. 2026.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. Ver, conversar e criar: propostas de aulas de Artes Visuais na Educação Infantil. In: BARBOSA, Ana Mae e LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (Orgs.). **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular.** São Paulo: Cortez, 2024. p.27-39.

LOPES, Valéria Rosa Farto; FREITAS, Carlos Cesar Garcia; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. A elaboração de um audiolivro como recurso didático para a educação financeira de alunos com baixa visão. **Debates em Educação.** Maceió, v.14, n.34, jan-abr, 2022.

MALONE, Gareth. **Music for the People:** The Pleasures and Pitfalls of Classical Music. [*S.l.*]: Harpercollins, 2011. Audiolivro. Disponível em: Audible. Acesso em 19 maio 2026.

MARK, Gloria. **Speaking of Psychology:** Why our attention spans are shrinking. Disponível em: <https://www.apa.org/news/podcasts/speaking-of-psychology/attention-spans> Acesso em 21 nov. 2025.

MARQUES, Isabel. Carta às(aos) professores(as) de Educação Infantil**.** In: BARBOSA, Ana Mae e LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (Orgs.). **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular.** São Paulo: Cortez, 2024. p.06-16.

Newly Discovered Thomas Edison 1877 Phonograph Recording Full Version, 2014. 1 vídeo (0:33s). Publicado pelo canal Dick York Fan Club. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5NBzpbYyq3M> Acesso em 21 jan. 2026.

NOGUERA, Rita Maria Ricardi. O fazer artístico no contexto da Abordagem Triangular**.** In: BARBOSA, Ana Mae e LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (Orgs.). **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular.** São Paulo: Cortez, 2024. P.164-189.

OKUNO, Helder Yukio; SARDOU, Patrick Rodrigues; FREITAS, Bruno Policarpo Toledo; JÚNIOR, Fábio Paschoal; GUIDA, Aline; NETTO, Silvino; GUEDES, Gustavo. Audiolivros Multissensoriais: uma evolução na experiência de leitura para pessoas com deficiência visual. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação.** n. E57, abr, 2023.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CHARREU, Leonardo Augusto. **Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 365-382, jan-mar, 2016.

OLIVEIRA, Maritê de; MEDEIROS, Liziany Müller; ZIEGLER, Ana Cristina da Fonseca; LIMA, Andréia L. Silva de; SILVA. Juliana Santos da. Audiobooks como ferramenta pedagógica na educação inclusiva de deficientes visuais. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental.** Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 254-265, jan-abr, 2016.

PAREJO, Enny. **Estorinhas para ouvir:** Aprendendo a escutar música. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/6LOX7ssSxLA6vs5D0oMU2e> Acesso em 04 fev. 2026.

PAREJO, Enny. **Estorinhas para ouvir:** Aprendendo a escutar música. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, 2006.

PERPETUO, Irineu Franco. **Alma Brasileira:** a Trajetória de Villa-Lobos. [*S.l.*]: Livro Falante, 2014. Audiolivro. Disponível em: Audible. Acesso em 19 maio 2026.

PERPETUO, Irineu Franco. **Chopin, o Poeta do Piano.** [*S.l.*]: Livro Falante, 2014. Audiolivro. Disponível em: Audible. Acesso em 19 maio 2026.

PERPETUO, Irineu Franco. **História da Música Clássica.** [*S.l.*]: Livro Falante, 2013. Audiolivro. Disponível em: Audible e Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-228.

RACHLIN, Ann. **Coleção Crianças Famosas:** Mozart/ Bach/ Schubert/ Beethoven/ Brahms. [*S.l.*]: Callis, 2011. Audiolivro. Disponível em: Audible. Acesso em 19 maio 2026.

RAMOS, Anna Claudia; K, Liza. **verSons.** [*S.l.*]: Anna Claudia Ramos, [s.d.]. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

REIMER, Bennett. **On the nature of music experience.** Evanston: University Press of Colorado, 1992.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Crianças Famosas:** Carlos Gomes. [*S.l.*]: Callis, 2016. Audiolivro. Disponível em: Audible. Acesso em 19 maio 2026.

ROSSI, Maria Helena W. Leituras de imagens na Educação Infantil**.** In: BARBOSA, Ana Mae e LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de (Orgs.). **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular.** São Paulo: Cortez, 2024.p.81-100.

RUBERY, Matthew. **The Untold Story of the Talking Book**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016. *E-book.*

SALTORI, Rogério Karam. **Quando uma história vira uma canção.** Na voz de Beatriz Strapasson, Mafê Abagge e Caetano Fucci. [*S.l.*]: RKS Audio Editora / Nananina, [s.d.]. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

SANTIAGO, Glauber. **Uso de recursos tecnológicos no ensino musical**. São Carlos: Coleção UAB-UFSCar, 2012. *E-book.*

SANTOS. Igor Lourenço dos; SOARES, Leandra Cristina Cavina Piovesan; SILVA, Cláudia Aparecida Terra. A utilização de audiolivros no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior. **Facit Business and Technology Journal**, ed.62, vol.2, p. 450-465, maio, 2025.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SILVA, Valter. **Histórias do Brasil.** [*S.l.*]: Tratore, 2015. Audiolivro. Disponível em: Google Play Livros. Acesso em 19 maio 2026.

Sinesthésie. Disponível em: <https://synesthesie.buzzinglight.com> Acesso em: 23 ago. 2025.

SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L; GOUZOUASIS; Peter; GRAUER, Kit. Analisando as práticas de novos acadêmicos: teses que usam metodologias de Pesquisa Baseada em Arte. In: DIAS, Belidson.; IRWIN, Rita. L. **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2023. p. 83-115.

SPRINGGAY, Stephanie; IRWIN, Rita L; KIND, Sylvia Wilson. A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. **Qualitative Inquiry.** dez, 2005.

SWANWICK, Keith**. A basis for music education.** Taylor & Francis e-Library, 2003.

SWANWICK, Keith. A confusão criativa da educação musical. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v.19, n.37, p.13-28, jan/jun, 2013.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003

SWANWICK, Keith. **Música, Mente e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TEIXEIRA, Lara. **Samuel Rosa cita filha e explica por que consumo de música piorou com o tempo.** Disponível em: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2024/09/09/samuel-rosa-forma-consumir-musica/?utm_source=perplexity> Acesso em 30 nov .2025

Vielle à roue, 2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Arnald Lachambre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ZrQ_tIoecU&list=RD3ZrQ_tIoecU&start_radio=1> Acesso em 01 abr. 2026.

WHITLOCK, Julia. **Ear Training Course for Guitar.** Na voz de Sarah Duarte. [*S.l.*]: Julia Whitlock, 2021. Audiolivro. Disponível em: Audible. Acesso em 19 maio 2026.

WHITLOCK, Julia. **Ear Training Course for Piano.** Na voz de Florian Kockott. [*S.l.*]: Julia Whitlock, 2021. Audiolivro. Disponível em: Audible. Acesso em 19 maio 2026.

APÊNDICE A – TCLE e TALE

Título do Estudo: “De ouvidos abertos”: A criação de um audiolivro como material didático para desenvolver a apreciação musical em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Pesquisador Responsável: Gabriel Ramalho Garrett

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CAAE: 85021924.1.0000.5663

Prezado responsável, o seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para que o aluno participe do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é criar um material didático em formato de audiolivro que servirá como material de apoio para professores de música e tem como justificativa proporcionar uma vivência musical através dos exemplos e músicas contidos no audiolivro para os alunos.

Se o(a) Sr.(a) aceitar que seu filho (a) participe da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: O aluno irá responder a um levantamento feito de maneira oral em sala de aula, responder a um questionário escrito e dar um depoimento que será gravado em formato de áudio, que será transcrito sendo utilizado apenas seu conteúdo sem nenhuma exposição pública da voz do aluno. Serão usados pseudônimos para denominar os alunos e seu nome não será divulgado na pesquisa. As aulas serão gravadas em áudio com o único intuito de registro do professor em seu diário de bordo, mantendo a identidade dos alunos sempre preservada como exposto acima.

Esta pesquisa pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são melhorar as habilidades de escuta do aluno, conscientizando-o para os sons que o cercam diariamente, trazendo ao aluno uma vivência musical e exercícios de escuta que o acompanharão na sua vida como estudante de música e em qualquer atividade que envolva uma escuta ativa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo poderá ser expresso em possíveis desconfortos ou constrangimentos relativos às atividades propostas nas aulas ou durante o procedimento de responder ao questionário.

A participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida que o aluno não irá participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento

durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo na avaliação curricular que o aluno recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação musical e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do aluno será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da participação do aluno.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Gabriel Ramalho Garrett, pelo telefone (xx)xxxxxxxx, e/ou pelo e-mail gabriel.garrett@unesp.br, ou também com a orientadora dessa pesquisa Dra. Andréia Miranda de Moraes Nascimento, cujo email é andreia.moraes@unesp.br. Dúvidas também poderão ser encaminhadas para a seção técnica de pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp, localizado na Rua Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 - Barra Funda - São Paulo/SP, pelo telefone (11) 3393-8647 ou ainda com o Comitê de Ética da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design - Câmpus de Bauru da Unesp pelo telefone (14) 3103-4880 ou pelo email cep.faac@unesp.br.

.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para o pesquisador.

Declaração de Consentimento

Concordo como responsável em permitir que o aluno (a) participe do estudo intitulado: “De ouvidos abertos”: A criação de um audiolivro como material didático para desenvolver a apreciação musical em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: _____/_____/_____

Eu, Gabriel Ramalho Garrett declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: _____/_____/_____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

CAAE: 85021924.1.0000.5663

Eu, Gabriel Ramalho Garrett, convido você a participar do estudo “De ouvidos abertos”: A criação de um audiolivro como material didático para desenvolver a apreciação musical em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Informamos que seupai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. O objetivo desta pesquisa é criar um audiolivro com exemplos e exercícios musicais para desenvolver a escuta musical dos alunos. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças participantes desta pesquisa têm de 08 anos de idade a 09 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola X, localizada no município de Barueri/SP, onde os participantes farão parte de aulas em que o audiolivro será aplicado. O audiolivro é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos, mínimos de desconforto ou constrangimento, como acontece em qualquer pesquisa com seres humanos. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são melhorar as habilidades de escuta do aluno, conscientizando-o para os sons que o cercam diariamente, trazendo ao aluno uma vivência musical e exercícios de escuta que o acompanharão na sua vida como estudante de música e em qualquer atividade que envolva a escuta musical. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma dissertação de mestrado e em artigos a serem submetidos a revistas e congressos acadêmicos, mas sem identificar dados pessoais, e áudios de gravações dos participantes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu_____aceito participar da pesquisa “De ouvidos abertos”: A criação de um audiolivro como material didático para desenvolver a apreciação musical em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo, nem vou sofrer qualquer prejuízo em minha avaliação na disciplina de Educação Musical. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Barueri,_____de_____de 2025.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Gabriel Ramalho Garrett	**Comitê de Ética da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design – Unesp/ Bauru**
Endereço: XXXXXXXXXXX- Barueri-SP - Brasil CEP: XXXXX-XXX Telefone: (xx) xxxx-xxxx *E-mail*: gabriel.garrett@unesp.br	Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01– CEP. 17.033-360 Vargem Limpa- Bauru- SP- Brasil Telefone: (14) 3103-4880 *E-mail* cep.faac@unesp.br

APÊNDICE B – Recurso Educacional (Audiolivro)

Título do recurso: De ouvidos abertos: exercícios de escuta para crianças

O recurso educacional apresentado neste apêndice consiste em um audiolivro voltado ao desenvolvimento da apreciação musical em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaborado ao longo desta dissertação, o material didático encontra-se disponibilizado integralmente no Repositório Institucional, na coleção Recursos Educacionais.

Acesso ao recurso: https://hdl.handle.net/11449/329813