

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

ÉERICA PALOMA VITAL DA SILVA

**PAISAGEM SONORA: A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
MUSICAL E AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ÉERICA PALOMA VITAL DA SILVA

2025

**PARANAVAÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**PAISAGEM SONORA: A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL E
AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ÉRICA PALOMA VITAL DA SILVA

**PARANAVAÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**PAISAGEM SONORA: A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL E
AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por Érica Paloma Vital da Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Profa Dra. Marcia Regina Royer

Coorientadora: Profa Dra. Andreia Veber

**PARANAVAÍ
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Erica Paloma Vital da
Paisagem Sonora: a Integração da Educação Musical
e Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
/ Erica Paloma Vital da Silva. -- Paranavaí-PR, 2025.
77 f.: il.

Orientador: Marcia Regina Royer.

Coorientador: Andreia Veber.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2025.

1. Paisagem Sonora. 2. Poluição Sonora. 3.
Educação Musical. 4. Educação Ambiental. 5. Anos
Iniciais do Ensino Fundamental. I - Royer, Marcia
Regina (orient). II - Veber, Andreia (coorient).
III - Título.

ÉRICA PALOMA VITAL DA SILVA

**PAISAGEM SONORA: A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL E
AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia Regina Royer – (Orientadora) -
UNESPAR/Paranavaí

Profa. Dra. Andreia Veber – (Coorientadora)
UNESPAR/Curitiba II

Profa. Dra. Solange Maranhão Gomes
UNESPAR/Curitiba II

Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior
UEM-Maringá/PCM

Prof. Dr. André Luis de Oliveira
UEM-Maringá/PCM (suplente)

Data de Aprovação: 12/12/2025

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista a Deus, fonte de toda a minha força. Por me guiar nos momentos de incerteza e por fortalecer meu coração diante dos desafios. Foi Sua graça que me sustentou, renovando minha fé e determinação para seguir adiante, mesmo quando o caminho parecia árduo. É com gratidão que reconheço que sem Ele nada seria possível, e que esta etapa seja apenas mais um reflexo do propósito que Ele tem para minha vida e que eu possa sempre o honrar com meu esforço, aprendizado e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão à minha orientadora, Marcia Regina Royer, e minha coorientadora Andreia Veber, que tiveram paciência, dedicação e incentivo, que foram fundamentais para a construção deste trabalho. Mais do que mentoras acadêmicas, foram guias de inspiração que contribuiu imensamente para meu desenvolvimento intelectual e profissional. Cada sugestão, cada observação foram essenciais para que este estudo alcançasse sua profundidade e coerência.

Aos meus pais, Gerson e Claudia, expresso minha eterna gratidão. Com amor incondicional, esforço e dedicação, me ensinaram desde cedo que o conhecimento é uma ferramenta poderosa, que sempre devemos persistir para superar qualquer obstáculo, obrigada por sempre me apoiarem.

Ao meu companheiro, Lucas, dedico um agradecimento especial, por estudar comigo nas madrugadas, finais de semana e feriados. Cada desafio superado, cada conquista celebrada e cada momento de dificuldade foram compartilhados com você, que esteve ao meu lado como um pilar de força e encorajamento.

Por fim, estendo minha gratidão aos meus amigos, colegas, familiares e aqueles que, direta ou indiretamente, deixaram sua marca neste percurso. Este trabalho não é apenas meu, mas de todos que caminharam ao meu lado e me ajudaram a transformá-lo em realidade.

Se alguém abre os ouvidos, está rodeado de música.

- Cage

SILVA, ÉRICA PALOMA VITAL DA. **Paisagem Sonora: A Integração da Educação Musical e Ambiental nos anos Iniciais do Fundamental.** 2025. 77 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora Marcia Regina Royer. Paranavaí, 2025.

RESUMO

A Educação Básica brasileira enfrenta, historicamente, o desafio de superar práticas centradas quase exclusivamente na transmissão de conteúdos, o que muitas vezes limita o desenvolvimento dos alunos. Diante deste contexto, a presente pesquisa buscou trabalhar a integração das áreas de Educação Musical e Educação Ambiental, utilizando como base o conceito da Paisagem Sonora. Assim, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar a percepção sonora, a partir da escuta ativa, e investigar as possíveis contribuições de atividades específicas para desenvolver a formação crítica e sensível. O estudo envolveu alunos do 4º ano dos anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Município de Mirador, localizado no noroeste do Paraná. Adotou-se uma abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos, utilizando a observação participante como modalidade de pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários do diagnóstico inicial, observação do participante e questionário do diagnóstico final, aplicados durante as atividades da pesquisa, as quais ocorreram em quatro encontros que incluíram uma caminhada urbana, uma visita ao bosque municipal e duas atividades em sala de aula. Para a análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo. Como resultado, identificamos duas categorias centrais, aliada, à paisagem sonora – como “Escuta crítica sonora”, e “Escuta sensível e subjetiva” –, o que evidencia uma significativa evolução conceitual dos alunos. Estes passaram de uma compreensão inicialmente vaga para uma visão mais estruturada, crítica e sistêmica dos sons ao seu redor. Dessa forma, foi possível constatar uma alteração positiva na percepção sonora dos alunos por intermédio da proposta da Paisagem Sonora. A experiência mostrou-se promissora, transcendendo os objetivos iniciais ao inspirar os alunos a se tornarem agentes de mudança, contribuindo positivamente para um mundo em transformação. Por isso, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a comprovação de uma significativa evolução conceitual, e uma alteração positiva na percepção sonora dos alunos.

Palavras-chave: Sensibilização ambiental. Escuta ativa. Percepção sonora. Consciência ambiental. Educação básica.

SILVA, ÉRICA PALOMA VITAL DA. **Soundscape:** The Integration of Music and Environmental Education in Elementary School. 2025. 77 p. Dissertation (Master's in Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná. Advisor: Marcia Regina Royer. Paranavaí, 2025.

ABSTRACT

Historically, Brazilian Basic Education has faced the challenge of overcoming practices centered almost exclusively on the transmission of content, which often limits student development. Given this context, the present research sought to integrate the fields of Music Education and Environmental Education, using the concept of Soundscape as its foundation. Thus, the research objective was to analyze sound perception through active listening and to investigate the possible contributions of specific activities to develop critical and sensitive formation. The study involved 4th-grade students from the Initial Years of Elementary School at a Municipal School in the Municipality of Mirador, located in the northwest of Paraná, Brazil. A qualitative approach with exploratory and descriptive objectives was adopted, using participant observation as the research modality. Data collection was carried out through initial diagnostic questionnaires, participant observation, and final diagnostic questionnaires, applied during the research activities, which occurred over four meetings. These meetings included an urban walk, a visit to the municipal woods, and two classroom activities. Content analysis was employed for data analysis. As a result, two central categories were identified, aligned with the soundscape — namely, "Critical Sound Listening" and "Sensitive and Subjective Listening" — which demonstrates a significant conceptual evolution among the students. They transitioned from an initially vague understanding to a more structured, critical, and systemic view of the surrounding sounds. Thus, a positive change in the students' sound perception was observed through the Soundscape proposal. The experience proved to be promising, transcending the initial objectives by inspiring students to become agents of change, contributing positively to a world in transformation. Therefore, it is expected that this research can contribute to proving of a significant conceptual evolution and a positive change in the students' sound perception.

Keywords: Environmental awareness. Active listening. Sound perception. Environmental consciousness. Basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de Ensino das atividades desenvolvidas na pesquisa

Quadro 2 – Percepção dos alunos sobre sons ao seu redor, a partir do diagnóstico inicial

Quadro 3 – Percepção dos alunos sobre sons do seu cotidiano, a partir do diagnóstico inicial

Quadro 4 – Percepção sobre a paisagem sonora, a partir do diagnóstico inicial

Quadro 5 – Critério de Classificação da Análise de Conteúdo

Quadro 6 – Índice de Conhecimento Global (ICG), de nível binário

Quadro 7 – Índice de Conhecimento Global (ICG), de três níveis

Quadro 8 – Categorias resultantes da análise de conteúdo

Quadro 9 – Comparativo do diagnóstico inicial e final

Quadro 10 – Comparativo do diagnóstico inicial e final, seguindo os critérios de classificação

Quadro 11 – Comparativo do diagnóstico inicial e final, seguindo o ICG de três níveis.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Representação da organização das seções desta dissertação

Figura 2 – Etapas de Análise de Conteúdo de Bardin (2016)

Figura 3 – Apresentação sobre sons presente no momento, a partir do diagnóstico inicial

Figura 4 – Apresentação sobre sons do dia a dia, a partir do diagnóstico inicial

Figura 5 – Apresentação sobre o que é paisagem sonora, a partir do diagnóstico inicial

Figura 6 – Registro da aplicação do diagnóstico inicial

Figura 7 – Caminhada urbana no centro da cidade de Paraíso do Norte - PR

Figura 8 – Registro da visita ao Bosque Municipal de Paraíso do Norte–PR

Figura 9 - Registro da aplicação do diagnóstico final

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EM	Educação Musical
ICG	Índice de Conhecimento Global
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
SME	Secretária Municipal de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	17
1. EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	21
1.1 Educação Musical na Escola	21
1.2 Educação Ambiental na Escola	25
1.3 Música e Meio Ambiente: Relação entre áreas.....	28
1.4 Paisagem Sonora	30
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
2.1 Caracterização dos procedimentos e métodos	35
2.2 Dos participantes da pesquisa	36
2.3 Do local da pesquisa.....	36
2.4 Instrumentalização e ações da pesquisa	37
2.4.1 Primeiro Momento: contexto e início da coleta de dados	39
2.4.2 Segundo momento: caminhada urbana	40
2.4.3 Terceiro momento: bosque municipal.....	41
2.4.4 Quarto momento: finalização para a última coleta de dados	42
2.5 Aspectos Éticos da Pesquisa	43
2.6 Análise de Conteúdo.....	44
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
3.1 A Construção de uma Escuta Crítica da Paisagem Sonora.....	47
3.2 A Escuta Sensível e a Conexão Subjetiva com o Ambiente Sonoro.....	54
3.3 Métricas e Indicadores de Categorização	57
3.4 A Evolução da Percepção Sonora: Síntese e Análise Comparativa	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES	74

APRESENTAÇÃO

Sou nascida e criada em Deodápolis–MS, venho de uma família de trabalhadores rurais. Embora nossos caminhos profissionais sejam distintos, há um envolvimento intenso que nos uniu, a música. Todos nós crescemos na igreja, um lugar que, para mim, foi a primeira escola musical. Não era uma escola de teoria, mas de prática, de escuta e de afeto. Eu via meu pai e meu irmão tocarem, assim como tantos parentes que também tocavam e cantavam. Cresci cercada por esses sons, e foi assim, de forma natural, que acabei me envolvendo com Música.

Há oito anos, a vida me trouxe para Paranavaí–PR, e foi aqui que minha história na educação começou. Iniciei o curso de Pedagogia e, rapidamente, me envolvi com pessoas que são verdadeiras inspirações na área. Minha trajetória profissional expandiu-se em várias frentes, atuando como professora, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, também atuei como professora em uma escola de Música. Meu carinho pela Música se intensificou com a inspiração de duas professoras, uma da área de musicalização infantil e outra de musicoterapia. Com a orientação e o auxílio de ambas, passei a enxergar a Música como uma verdadeira vocação. Elas foram essenciais ao me mostrar como transformar essa vivência em uma metodologia.

Primeiro, iniciei em um projeto de arte e cultura desenvolvida pela prefeitura de Paranavaí, onde atuei por dois anos. Posteriormente em outras escolas onde pude desenvolver meus próprios projetos de musicalização. A prática diária em sala de aula me pedia mais, então em 2024, iniciei a graduação em Licenciatura em Música, buscando aprofundar no conhecimento.

Esta pesquisa é a continuação direta dessa trajetória. A inquietação que a motiva nasceu de uma prática pedagógica aplicada em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao constatar o sucesso de uma atividade que integrava Música e Matemática, e me fez questionar o potencial da Música como ferramenta interdisciplinar para outros saberes. Assim, foi estruturado uma nova proposta de intervenção, desta vez focada na relação entre Música e Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa refere-se a área de ensino do Programa de Pós-graduação em Formação Docente Interdisciplinar, vinculada na linha de pesquisa 2, denominada “Formação de professores, metodologias de ensino e recursos teórico-didáticos nas práticas educativas”, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranavaí.

A Educação Básica brasileira enfrenta, historicamente, o desafio de superar práticas centradas quase exclusivamente na transmissão de conteúdos, o que muitas das vezes limita o desenvolvimento dos alunos. Provavelmente, isso acontece pela ausência de metodologias e de propostas que articulem teoria e prática, o que reduz as possibilidades de experiências significativas que envolvam razão e sensibilidade, cognição e emoção (Libâneo, 2013).

Nesse sentido, torna-se importante trabalhar áreas que possibilitem experiências formativas integradoras, capazes de unir conhecimento, sensibilidade estética e consciência crítica. É nesse contexto que a Educação Musical (EM) e a Educação Ambiental (EA) entram com sua integração. Sendo, a EM que dialoga com as realidades dos alunos, incorporando suas referências culturais e promovendo uma educação que valorize tanto o repertório tradicional quanto as novas manifestações musicais (Loureiro, A., 2003).

Já a EA desenvolve atitudes e responsabilidade sustentáveis no ambiente escolar. No entanto, não basta cumprir exigências legais, é necessário transformar o modo de pensar e agir na educação. Gadotti (2009, p. 4) argumenta que “Educar para a sustentabilidade implica assumir uma nova visão de mundo, que integra ética, justiça social e cuidado com o planeta como fundamentos da ação pedagógica”.

Dito isto, a escola, como um espaço de formação, deve ir além que uma simples transmissão de conteúdos, podendo articular saberes que favoreçam a compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, a EA e a EM podem ser aliadas na área de sensibilização e pensamento crítico dos alunos sobre o mundo em que vivem. Enquanto a EA busca fomentar a consciência socioambiental e a responsabilidade ética frente às crises contemporâneas, a EM estimula a escuta atenta, a expressão criativa e o desenvolvimento da sensibilidade estética, integrada, e ambas contribuem para a formação de sujeitos capazes de pensar e agir

criticamente, unindo razão e sensibilidade na construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Fonterrada, 2008).

Desse modo, a integração as duas áreas, entraremos com a abordagem da noção de “Paisagem Sonora”, desenvolvido pelo educador e pesquisador canadense Murray Schafer (2001), que emerge nesse diálogo como conceito-chave. Entendida como o conjunto de sons que caracterizam um determinado ambiente, sejam eles naturais, urbanos ou tecnológicos, sua proposta representa uma contribuição fundamental para os campos da EM, Ecologia Sonora e EA.

A paisagem sonora constitui-se como objeto de escuta, análise e criação, pois ao propor que a sala de aula se torne também um espaço de percepção sensível dos sons do entorno. Schafer (2001) defende a importância de educar os ouvidos, tornando a escuta uma prática consciente, crítica e criativa. Assim, a paisagem sonora, aplicada no contexto escolar, pode ampliar a percepção dos alunos sobre sua relação com o ambiente, permitindo que reflitam tanto sobre a riqueza estética dos sons naturais quanto sobre os impactos da poluição sonora no cotidiano urbano.

A relevância desta pesquisa se justifica em diferentes dimensões. No plano social, contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com práticas sustentáveis, capazes de refletir sobre os problemas socioambientais contemporâneos. No plano acadêmico, ampliando os estudos interdisciplinares ao unir Música e Meio Ambiente, propondo metodologias inovadoras que fortalecem a prática docente. No plano educacional, articulando documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999; 2024), garantindo coerência com as diretrizes que orientam a Educação Básica.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, utilizamos a seguinte questão norteadora: Como a Educação Musical, ao envolver alunos do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na percepção e reflexão sobre os sons do ambiente, promove atitudes e valores relacionados à conscientização ambiental?

Enquanto aos objetivos, o objetivo central desta pesquisa é “analisar como a integração entre EM e a EA podem contribuir para a formação crítica, sensível e consciente de alunos do 4º ano dos anos iniciais do fundamental, tendo a paisagem sonora como foco conceitual e prático”.

Já os objetivos específicos, foi investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre paisagem sonora; propor atividades interdisciplinares baseadas na

escuta ativa de paisagens sonoras naturais e urbanas; avaliar a evolução da percepção crítica dos alunos sobre os sons do ambiente; e refletir sobre as contribuições dessa proposta para a prática pedagógica.

Desse modo, este trabalho foi organizado em três seções, sendo estas apresentadas a seguir. Na primeira seção, intitulada “Educação Musical e Educação Ambiental”. Apresentamos uma breve evolução histórica e as principais discussões teóricas apontadas por autores relevantes na área. Foi destacado nessa abordagem sua importância como ferramenta pedagógica para enfrentar as problemáticas de forma crítica e reflexiva.

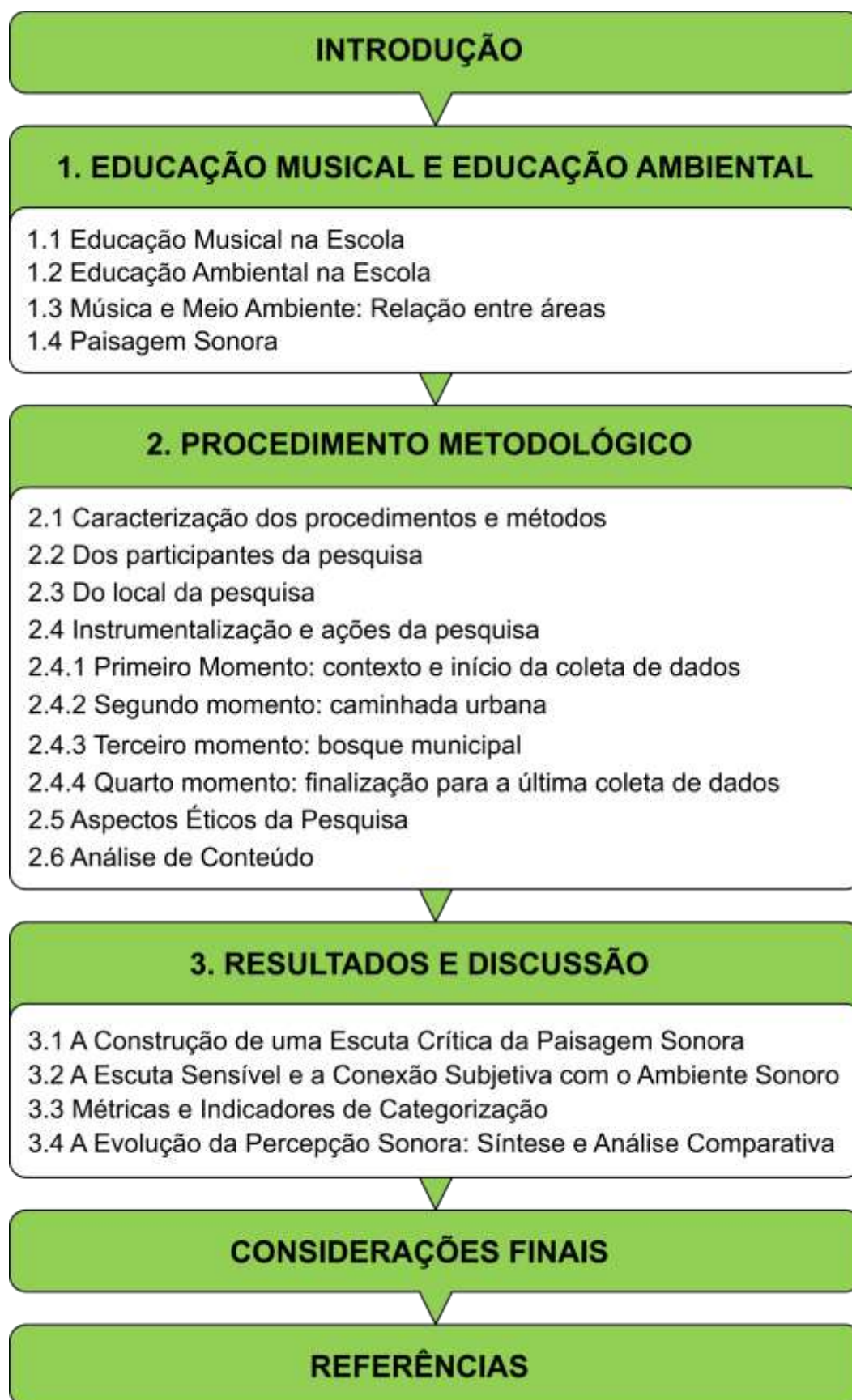
Na segunda seção, intitulada como “Procedimentos Metodológicos”, detalhamos os procedimentos e métodos utilizados na pesquisa. Apresentamos o local e os sujeitos participantes, as ações realizadas durante a pesquisa, a descrição de cada momento, e a explicação dos dados coletados, a partir de instrumentos como questionários diagnóstico inicial e diagnóstico final, além da relevância de cada instrumentos para alcançar os objetivos propostos. Também esclarecemos como a análise dos dados foi estruturada, baseando-se na técnica da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016).

Na terceira seção, foi apresentada os “Resultados e Discussão”, demonstramos os resultados obtidos por meio da metodologia utilizada por meio da AC. Nessa etapa, mostramos como os enunciados dos alunos foram categorizados e interpretados, apontando os avanços conceituais e críticos relacionados à paisagem sonora.

Encerramos com as considerações finais, nas quais elencamos nossas reflexões finais com base no problema de pesquisa atrelado ao objetivo e resultados obtidos.

Visando uma melhor compreensão, a Figura 1 apresenta uma representação visual do trajeto metodológico e analítico percorrido nesta pesquisa.

Figura 1 - Representação da organização das seções desta dissertação



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

1. EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Quando duas áreas de conhecimento do ambiente escolar se aliam, facilitam a aprendizagem através de uma abordagem pedagógica que proporciona aos alunos uma compreensão ampla e completa da realidade. É assim que a integração entre EM e EA se mostra um campo produtivo para a interdisciplinaridade, tornando-se um meio de desenvolvimento da sensibilidade e da consciência crítica. A Música, com sua capacidade de despertar emoções e propor reflexões culturais, e o Meio Ambiente, como um tema essencial que requer a abordagem de cuidados ambientais no espaço escolar, contemplam-se mutuamente. A exploração dessa relação não apenas amplia os campos cognitivos e artísticos dos alunos, mas também aprimora a percepção sobre a interdependência entre as ações humanas e o equilíbrio ecológico (Fonterrada, 2008).

Desse modo, esta seção pretende apresentar uma visão entre EM e EA no contexto escolar. Para isso, a seção está estruturada em quatro subseções: na subseção 1.1 Educação Musical na Escola, que traz a história e a importância das práticas da Educação Musical no desenvolvimento dos alunos; na subseção 1.2 Educação Ambiental na Escola, que apresenta os marcos, os objetivos e seus desafios da formação de cidadãos conscientes; e na subseção 1.3 Música e Meio Ambiente: relações entre áreas, vamos expor projetos e pesquisas realizadas com a junção destas áreas; 1.4 Paisagem Sonora, que aborda a relevância da escuta atenta como ferramenta de percepção sonora, sendo o conceito-chave dessa pesquisa.

1.1 Educação Musical na Escola

Não é o propósito da Educação Musical tornar a criança musical: eles já são musicais, uma vez que isso faz parte de sua natureza humana. Nossas perguntas dirigem a atenção para o que eles sabem intuitivamente – que o material musical tem potencial para ir além – para que, fazendo um balanço do que eles já realizaram, a imaginação possa começar a explorar em novas direções (Paynter, 2000, p. 21).

Paynter (2000), aborda a essência da EM, ao afirmar que seu propósito é abrir caminhos para a imaginação dos alunos, e com isso descobrir novas formas de ouvir, sentir e expressar por meio do som. A partir dessa compreensão, iniciamos a discussão sobre a importância da EM no ambiente escolar.

Mas antes, é válido lembrar sua trajetória no Brasil. Essa trajetória é longa e permeada por contextos sociais, culturais e políticos. Desde o período colonial, a Música já estava presente, inicialmente como ferramenta de evangelização utilizada pelos Jesuítas. Até a contemporaneidade, diversos movimentos consolidaram sua importância para o desenvolvimento da formação integral do indivíduo. Desse modo, o ensino de Música passou por diferentes fases, marcadas por valorização, isolamento e ressignificação (Souza, 2000).

Antes de examinar a trajetória do Ensino da Música no contexto escolar, crucial destacar alguns dos principais marcos históricos que contribuíram para sua consolidação enquanto campo de conhecimento e prática pedagógica. Tais marcos revelam não somente a trajetória da disciplina nas políticas educacionais, mas também ressaltam o valor da Música na formação humana (Fonterrada, 2008).

Um dos primeiros marcos da Música na Educação brasileira ocorreu com o Decreto n.º 981, de 1890, que oficializou que “elementos de Música” dentro dos conteúdos escolares passou a ser obrigatória no currículo das escolas primárias e secundárias, ou seja, não se tratou de tornar a Música obrigatória como disciplina isolada, mas sim de incluir aspectos musicais (como canto, leitura de notas, solfejo etc.) e exigiu a formação de docentes qualificados. A regulamentação foi marcada por desigualdades regionais e estruturais, e assim foi estabelecido um reconhecimento estatal da importância do Ensino da Música como parte da formação cultural dos alunos, ainda que sua implementação tenha ocorrido de forma homogênea (Ilari, 2011).

Contudo, durante o governo de Getúlio Vargas, a Música no Brasil passou a ser organizada ao projeto ideológico do Estado Novo, assumindo uma função estratégica na formação moral e cívica dos alunos. Nesse quadro, a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), sob a liderança de Heitor Villa-Lobos, marcou um ponto de importância na institucionalização da Música nas escolas públicas (Penna, 1990).

Desse modo, Villa-Lobos foi crucial ao implementar o canto orfeônico como prática pedagógica voltado à disciplina, à coesão social e à construção de uma identidade nacional. Sua proposta focava em formar cidadãos envolvidos com valores, respeito e participação, conferindo à Música uma dimensão educativa e cultural que ultrapassava o campo artístico e influenciava profundamente o sistema educacional brasileiro nas décadas decorrentes (Penna, 1990).

Entretanto, somente a partir de 1960 esse modelo foi substituído por novas propostas, como a Educação Artística, instituída como componente curricular pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5.692/71. Embora progressista por incluir diversas linguagens artísticas, essa mudança diluiu a especificidade do ensino de Música como disciplina autônoma. Já a LDB n.º 9.394/96 reconheceu e reafirmou a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica, e a importância para a formação cultural dos alunos, mas sem mencionar a Música de forma específica. A situação da Música no currículo foi alvo de longos debates, pois, embora fizesse parte da Educação Artística, ela estava integrada e sob o controle desse componente. A promulgação da Lei nº 11.769/2008, que alterou a LDB/1996, foi o marco que resolveu essa ambiguidade, estabelecendo a Música, pela primeira vez de forma explícita, como conteúdo obrigatório dentro do componente curricular de Arte. Conforme relata Penna (2010, p. 87),

Essa reformulação não foi acompanhada de diretrizes claras para sua implementação, o que resultou na gradual perda de espaço da Música enquanto disciplina autônoma. A ausência de professores especializados em Música nas escolas e a falta de materiais didáticos adequados contribuíram para uma abordagem genérica e superficial, comprometendo a qualidade do ensino no Ensino da Música no Brasil.

Assim, a Música continuou subordinada ao componente Educação Artística, o que fragilizou sua presença na escola e impediu o fortalecimento de políticas voltadas especificamente à sua prática pedagógica.

Desse modo, a partir da Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016, a Música garantiu seu lugar como linguagem artística no currículo. Entretanto, a área ainda enfrenta obstáculos, uma vez que a implementação efetiva dessa abordagem transversal permanece um desafio.

Em pesquisa recente, Rodrigues (2025) constatou que 96% dos alunos de uma turma de 9º ano sequer compreendiam o significado da palavra "transversalidade", e que a música ainda é pouco trabalhada no ambiente escolar. Essa realidade é agravada por carências estruturais, como a falta de professores especializados, a limitação de carga horária e o pouco reconhecimento da disciplina no projeto pedagógico (Souza, 2017).

Em resposta a tais desafios, a Música tem se pautada em documentos como as publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e em propostas de práticas pedagógicas como as de Brito (2009), que traz uma

valorização na escuta ativa, o uso do corpo e pelo desenvolvimento da imaginação, entre outras estratégias benéficas aos alunos.

Com o passar dos anos, mesmo com tais dificuldades a Música têm sido bem mencionada e aplicada em ambientes como universidades e redes de ensino, cabendo ao professor de Música o papel de mediador dos saberes musicais. Quando aplicada com planejamento, a Música contribui em vários aspectos, como para a formação integral dos alunos (Souza, 2017). Desse modo, o século XX trouxe consigo novas perspectivas pedagógicas que passaram a valorizar a criatividade, a escuta ativa e o contexto cultural dos alunos. No entendimento de Loureiro A. (2003, p. 70),

A Educação Musical precisa dialogar com as realidades dos alunos, incorporando suas referências culturais e promovendo uma educação que valorize tanto o repertório tradicional quanto as novas manifestações musicais. Dessa forma, o Ensino de Música deve contemplar tanto a experiência do aluno quanto os conhecimentos sistematizados, garantindo uma abordagem completa que favoreça o desenvolvimento musical e cultural de forma relevante.

Por conseguinte, essa perspectiva é fundamental diante dos desafios contemporâneos, sobretudo em um país marcado por desigualdades regionais e pela carência de políticas efetivas de formação docente. Segundo França (2009), superar modelos fragmentários exige uma abordagem pedagógica que articule composição, escuta e desempenho como dimensões complementares.

Apesar das dificuldades, experiências exitosas têm sido documentadas. A formação de professores da área e a divulgação da consolidação da EM, está sendo emitida entre Universidades, escolas, projetos e oficinas. E essas iniciativas indicam caminhos para a integração o Ensino da Música ao currículo escolar (Souza, 2017). Nesse enfoque, o professor Música assume papel central. Sua formação é de fundamental importância, uma vez que atua como mediador entre os saberes musicais e a realidade sociocultural dos alunos. Sua formação precisa ser sólida, sua prática, sensível à diversidade, e sua metodologia, dialógica e criativa. Quando bem estruturada, a EM configura-se como uma área de conhecimento de formação estética, ética e cidadã, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos e fomentar para uma escola mais crítica (Penna, 2010).

Na próxima subseção tratará da EA na escola e da relevância de sua integração curricular. A discussão de temáticas ambientais visa promover tanto

promover a conscientização crítica da relação entre sociedade-natureza quanto atitudes responsáveis para com a sustentabilidade.

1.2 Educação Ambiental na Escola

[...] Trata-se do estímulo a uma mentalidade de respeito a si mesmo, ao próximo e ao meio ambiente, em que se resgate, no contexto escolar, as questões ligadas à cidadania, à ecologia e à própria cultura. Não se trata de conteúdos específicos a serem tratados como se pertencessem a outras disciplinas, mas de ações motivadas por causas abraçadas por toda a comunidade, com o coração aberto e muita vontade, no cotidiano de cada um, da escola e de toda a sociedade (Fonterrada, 2008, p. 135).

Esse entendimento reforça que a EA ultrapassa a simples abordagem de conteúdos, configurando-se como um processo formativo contínuo que visa desafiar o “ser habitual” e provocar uma percepção de mundo mais crítica e sensível.

Mais do que ensinar seus conceitos, trata-se de formar sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a preservação do Meio Ambiente e com a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a escola assume papel central ao integrar a EA ao cotidiano pedagógico, estimulando a participação, a reflexão e o agir coletivo em favor da sustentabilidade.

A EA surgiu da urgência em compreender e enfrentar os impactos causados pelas ações humanas sobre o Meio Ambiente, consolidando-se como campo de estudo e prática a partir da segunda metade do século XX. Antes de detalhar marcos importantes, vale apresentar de forma resumida alguns movimentos de destaque que contribuíram para que a EA fosse reconhecida e valorizada como um componente essencial na formação cidadã e na preservação do meio ambiente (Loureiro, C., 2004).

Tivemos vários marcos importantes em um longo período, como a ambientalista moderna estadunidense Rachel Carson, que teve publicações que despertou grandes revoluções ambientais no mundo. Em seguida, aconteceram várias conferências ambientais, cada uma com seus objetivos, mas que visavam proteger o planeta e garantir um futuro sustentável (Loureiro, C., 2012).

No Brasil, a institucionalização da EA ocorreu com a promulgação da Lei n.º 9.795/1999, que criou a PNEA e tornou obrigatória em todos os níveis de ensino. Mais recentemente, a Lei n.º 14.926/2024 ampliou esse escopo, colocando temas como mudanças climáticas, biodiversidade e riscos socioambientais. O texto legal estabelece:

Será assegurada a inserção de temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade, aos riscos e emergências socioambientais e a outros aspectos referentes à questão ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior, conforme diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais (Brasil, 2024, art. 10, § 4º).

A EA, concebida a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, constitui uma dimensão essencial para a construção de sociedades sustentáveis. Desde as conferências internacionais das décadas de 1970, a EA tem ocupado um lugar crescente nas políticas públicas e nos currículos escolares. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios importantes, principalmente no contexto da Educação Básica (Gadotti, 2008).

Essas legislações consolidam a escola como espaço eficaz para o desenvolvimento de valores e atitudes sustentáveis. No entanto, não basta cumprir exigências legais; é necessário transformar o modo de pensar e agir na educação. Gadotti (2009, p. 67) assevera que "Educar para a sustentabilidade implica assumir uma nova visão de mundo, que integra ética, justiça social e cuidado com o planeta como fundamentos da ação pedagógica".

A entrada da EA como tema transversal nas diretrizes curriculares brasileiras representou um avanço formal, mas sua prática pedagógica continua limitada a ações pontuais e desarticuladas da realidade dos alunos, como afirma Leff (2001, p. 257)

A Educação Ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo. Por um lado, isto implica a formação de consciências, saberes, e responsabilidades que vão sendo moldados a partir da experiência concreta com o meio físico e social, e buscar a partir dali soluções aos problemas ambientais locais.

Essa abordagem evidencia a importância de uma EA que ultrapasse os limites disciplinares e se fundamente na práxis ação-reflexão-ação, formando, assim, sujeitos críticos e comprometidos com as questões socioambientais. Nessa perspectiva crítica, que visa a transformação das estruturas sociais por meio da articulação entre educação, justiça social, ecologia política e ética ambiental (Gadotti, 2009), a EA se configura como uma verdadeira "pedagogia da Terra", centrada no cuidado com a vida e o planeta. Nesse mesmo sentido, Loureiro (2004) defende a construção do "sujeito ecológico" por meio de uma educação que promova

um vínculo afetivo, ético e político com o meio ambiente. Apesar dessas sólidas fundamentações, a EA no contexto escolar ainda enfrenta grandes obstáculos, uma vez que suas atividades, frequentemente, aparecem desvinculadas do currículo e carecem de profundidade crítica. De acordo com Souza (2017, p. 63),

O que se presencia nas escolas são trabalhos esporádicos, muitos com um posicionamento opaco, sem rumo e referências. Isto afeta as concepções sobre a especificidade e complexidade das modalidades, também chamadas de linguagens da Arte, e continua reforçando a ideia de que tudo vale e tudo pode ser fácil quando se trata de seu ensino na escola.

Esses desafios são agravados por fatores como a sobrecarga curricular, a falta de tempo e a estrutura rígida das escolas, que dificultam a integração da temática ambiental no cotidiano. Segundo Toscan (2021, p. 148), “o lugar da Educação Ambiental no contexto da Educação Básica continua envolto em certa nebulosidade, repleto de desafios a serem superados, mesmo com avanços, conquistas e abrangência teórica”.

A formação docente representa outro aspecto crucial para a efetividade da EA nas escolas. Para Zakrzewski (2016), a temática ambiental ainda não tem sido um tema efetivo na formação inicial dos professores, o que compromete sua capacidade de desenvolver práticas pedagógicas significativas nesse campo. Zakrzewski (2016, p. 7) defende a necessidade de um processo de co-formação em equipe

Reconhecemos que muitas vezes é difícil encontrar individualmente energia para estudar, para experimentar novas práticas. Além disso, é mais enriquecedor trocar ideias e discutir com outras pessoas, por isso aconselhamos formar uma equipe com dois ou mais colegas de sua escola, ou de escolas próximas. Deste modo você poderá aprender com outros, formando uma comunidade para a prática e a aprendizagem, para ajudarem-se mutuamente.

Desse modo, os fatores estruturais como desigualdades sociais, falta de infraestrutura e políticas públicas inconsistentes agravam a dificuldade de implementação da EA crítica, especialmente em contextos periféricos e na Amazônia, como destacam Santos e Lima (2024). Não só nesses territórios, mas é fundamental que as práticas educativas estejam alinhadas às realidades locais, respeitando suas especificidades culturais e sociais. Desse modo, nota-se a essencialidade da EA no ambiente escolar, que vai além de uma simples transmissão de conteúdos.

O subtópico seguinte tratará da relação entre as duas áreas supramencionadas, enfocando sua implementação e sua contribuição no contexto

escolar. Ressalta-se a possibilidade de uma percepção sensível, crítica e atenta por meio da integração de práticas musicais com temas ambientais.

1.3 Música e Meio Ambiente: Relação entre áreas

A vida é som. Continuamente, estamos cercados de sons e ruídos oriundos da natureza e das várias formas de vida que ela produz. O homem fala há incalculáveis milhares de anos e, graças ao seu ouvido maravilhosamente construído, que se parece a uma harpa com infinidade de cordas, percebe sons e ruídos, embora apenas uma parte insignificante da imensidão de tudo quanto soa (Pahlen, 1963, p. 13).

Esse entendimento reforça a profunda relação entre o ser humano e os sons da natureza, que há muito tempo servem de inspiração para manifestações musicais. A Música e o Meio Ambiente estão interligados por meio de uma escuta ativa e sensível que transforma elementos naturais em expressões artísticas sonoras.

A partir dessa conexão, a integração entre EM e EA tem se fortalecido como propostas interdisciplinares. Essa articulação busca formar sujeitos mais críticos, sensíveis e conscientes diante das questões socioambientais contemporâneas. A Música, como linguagem artística, possui grande potencial de sensibilização, e pode atuar como mediadora na construção de valores voltados à preservação da vida e do Meio Ambiente (Silva; Ferreira; Lima, 2023).

Essa perspectiva surge da necessidade de aproximar arte e natureza no contexto escolar, promovendo experiências significativas por meio da escuta, da criação sonora e do contato direto com os sons do ambiente natural. Isso se dá por meio de atividades que propõem experiências únicas aos alunos, como a escuta atenta de sons naturais e da criação sonora.

O objetivo da união dessas áreas é despertar a curiosidade nos alunos pela percepção sonora em diferentes ambientes e fomentar o desenvolvimento de atividades pedagógicas com atitudes conscientes.

Um exemplo de práticas já existente, foi a dissertação de Souza (2015), que investigou as possíveis contribuições da Educação Musical para a sensibilização ambiental de crianças do 3º e 4º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora desenvolveu atividades musicais em diferentes espaços da cidade, como praças, parques e áreas de lazer, fundamentadas no conceito de paisagem sonora proposto por Schafer (2001; 2011) e seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Desse modo, por meio da Música, é possível promover ações significativas sobre o Meio ambiente, utilizando recursos como paisagens sonoras, sons de animais, água, vento e outros elementos naturais que, quando trabalhados pedagogicamente, contribuem para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica (Lima, 2021).

Ainda, segundo Lima (2021), essas ações estão sendo reconhecidas por meio de pesquisas acadêmicas, experiências em escolas públicas e iniciativas de professores comprometidos com a educação. As evidências apontam que a EM, ao se integrar aos princípios da EA, torna-se uma poderosa aliada na construção de uma cultura de sustentabilidade, ampliando o repertório cultural dos alunos e fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e Meio Ambiente.

Relatos de experiências pedagógicas demonstram a efetividade desta metodologia. Foram implementadas atividades de EA com suporte musical, nas quais se utilizam materiais recicláveis e elementos sonoros naturais para a criação de composições orientadas a questões ambientais (Silva, 2022). Essas práticas reforçam a importância do lúdico, do corpo e da escuta no processo educativo, promovendo aprendizagens que integram emoção, cognição e ação. Somado a isso, Silva (2022, p. 78) ainda relata que

Ao vivenciarem a escuta de ambientes naturais e a criação musical a partir dessa experiência, os alunos passaram a valorizar os sons da natureza e refletir sobre os impactos da ação humana no ambiente sonoro. Essa conscientização promoveu não apenas o desenvolvimento artístico, mas também uma postura mais ética e sustentável diante do mundo.

A criação de paisagens sonoras, por exemplo, permite aos alunos refletirem sobre os ruídos urbanos e o impacto da ação humana no ambiente sonoro, contribuindo para o desenvolvimento de uma escuta mais ética e consciente (Silva; Ferreira; Lima, 2023).

Na próxima subseção, será apresentada a proposta de trabalho com paisagem sonora, explicando quem a desenvolveu, como funciona e sua importância no contexto educativo. A base metodológica desta abordagem reside na escuta ativa e na criação de paisagens sonoras, práticas que comprovadamente contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos nas dimensões artística, ambiental e cidadã.

1.4 Paisagem Sonora

A natureza está cheia de sons, de música: há milhões de anos, antes que houvesse ouvidos humanos para captá-la, borbulhavam as águas, ribombavam os trovões, sussurravam as folhas ao vento... Quem sabe quantos outros sons se não propagaram! (Pahlen, 1963, p. 13).

Essa reflexão poética evidencia que os sons da natureza antecedem a própria existência humana e sempre estiveram presentes como parte essencial do ambiente. É nesse âmbito que surge a noção de paisagem sonora, desenvolvida pelo educador e pesquisador canadense, Raymond Murray Schafer, na segunda metade do século XX. Sua proposta representa uma contribuição fundamental para os campos da EM, ecologia sonora e EA.

Derivada do neologismo *soundscape* é a junção dos termos *sound* (som) e *landscape* (paisagem), essa concepção propõe uma escuta sensível do ambiente, revelando as interações entre os sons, o ser humano e o espaço em que está inserido. Para Schafer (2001), a paisagem sonora ultrapassa os limites da música formal e abrange o universo sonoro cotidiano como expressão artística, ecológica e cultural.

Paisagem sonora (soundscape) - o ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer parte do ambiente sonoro considerado um campo de estudo. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas como composições musicais e montagens, em particular quando entendidas como um ambiente (Schafer, 2001, glossário).

A obra de Schafer é um marco não apenas pela busca de definições para o que seria paisagem sonora, mas também pela investigação histórica da relação do homem com o som ambiental, que foi se transformando desde as paisagens naturais até as da pós-revolução industrial. O livro *The Tuning of the World*, publicado em 1977, surgiu num contexto de aumento da poluição sonora, quando o som chamava atenção pelo seu excesso e não por qualquer qualidade.

Segundo Schafer, vivemos num mundo sobrecarregado de informação acústica e poucos sons emergem com clareza. O autor defende um novo posicionamento diante dos sons, tanto no sentido de preservar sons existentes, mas também de considerar o som como um elemento estético e manipulável, inserido em qualquer processo de *design*.

Sendo assim, a paisagem sonora é compreendida como o conjunto de sons que caracteriza um espaço determinado, sejam eles naturais, humanos ou

tecnológicos. Sua história está ligada a questões ambientais feitas pela ação humana, principalmente a partir da revolução industrial. Na concepção de Schafer (2001, p. 71-72)

Um sistema hi-fi é aquele que possui uma razão sinal/ruído favorável. A paisagem sonora hi-fi é aquela em que os sons separados podem ser claramente ouvidos em razão do baixo nível de ruído ambiental. Em geral, o campo é mais hi-fi que a cidade, a noite mais que o dia, os tempos antigos mais que os modernos. Na paisagem sonora hi-fi, os sons se sobrepõem menos frequentemente; há perspectiva – figura e fundo [...]. Em uma paisagem sonora lo-fi, os sinais acústicos individuais são obscurecidos em uma população de sons superdensa. O som translúcido – passos na neve, um sino de igreja cruzando o vale ou a fuga precipitada de um animal no cerrado – é mascarado pela ampla faixa de ruído. Perde-se a perspectiva.

Com a industrialização, a proliferação de sons artificiais alterou significativamente a relação entre o ser humano e o ambiente. Esses novos ruídos substituíram os chamados "ruídos sagrados", como trovões e tempestades, sons naturais que, em tempos antigos, eram associados à presença divina. Schafer (2011a, p. 368) expressa que "Originalmente, o ruído sagrado refere-se a fenômenos naturais, como trovão, erupções vulcânicas, tempestades, etc., pois se acreditava que representassem combates divinos ou a ira dos deuses para com o homem". Essa analogia evidencia como os ruídos contemporâneos, especialmente os presentes nos grandes centros urbanos, passaram a ser naturalizados, mesmo quando nocivos e fora de qualquer controle ou regulamentação.

A poluição sonora começou a ganhar destaque a partir das preocupações com os efeitos da poluição. E esse momento só aconteceu na segunda metade do século XX, foi nesse contexto que Schafer consolidou o Projeto "Paisagem Sonora Mundial", com o objetivo de documentar os sons de diferentes culturas e geografias e fomentar uma escuta consciente do ambiente. A proposta parte do princípio de que o ambiente sonoro influencia diretamente o comportamento humano, a organização social e a qualidade de vida. Assim, estudar e intervir na paisagem sonora torna-se um gesto simultaneamente educativo, estético e político (Schafer, 2001).

Essa abordagem encontra respaldo em autores como Fonterrada (2015), que ressalta o potencial da paisagem sonora como ferramenta essencial para a EM contemporânea. Para a autora, a escuta deve ir além da análise de obras musicais formais, possibilitando a percepção crítica do mundo, de suas contradições e potências. O desenvolvimento da escuta sensível e ativa estimula a criatividade e o engajamento dos alunos, promovendo uma conexão mais profunda com os sons que os cercam.

Nesse sentido, as propostas de Schafer (1991) voltadas à Educação Básica demonstram que a escuta pode ser transformada em uma ferramenta de investigação e expressão. Ainda segundo o autor, “Procurei sempre levar os alunos a notar sons que, na verdade, nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente” (Schafer, 2001, p. 55).

Com isso, a escuta deixa de ser apenas uma habilidade passiva e se torna uma prática formativa. A aplicabilidade da paisagem sonora em sala de aula é ampla e acessível. Pode incluir atividades como caminhadas auditivas, registros de sons do entorno, composições com objetos do cotidiano, exploração de paisagens sonoras urbanas, rurais e naturais, além de debates sobre poluição sonora. Essas práticas favorecem o desenvolvimento de uma escuta contextualizada e ativa, contribuindo para a construção de consciências socioambientais e culturais.

Além disso, essa abordagem é didaticamente viável mesmo para professores sem formação específica em música. Como asseveram Pedreski, Borne e Ipolito (2024, p. 16),

[...]o trabalho com as paisagens sonoras na escola básica parece ser uma alternativa didática viável para trabalhar a linguagem musical, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por professores sem (e com) formação específica em música.

A simplicidade metodológica e a relevância sensível do tema tornam sua implementação possível mesmo em contextos escolares com infraestrutura limitada.

A BNCC (2017) reconhece a Música como uma das linguagens artísticas essenciais no Ensino Fundamental. Nesse contexto, a paisagem sonora se configura como um caminho acessível e eficaz para se trabalhar conteúdos musicais e ambientais de forma integrada. Os exercícios de escuta propostos por Schafer, como a “limpeza de ouvidos”, visam aguçar a percepção dos sons sutis — como o vento, a chuva ou os batimentos do coração, e incentivam a valorização dos sons do ambiente, do corpo e da natureza.

Assim, a sala de aula transforma-se em um espaço de experimentação e partilha, onde o professor atua como mediador de experiências sonoras, mais do que como transmissor de conteúdos prontos. A escuta torna-se uma prática de atenção, diálogo e presença, essencial à EM e EA. Como destaca Schafer (2011, p. 270),

“não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes”, sugerindo que a escuta compartilhada pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica.

Nos últimos anos, tem crescido o interesse em ampliar as práticas educativas a partir de abordagens que dialoguem com diferentes áreas do conhecimento. Nesse movimento, a paisagem sonora atua como um recurso pedagógico capaz de articular conteúdos de forma interdisciplinar. Sendo assim, é possível comprovar produções acadêmicas e propostas pedagógicas que trabalham essa temática, pois é um campo fértil na pesquisa em EA. Uma análise de trabalhos recentes (Landgraf, 2017; Ponick, 2023; Lima *et al.*, 2023; Rodrigues, 2025) revelam como essa abordagem tem sido utilizada para discutir uma certa produção acadêmica sobre a prática pedagógica em diferentes níveis da Educação Básica.

Souza (2015) trabalhou relações entre a área de EM e a EA, desenvolveu atividades associada ao conceito da paisagem sonora e seus resultados mostraram que as práticas musicais, ao mobilizarem a escuta sensível e crítica dos sons do ambiente, contribuíram para ampliar a percepção dos alunos em relação às questões ambientais e favoreceram um olhar mais atento para a natureza.

Somado a isso, Ferreira (2020) investigou a paisagem sonora em uma escola pública de ensino médio sob uma perspectiva pedagógico-social. Por meio de uma pesquisa qualitativa, o estudo demonstrou que as condições acústicas do ambiente escolar comprometem a atenção dos alunos, prejudicam a comunicação entre educadores e educandos e interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo (2014), foram implantados parques sonoros nas escolas de Educação Infantil. Esses espaços visam trabalhar a exploração sensorial, permitindo que as crianças interajam livremente com objetos sonoros do cotidiano, denominados "cotidiáfonos", transformando-os em conhecimentos musicais. O objetivo da iniciativa é favorecer o protagonismo infantil, despertar a criatividade, fortalecer a escuta ativa e promover uma relação lúdica com o ambiente sonoro.

Nessa mesma direção, Brito (2013) realizou atividades lúdicas, fundamentadas nos parâmetros do som (altura, intensidade, timbre e duração), que contribuem para o desenvolvimento da percepção auditiva e da musicalização, permitindo que as crianças reconheçam os sons do cotidiano como parte de uma composição viva e significativa.

Outro exemplo é o material publicado por Vieira (2021), que analisou o papel da paisagem sonora no contexto do espaço rural, relacionando-a à “ecologização de saberes” proposta por Boaventura de Sousa Santos, que demonstra que a escuta atenta do ambiente pode transformar a percepção dos alunos sobre sua própria cultura local, fortalecendo vínculos identitários e promovendo maior consciência ambiental.

Dessa forma, o estudo e a prática da paisagem sonora fortalecem a construção de uma educação sensível, crítica e conectada ao meio, capaz de transformar a relação dos sujeitos com o mundo que os cerca. A escuta, a criação e a interação sonora, mais do que técnicas musicais, tornam-se meios de formação estética, ecológica e humana.

Vale ressaltar, que a paisagem sonora não só se restringe área da educação. Ela se expande a várias áreas de conhecimento, como na saúde, pesquisas apontam que a escuta qualificada do ambiente pode contribuir para a redução do estresse, a melhora do bem-estar e até o apoio em terapias de reabilitação sensorial (Schafer, 2001; Fonterrada, 2022). Segundo Santos (2020), a paisagem sonora pode contribuir como ferramenta de intervenção, sensibilização e prevenção para doenças não auditivas ligadas ao ruído.

Em sua pesquisa, Oliveira (2017) investiga a paisagem sonora para além da audição, buscando comprovar que pessoas surdas — especialmente as congênitas e pré-linguísticas — são capazes de sentir, perceber, interpretar e representar as sonoridades urbanas. O estudo demonstra, assim, que a vivência do som gera uma construção sensível e cultural da paisagem sonora, mesmo na ausência da audição.

Já na arquitetura e urbanismo, ao criar espaços menos poluídos acusticamente, impactando diretamente a qualidade, entre outras áreas, que a paisagem sonora ultrapassa fronteiras disciplinares e fortalece a conexão entre ser humano, ambiente e sociedade.

Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos. Esta etapa é fundamental, pois é nela que garante a credibilidade da pesquisa ao delimitar os métodos que serão empregados para a coleta, análise e interpretação dos dados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, será detalhado os procedimentos metodológicos abordados na pesquisa. Os dados do levantamento foram acompanhados a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, de observação participante, centrada na valorização das vivências dos sujeitos e de suas interpretações sobre os sons dos ambientes em que estão inseridos.

Para compreender essa etapa, a seção foi dividida em cinco subseções. Na subseção 2.1, que são apresentados os procedimentos e métodos utilizados na pesquisa em questão; Em seguida, na subseção 2.2, é realizada uma apresentação dos participantes da pesquisa; Na subseção 2.3, será apresentado o local do estudo e os motivos da escolha desse local; A subseção 2.4 descreve os quatro momentos em que foi realizada a pesquisa; Na subseção 2.5, apresentam-se os aspectos Éticos da Pesquisa; e por fim, na subseção 2.6, finaliza a metodologia apresentando a análise de dados desta pesquisa.

2.1 Caracterização dos procedimentos e métodos

Adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, e configura-se também em uma pesquisa participante. A opção pelo método qualitativo justifica-se por seu alinhamento com os objetivos da pesquisa, que visam valorizar as vivências e interpretações dos sujeitos sobre seu ambiente. Como afirma Gil (2008), essa perspectiva prioriza a compreensão dos comportamentos e percepções a partir do ponto de vista dos próprios participantes, buscando capturar suas realidades sem a imposição de hipóteses prévias rígidas. Para isso, os dados são coletados por meio de um contato direto e aprofundado com os indivíduos em seus contextos naturais.

O caráter exploratório deve-se à investigação de um fenômeno ainda pouco mapeado: de que modo a escuta sensível de ambientes sonoros pode contribuir para a formação de crianças no ambiente escolar. Por meio de visitas, vivências e atividades de percepção em diferentes paisagens sonoras, a pesquisa identificou aspectos significativos para a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Já o caráter descritivo manifestou-se na etapa de análise, na qual se buscou detalhar minuciosamente o fenômeno observado. Essa dimensão foi evidenciada pela categorização e descrição das falas dos alunos, que permitiram detalhar as

concepções de "Escuta crítica sonora" e "Escuta sensível e subjetiva" identificadas na pesquisa. Dessa forma, a abordagem descritiva foi fundamental para capturar a realidade do objeto de estudo e organizar sistematicamente os resultados (Gil, 2008).

Além disso, trata-se de uma pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora se envolve de forma ativa na pesquisa juntamente com os sujeitos. Como destaca Brandão (1984), a pesquisa participante visa não apenas compreender a realidade, mas também promover mudanças a partir da participação consciente dos envolvidos. Assim, os dados foram produzidos de maneira participativa, valorizando e incorporando os saberes dos estudantes. Nessa perspectiva, sai do tradicional, dicotomia entre sujeito e objeto, estabelecendo uma relação horizontal de "sujeito a sujeito". Para Brandão (1984), essa postura implica reconhecer que a comunidade escolar não é apenas fonte de informação, cultura e conhecimento legítimo. O processo investigativo torna-se, portanto, um momento dialógico de partilha, onde o pesquisador contribui com o rigor metodológico e teórico, enquanto os alunos oferecem a vivência concreta e os significados locais, permitindo que a intervenção resultante seja não apenas cientificamente válida, mas socialmente relevante e apropriada pelo grupo.

2.2 Dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 20 alunos de 9 e 10 anos, do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública na modalidade de ensino integral do estado do Paraná.

Como aborda Gil (2019, p. 54) "A ética em pesquisa exige a preservação da identidade dos participantes, sendo recomendável o uso de pseudônimos, códigos ou outras formas de anonimizar os dados". Sendo assim, para garantir a clareza na análise, os alunos foram identificados por meio de códigos (A1, A2, A3, ..., A20) a fim de preservar suas identidades e manter a ética na pesquisa.

2.3 Do local da pesquisa

A escola escolhida para a pesquisa está localizada no Município de Mirador, situado na região noroeste do Estado do Paraná. O município possui aproximadamente 2.238 habitantes e conta com uma rede educacional composta por seis unidades escolares: três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs),

um Colégio Estadual e duas escolas que ofertam atendimento desde o Infantil 5 até o 5º ano do Ensino Fundamental.

A escolha desta escola para a pesquisa justifica-se por ela sediar, especificamente na turma selecionada, um projeto de musicalização infantil conduzido por uma empresa terceirizada de arte e cultura. Esse projeto tem como objetivo introduzir a linguagem musical de forma lúdica e participativa, transcendendo o ensino puramente técnico. Por meio da exploração de elementos como melodia, ritmo, timbre, harmonia e demais qualidades sonoras, a iniciativa busca inserir a música de maneira significativa na vida dos alunos. Dessa forma, o projeto estabelece um diálogo direto com os objetivos da presente investigação, oferecendo um contexto favorável para o desenvolvimento da proposta aqui apresentada.

A escola em questão tem, aproximadamente, 253 alunos matriculados, distribuídos em oito turmas, conta também com uma sala de recurso multifuncional para atendimento especializado. Sua estrutura física inclui salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, secretaria, sala de professores, cozinha com um refeitório de 14,14 m², pátio coberto e descoberto, e uma quadra esportiva de 800 m². Além disso, está em fase de construção um parque infantil, planejado segundo as diretrizes da BNCC, para o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças.

A etapa de pesquisa de campo foi desenvolvida na cidade de Paraíso do Norte-PR, situada a aproximadamente 19 km da cidade de residência dos alunos. A escolha desse local deveu-se ao fato do Município de Mirador não dispor de um ambiente com características de baixa densidade sonora. Dessa forma, o deslocamento a outra cidade tornou-se necessária para proporcionar aos alunos uma vivência mais representativa da paisagem sonora, urbana e natural. Paraíso do Norte, mostra movimentos de trânsito, atividades humanas, entre outros ambientes que geram uma variedade de estímulos acústicos, possibilitando a análise concreta dos contrastes sonoros e dos ruídos característicos de um ambiente preciso.

2.4 Instrumentalização e ações da pesquisa

Realizamos a coleta de dados durante os meses de junho e julho de 2025. A proposta desta pesquisa constitui-se em um planejamento sistemático organizado pela pesquisadora, abordando ações pedagógicas organizadas em momentos distintos, correspondentes ao primeiro e ao quarto momento. Foram aplicadas

atividades voltadas à escuta ativa sobre os sons do ambiente, de modo a estimular a percepção auditiva e a sensibilização dos alunos em relação ao ambiente inserido. Para tanto, foram elaboradas 3 questões abertas no primeiro momento, e 3 questões abertas no quarto momento, tais questões buscaram compreender os sons presentes em diferentes contextos: naturais e urbanos, e reconhecer possíveis transformações em sua escuta e interpretação sonora ao longo da experiência. Na elaboração das questões buscou-se seguir as sugestões de Moretto (2014), onde o “conhecimento não é uma descrição de mundo, mas uma representação que o sujeito faz do mundo que o rodeia, em função de suas experiências na interação com ele” (Moretto, 2014, p. 43).

A fim de compreender de forma organizada todas as etapas que compuseram a pesquisa, o Quadro 1 expõe o plano de ensino que fundamentou a aplicação das etapas da investigação, resumindo o ambiente explorado, as atividades desenvolvidas e os respectivos instrumentos de coleta de dados empregados.

Quadro 1 – Plano de Ensino das atividades desenvolvidas na pesquisa

Encontro	Ambiente explorado	Atividades desenvolvidas	Instrumentos de coleta
1º Momento	Introdução e Diagnóstico Inicial	Reconhecimento e discussão sobre sons cotidianos	Diagnóstico Inicial
2º Momento	Caminhada urbana	Observação dirigida em espaço urbano; Construção coletiva de mapa sonoro	Observação e considerações orais
3º Momento	Visita ao bosque municipal	Escuta ativa em ambiente natural; Registro espontâneo das percepções sonoras	Observação e considerações orais
4º Momento	Sala de aula (reflexão final e Diagnóstico Final)	Discussão e síntese das vivências; Produção reflexiva sobre a escuta do ambiente inserido	Diagnóstico Final

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Com base nesses registros, foi possível organizar o *corpus* da pesquisa e realizar a Análise de Conteúdo (AC). Vale ressaltar que os encontros aconteceram com a autorização do Núcleo Regional de Educação da cidade escolhida, da diretora da escola, e da professora de musicalização infantil, a qual foi ocupado esses períodos para realização da pesquisa.

Como apresentado no Quadro 1, essa pesquisa se deu em quatro momentos importantes para que pudesse chegar à resposta da nossa pergunta central, e esses momentos são descritos a seguir.

2.4.1 Primeiro Momento: contexto e início da coleta de dados

No primeiro momento, para a compreensão dos alunos, foi realizada uma introdução ao tema (Apêndice A) “O que é paisagem sonora”. Essa escolha se justifica pelo fato da temática estar diretamente associada ao conceito de “poluição sonora”, por sua vez, entra em entendimento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe abordar temas ambientais de forma integrada às diferentes áreas do conhecimento. Conforme o documento, “os temas de Meio Ambiente encontram-se nas competências gerais, nas competências específicas e em orientações para que os sistemas de ensino articulem os temas ambientais de forma transversal” (Brasil, 2022, p. 7).

O primeiro momento da pesquisa foi dedicado ao levantamento do contexto inicial e à coleta de dados. Para isso, realizou-se uma atividade introdutória (Apêndice A) com a exibição do vídeo no *YouTube* “O que é paisagem sonora?”, produzido pela Escola de Arte, visando apresentar o conceito de forma visual, despertar o interesse dos alunos e ativar suas memórias sonoras.

Como parte dessa etapa, foi aplicado o questionário de “diagnóstico inicial”. Composto por três questões abertas, o instrumento visava captar as percepções e concepções prévias dos estudantes sobre a temática, fornecendo subsídios para a construção de significados ao longo da investigação. Esse método forneceu dados acerca das percepções dos alunos sobre a paisagem sonora.

Além disso, o tema dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) n.º 2/2012 e encontra respaldo na PNEA, Lei n.º 9.795/1999, que estabelecem a obrigatoriedade de uma abordagem contínua, transversal e interdisciplinar das questões ambientais no processo educativo.

Assim, a proposta pedagógica não apenas se mostra coerente com os marcos normativos que estruturam a matriz curricular da Educação Básica, mas também contribui para consolidar a escola como espaço de formação crítica e cidadã, capaz de sensibilizar os alunos para os desafios ambientais contemporâneos. Cabe dizer que as atividades que envolvem o trabalho com paisagem sonora foram

reproduzidas e adaptadas a partir de propostas sugeridas e indicadas por Fonterrada (2004) e Schafer (2011a).

A partir do diagnóstico inicial, realizamos uma abordagem descritiva para a análise desse momento. Desta maneira, essa padronização designa o entendimento e a identificação dos membros integrantes da pesquisa. Sendo assim, o diagnóstico inicial consistiu em três questões abertas, compreendendo a percepção inicial dos alunos sobre paisagem sonora. As questões foram apresentadas na seguinte ordem:

Pergunta 1 - Quais sons você mais ouve neste momento?

Pergunta 2 - Quais sons você mais ouve no seu dia a dia?

Pergunta 3 - O que você entendeu sobre paisagem sonora?

Foi possível analisar os resultados dos 20 alunos que realizam o questionário. Designamos o trabalho de análise dos relatos utilizando a AC, de acordo com Bardin (2016), por se enquadrar como enunciados que apresentam ideias e inferências sobre a temática analisada e por serem a representação do pensamento dos alunos. Assim como explica Bardin (2016, p. 48),

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Esse processo foi fundamental para o início da pesquisa, uma vez que, nesse momento, foi possível constatar a dificuldade inicial dos alunos não apenas com a temática, mas também para formular um pensamento estruturado. Somente após a explicação do conteúdo inicial, com a exibição do vídeo e a aplicação do questionário, os alunos compreenderam a razão da escolha dos locais que serão visitados ao longo do estudo.

2.4.2 Segundo momento: caminhada urbana

É importante ressaltar que, durante o processo de aplicação da pesquisa, houve considerável dificuldade em estabelecer parcerias com empresas dispostas a receber a equipe para a realização das atividades propostas. Antes de optar pela caminhada urbana no centro da cidade, buscou-se observar empresas e indústrias

como opção de escuta sonora. Desse modo, várias outras possibilidades foram estudadas antes da definição do local apresentado.

Antes do início da atividade, recordou-se o principal objetivo da caminhada urbana, bem como os cuidados necessários ao percorrer o local. Em seguida, iniciou-se a visita à cidade de Paraíso do Norte-PR. Foram percorridas as principais ruas do centro, totalizando três vias. Durante o percurso, observou-se a intensa movimentação de residentes e trabalhadores, cuja agitação da rotina diária pode fazer com que os sons ambientais e até mesmo a poluição sonora local passem despercebidos.

O objetivo da caminhada era captar todos os sons daquele ambiente, o que permitiu não apenas perceber sua complexidade sonora, mas também evidenciar o contraste entre sons mecânicos — como os de máquinas e veículos — e os sons humanos. Schafer (2001, p. 43) assevera que “numa paisagem sonora hi-fi, cada som pode ser claramente distinguido; já na lo-fi, os sinais acústicos se sobrepõem, criando uma massa compacta de ruídos, típica dos centros urbanos modernos”.

Após a caminhada, os alunos foram convidados a justificar a escolha daquele ambiente para o exercício de percepção sonora. Na ocasião, a pesquisadora ressaltou que a atividade contribuiu para despertar nos alunos uma compreensão mais crítica acerca dos sons e de suas implicações sociais e ambientais. Em seguida, foram levantados alguns questionamentos, os quais foram discutidos coletivamente no mesmo local.

2.4.3 Terceiro momento: bosque municipal

No terceiro momento, a atividade foi novamente realizada na cidade de Paraíso do Norte-PR, reforçando a necessidade de deslocamento, assim como ocorreu no segundo momento. A escolha desta vez foi por um ambiente natural, o bosque municipal da cidade. O objetivo foi oferecer uma experiência auditiva oposta à caminhada urbana, promovendo uma escuta mais atenta e detalhada dos elementos paisagísticos.

A atividade evidenciou o potencial pedagógico desses espaços para a aprendizagem e de sensibilização auditiva. Como destaca Schafer (2001), nas paisagens sonoras de alta fidelidade (hi-fi), típicas de ambientes naturais, cada som pode ser ouvido de forma distinta, permitindo ao ouvinte reconhecer detalhes

sonoros que, nos espaços urbanos, seriam facilmente encobertos pelo excesso de ruídos.

Antes do percurso, a pesquisadora retomou as orientações de escuta atenta e de silêncio produtivo, convidando a turma a observar “o que se ouve”, “de onde vem”, “como muda ao longo do trajeto” e “que sensações despertam”. Esses comandos, alinhados à proposta de *soundwalk* e à pedagogia da escuta, favoreceram a mudança de uma escuta superficial para uma escuta consciente (Schafer, 2001).

Sendo assim, os alunos registraram percepções reflexivas e participaram de pausas para compartilhamento, e ficar em silêncio para ouvir os sons do ambiente. Essa dinâmica reforçou o objetivo da pesquisa ao integrar EM e EA: ouvir, interpretar e atribuir sentido aos sons do ambiente como prática formativa, crítica e sensível.

2.4.4 Quarto momento: finalização para a última coleta de dados

Para este momento, foi reaplicado o mesmo método de coleta de dados, realizada no diagnóstico inicial, sendo assim, foi aplicado o diagnóstico final destinado a avaliar o conhecimento adquirido durante a caminhada urbana e o bosque municipal. O processo avaliativo, de caráter contínuo e recursivo, levou em consideração as discussões em rodas de conversa, os questionamentos sugeridos durante os momentos e os resultados dos questionários.

Esse processo metodológico, que integrou percepções sonoras de ambientes diferentes, teve como foco ampliar a percepção auditiva dos alunos em relação aos sons. Por meio dessas experiências, buscou-se promover uma aprendizagem crítica aos alunos do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incentivando-os a reconhecer, analisar e valorizar os sons que compõem o Meio Ambiente em que vivem. Nesta ocasião, foi aplicado três questões abertas, compreendendo a percepção que os alunos já obtiveram, a partir dos momentos realizados. As questões foram apresentadas na seguinte ordem:

Pergunta 1 - Quais sons você mais ouviu no ambiente urbano?

Pergunta 2 - Quais sons você mais ouviu no ambiente natural?

Pergunta 3 - Quais sons você mais gostou de ouvir no passeio? Por quê?

As respostas foram organizadas em quadros, com o intuito de facilitar a compreensão das ideias expostas pelos alunos e, assim, iniciar a interpretação dos dados conforme a proposta de Bardin (2016). Diante disso, foi importante analisar as respostas dos questionários aplicados antes e depois das visitas, identificando aquelas que permitiriam realizar a análise, uma vez que era necessário que todos os questionários estivessem completamente respondidos. Assim, selecionamos 20 respostas que compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa.

Enfatizamos que, para AC, os enunciados das questões e os relatos analisados foram considerados como expressões diretas das compreensões e opiniões dos alunos. Portanto, com base nos conceitos de paisagem sonora aplicados à realidade vivenciada pelos alunos, conduziu-se um ensino investigativo e problematizador. Essa abordagem foi capaz de integrar a escuta ativa e a reflexão crítica em um processo interdisciplinar. As atividades propostas envolveram percepção, registro, análise, discussão e produção sonora, o que permitiu aos alunos relacionar sons naturais e urbanos com conteúdos curriculares e valores ambientais.

2.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi submetida à apreciação do Sistema Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir ter proteção dos participantes envolvidos na pesquisa. Desta forma, para comprovação de toda submissão ética da pesquisa, o estudo foi submetido e Aprovado pelo CEP da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), com parecer consubstanciado emitido sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 88158425.9.0000.9247 e parecer n.º 7.572.937.

Antes do início das atividades da pesquisa, foram obtidas as autorizações necessárias para a participação dos menores. Os responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os participantes menores de idade forneceram seu assentimento por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Adicionalmente, para garantir a devida permissão para a coleta de dados multimídia, foi enviado aos responsáveis um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz. Todos os documentos detalharam minuciosamente os procedimentos da pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos.

É válido ressaltar que a participação dos alunos nesta pesquisa foi totalmente voluntária, com consentimento livre e esclarecido. As informações obtidas foram

analisadas por grupos e utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Sobretudo, o projeto foi submetido para aprovação à Plataforma Brasil, uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep.

2.6 Análise de Conteúdo

A análise dos dados obtidos na pesquisa foi realizada com base na Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2016). Esse método possibilita a interpretação sistemática e objetiva de mensagens, com foco na identificação de sentidos, padrões e significados expressos pelos sujeitos. Desse modo, foi desenvolvido três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com a conclusão e interpretação, como explica Bardin (2016, p. 122).

A análise de conteúdo “desenvolve-se em três etapas cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com a inferência e a interpretação. A pré-análise é caracterizada pela organização do material, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e definição dos indicadores. Na exploração do material ocorre a codificação, decomposição e categorização. E, por fim, o tratamento dos resultados envolve a interpretação e a inferência dos dados categorizados”.

De modo que possa entender, na Figura 2, registram-se as etapas utilizadas para realizar a AC, conforme a proposta de Bardin (2016). Sendo assim, seguimos criteriosamente essas etapas para a efetivação da conclusão da análise dos dados.

Figura 2 - Etapas de Análise de Conteúdo de Bardin (2016)



Fonte: Adaptado pela autora, 2025.

Na etapa de pré-análise, foram organizados os dados coletados durante os quatro momentos com os alunos (registro da pesquisadora), assim como as

respostas aos questionários abertos. Esta fase teve como objetivo sistematizar o *corpus* da pesquisa, definindo o material que seria efetivamente analisado, orientando a leitura flutuante para identificação de unidades de registro relevantes (Bardin, 2016). Geralmente, esta primeira fase possui três propósitos: a primeira é a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, depois é elaborada a formulação dos objetivos da pesquisa. E por fim, a elaboração de indicadores que fundamentam e interpretam a proposta final.

O material coletado na pesquisa, foram respostas de questões dissertativas aplicadas antes e depois dos momentos. Nesse período, foi feita uma leitura inicial e exploratória de todo material visando captar impressões gerais dos alunos sobre o assunto. A leitura está enquadrada como “flutuante” proposta nos passos iniciais de Bardin (2016). A leitura “flutuante” nos permitiu conhecer enunciados prováveis ao *corpus* de análise desta pesquisa. Feito isto, foi realizado a seleção dos materiais que realmente serão analisados por serem relevantes e coerentes com o objetivo da proposta da pesquisa.

Após a identificação do *corpus* da pesquisa, passamos para a segunda etapa, a qual é a exploração do material. Os dados foram codificados e classificados por meio da identificação de núcleos de sentido, o qual os critérios ajudarão a identificar e organizar as unidades de significados, como: frases, expressões, palavras, entre outros. É fundamental destacar que o sistema de categorização desta pesquisa foi estabelecido *a posteriori*. Segundo Campos, (2004, p. 614).

[...] as categorias não apriorísticas são aquelas que emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. A verdade é que não existem fórmulas mágicas que possam orientar o pesquisador na categorização, e que nem é aconselhável o estabelecimento de passos norteadores.

Dessa forma, as categorias de análise não foram colocadas previamente, mas surgiram diretamente da leitura flutuante e da interpretação das respostas dos 20 alunos aos questionários diagnósticos inicial e final, bem como das anotações observadas durante a caminhada urbana e a visita ao bosque.

Foi a partir dessa imersão nos dados reais que se identificaram os padrões de resposta que fundamentaram a criação dos quatro critérios de classificação (C1 a C4) — que variam da simples identificação sonora até a conexão sensível e

subjetiva — e o desenvolvimento do Índice de Conhecimento Global (ICG). Da mesma forma, as duas categorias centrais de discussão, denominadas “Escuta crítica sonora” e “Escuta sensível e subjetiva”, foram consolidadas somente após a exploração do *corpus*, permitindo que a análise refletisse fielmente a evolução da percepção sonora dos alunos.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados da pesquisa, com o foco de evidenciar se os objetivos propostos foram alcançados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão detalhados e discutidos os resultados desta pesquisa, com o foco de evidenciar se os objetivos propostos foram alcançados. Dessa forma, os resultados foram organizados e categorizados pelos critérios e índices, seguindo a proposta de Bardin (2016).

Foram analisadas as respostas dos questionários do diagnóstico inicial e final dos 20 alunos (A1–A20), bem como os registros de observações produzidos nos quatro momentos. Para a mudança na percepção dos alunos, a organização dos dados se deu a duas categorias centrais: “Escuta crítica sonora”, e “Escuta sensível e subjetiva”. Essas categorias serão aprofundadas, articulando com os dados e critérios, durante a pesquisa.

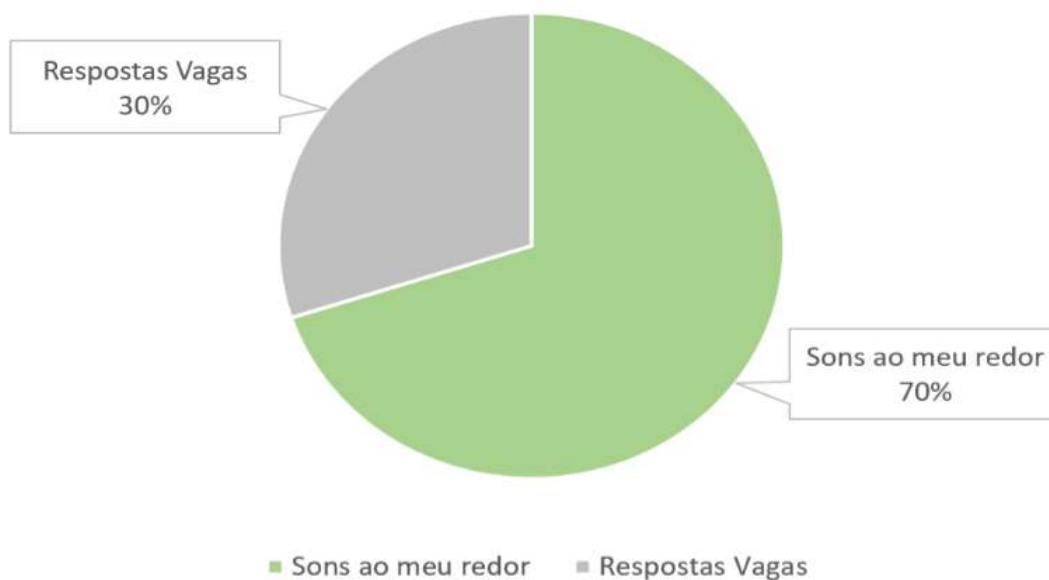
3.1 A Construção de uma Escuta Crítica da Paisagem Sonora

Os resultados desta pesquisa mostram que foi possível observar a transição dos alunos de uma percepção vaga e passiva para uma percepção atenta e crítica. No início dos momentos, foi aplicado um questionário de diagnóstico inicial, que revelou que, embora a maioria dos alunos soubesse expressar e identificar sons ao seu entorno, uma parte deles demonstrou uma dificuldade significativa. A proposta inicial, para muitos, dialoga com o autor Schaffer (2001), que aborda sobre a escuta superficial que liga a uma constatação de sons sem uma reflexão crítica.

Contudo, as atividades foram previamente elaboradas e planejadas como um exercício de pensamento a respeito das percepções dos alunos nos ambientes em que foram inseridos, a fim de identificar os quatro critérios metodológicos estabelecidos. Conforme retratado por Sampieri *et al.* (2013), os resultados do questionário foram organizados e analisados quanto ao seu significado e alcance. Sendo assim, ao analisar os questionários do diagnóstico inicial com base nos critérios de categorização e aplicá-los em um ICG de níveis binários, observou-se que na primeira pergunta, — “Quais sons você mais ouve neste momento?” —, pode-se perceber pela Figura 3 que é possível classificar em dois grupos: “sons ao meu redor” e “respostas vagas”. Os resultados ilustrados demonstram, de forma objetiva, a distribuição dos alunos entre aqueles que mencionam sons presentes no ambiente e aqueles que apresentaram dificuldade em expressar suas percepções de modo condizente, mesmo depois da explicação inicial. Essa questão vai ao encontro com

Schafer (2001), quando ele relata que é sempre bom levar os alunos a notar sons que nunca haviam percebidos.

Figura 3 - Apresentação sobre sons presente no momento, a partir do diagnóstico inicial



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

No diagnóstico inicial, mostra que 30% dos alunos não conseguiram expressar uma ideia clara, não alcançando a identificação dos sons, apresentando enunciados genéricos ou dissociados de fontes sonoras específicas. Em discordância, os outros 70% apresentaram respostas diretamente referidas ao ambiente. Esse pensamento inicial indica que a maioria já relaciona, ainda que de modo iniciante, a paisagem sonora ao conjunto de sons ambientais efetivamente presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, compreende-se que, em tese, a maioria dos alunos relaciona o conceito de paisagem sonora aos sons ao seu entorno, como demonstram os exemplos dos alunos A8 e A15 no Quadro 2.

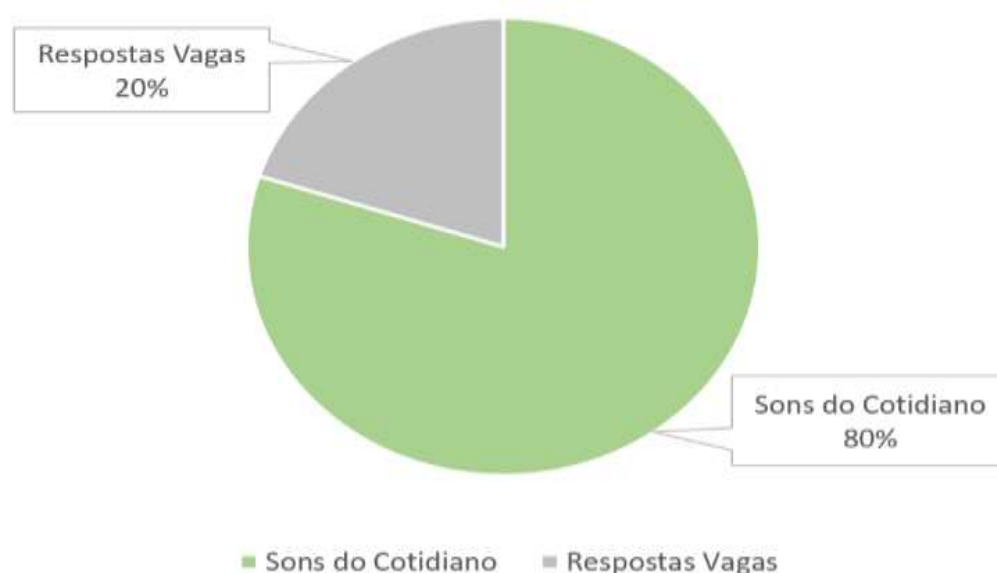
Quadro 2 - Percepção dos alunos sobre sons ao seu redor, a partir do diagnóstico inicial

Pergunta 1- Quais sons você mais ouve neste momento?	
Aluno	Resposta
A8	“Eu consigo escutar sons dos pássaros lá fora, do ar condicionado na sala e da professora falando.”
A15	“Eu coloquei [sic] meu amigo conversando na sala.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Identificando que os alunos partiam de uma concepção inicial baseada no que ouviam no momento, buscou-se verificar se essa percepção se mantinha fora do contexto imediato da sala de aula, ampliando o recorte temporal para o cotidiano. Sendo assim, analisaram-se as respostas referentes à pergunta 2. — “Quais sons você mais ouve no seu dia a dia?” — sob o mesmo olhar da pergunta 1 e pode-se perceber pela análise do material que é possível classificar em dois grupos, “sons do dia a dia” e “respostas vagas”. Dessa forma, os resultados ilustrados na Figura 4 demonstram, de forma objetiva, a distribuição dos participantes entre os que reconhecem e nomeiam suas percepções de maneira adequada, permitindo comparar e orientar os alunos, nos próximos momentos da pesquisa.

Figura 4 - Apresentação sobre sons do dia a dia, a partir do diagnóstico inicial



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A atividade inicial cumpriu a função de revelar dois modos de escuta: a do entorno imediato e a do cotidiano, permitindo assim reconhecer a concepção e a percepção dos alunos. Dessa forma, foi possível desenvolver, nos momentos seguintes, práticas pedagógicas para que os alunos analisassem a escuta ativa em sua totalidade, despertando a atenção para aspectos sonoros que geralmente passam despercebidos. Essa lógica está alinhada ao princípio clássico de Ausubel (1980), que segundo a aprendizagem efetiva parte do que o aluno já sabe, devendo o ensino ser planejado a partir desse diagnóstico.

Portanto, foi possível notar que 20% dos alunos tiveram dificuldade em identificar sons do seu dia a dia que fizessem parte do seu cotidiano. Compreendendo essa dificuldade como uma indicação de sons que passam despercebidos, ou seja, elementos sonoros que, embora presentes no ambiente, nem sempre são alvo de atenção consciente. Por outro lado, 80% dos alunos conseguiram registrar sons que variaram de simples a complexos. Desse modo, já contém reconhecimento de fontes, e em alguns casos, indícios de contextualização. Como ilustram os relatos descritos no Quadro 3, por meio dos alunos A7 e A14.

Quadro 3 - Percepção sobre sons do seu cotidiano, a partir do diagnóstico inicial

Pergunta 2- Quais sons você mais ouve no seu dia a dia?	
Aluno	Resposta
A7	“Eu registrei o meu cachorro latindo na porta de casa.”
A14	“O som da TV ligada todos os dias.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Essa percepção dialoga com Schafer (2001) que aborda sobre a escuta superficial — limitada à constatação imediata dos sons, sem avançar para uma reflexão crítica sobre sua significação cultural, social e ambiental. Tal constatação evidencia a importância de se promover, como aponta Freire (1996, p. 21), “não apenas a memorização de informações, mas a criação de possibilidades para que os sujeitos produzam conhecimento a partir de sua realidade.”

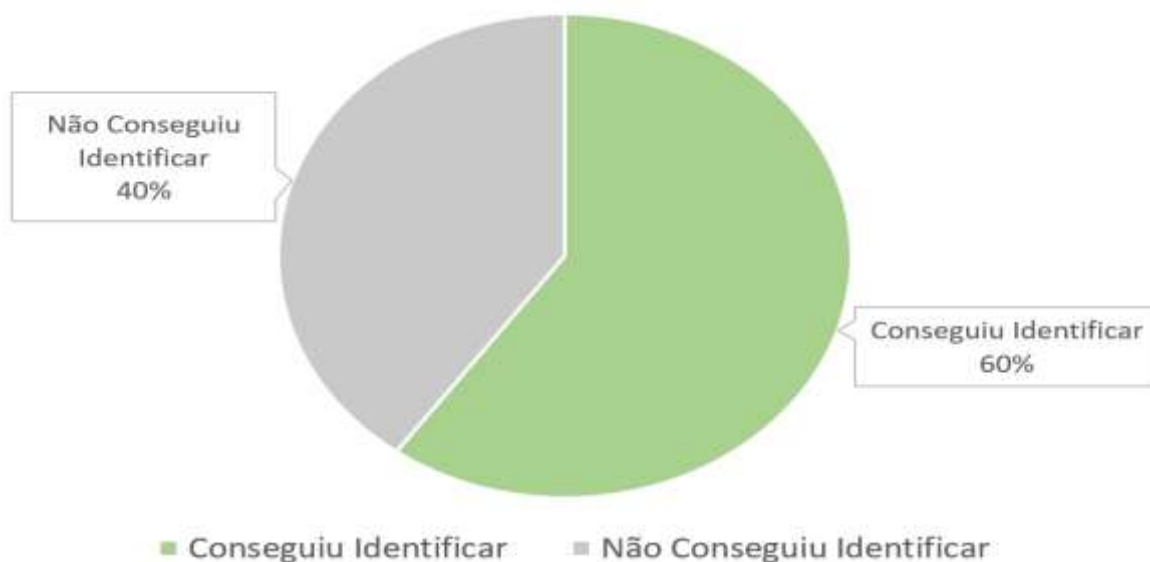
Em outras palavras, não basta saber que existem sons no ambiente em que se vive, é preciso incentivar a escuta ativa, a análise e a problematização. Desse modo, os alunos poderão perceber a influência da sonoridade em seu cotidiano e compreender sua relação com questões ambientais mais amplas, como a poluição sonora e a sustentabilidade.

Já na pergunta 3 — “O que você entendeu sobre paisagem sonora?” — Teve um foco conceitual. Diferentemente das perguntas 1 e 2, que se limitavam a listar sons, esta buscou identificar se os alunos conseguiam articular uma percepção da paisagem sonora como um todo.

A análise do material permitiu classificar as respostas em dois grupos principais: “conseguiu identificar”, para alunos que conseguiram associar o conceito a uma sonoridade, e “não conseguiu identificar”, para os alunos que tiveram

respostas vagas ou desconexas. Dessa forma, os resultados ilustrados na Figura 5 retratam a porcentagem de alunos que atenderam a essa proposta.

Figura 5 - Apresentação sobre o que é paisagem sonora, a partir do diagnóstico inicial



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os resultados apontam que 40% dos alunos, embora saibam identificar um som de seu entorno, apresentam dificuldade em associá-lo ao conceito de paisagem sonora. Esse diagnóstico identifica com precisão a problemática central investigada pelo autor Schafer. A afirmação de Schafer (2011a, p. 18), citada por Ponick (2023), relatando que os "ruídos são sons que aprendemos a ignorar". Os resultados revelam que não é uma falha auditiva, mas sim uma falha perceptiva cultural. Schafer (2001) define essa condição como escuta superficial, assim como mencionado anteriormente, na qual os alunos são capazes de constatar os sons de forma imediata, mas sem avançar para uma reflexão crítica sobre sua significação cultural, social e ambiental. Para simplificar esse pensamento, eles ouvem, mas não escutam.

Por outro lado, os resultados confirmam que 60% dos alunos conseguiram identificar que o conceito da paisagem sonora está associado a uma sonoridade. Essa identificação positiva por parte da maioria foi fundamental, pois permitiu planejar as atividades subsequentes partindo do conhecimento que os alunos já demonstravam. No Quadro 4, constam relatos que podem exemplificar esses resultados.

Quadro 4 - Percepção sobre a paisagem sonora, a partir do diagnóstico inicial

Pergunta 3- O que você entendeu sobre paisagem sonora?	
Aluno	Resposta
A10	“Todo som ao nosso redor.”
A19	“Tudo que escutamos.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Mesmo sendo uma percepção simples, os alunos identificaram a essência do conceito da pergunta. Sendo assim, consideramos este resultado a linha de base necessária, pois facilitou a construção de novos significados durante as etapas seguintes da pesquisa.

A Figura 6 apresenta o registro da aplicação do diagnóstico inicial aos 20 alunos em sala de aula, marcando o início da coleta de dados que fundamenta esta análise. Esse procedimento está alinhado à teoria de Ausubel (1980), que defende que a aprendizagem efetiva parte dos conhecimentos prévios do aluno. Ao registrar formalmente as percepções iniciais, esta etapa forneceu a linha de base necessária para uma posterior análise comparativa.

Figura 6 – Registro da aplicação do diagnóstico inicial



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

A mudança de percepção foi ocorrendo durante os momentos aplicados. Na caminhada urbana, pode-se apresentar aos alunos a uma paisagem *lo-fi*, carregada de ruídos, assim como apresentado por Schafer (2001). A mudança de espaços físicos foi, na prática, uma ferramenta para construir a mudança de

percepção. Conforme observado, os alunos inicialmente indicavam tudo o que viam, porém, dedicavam pouca atenção aos estímulos aditivos, sendo notável que percebiam mais os elementos visuais do ambiente do que os sons presentes no local.

No decorrer da atividade, dois alunos relataram ter escutado um “barulho em uma construção, e que era uma “betoneira”, perguntaram se fazia parte da paisagem sonora. Schafer (2001, p. 24), traz uma visão interessante sobre esse fato ao dizer que “Uma paisagem sonora consiste em eventos “ouvidos” e não em objetos “vistos”, a identificação de sons não tão aparentes, indica a escuta atenta e crítica, sendo coerente com a proposta da pesquisa.

Em seguida, os alunos observaram cada som existente naquele ambiente, ruídos, movimentação dos moradores locais, chamou a atenção. Na Figura 7, marca o momento em que eles começaram não apenas a nomear sons, mas emitir juízo de valor e emoções como: "Na rua é muito barulho" (A7). "O barulho dos carros incomoda" (A10).

Figura 7 – Caminhada urbana no centro da cidade de Paraíso do Norte - PR



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

A pronúncia "incomoda" é o primeiro passo para a compreensão de conceitos complexos de EA, como qualidade de vida, conforto acústico e poluição sonora. A atividade, portanto, não ensinou apenas a ouvir, mas a avaliar o impacto do ambiente

sonoro no bem-estar. A Figura 7, retrata o momento em que foi finalizado a caminhada urbana, mostrando os alunos observando todo seu entorno e atendo as informações.

Um dos principais momentos em que os alunos demonstraram consciência crítica, foi no terceiro momento. A visita ao bosque foi uma marcante mudança de sons para os alunos, não demorou muito para descreverem os sons predominantes no local, em um exercício de análise da paisagem sonora, conforme proposto por Schafer (2001). A partir dessa observação, no mesmo dia da visita, surgiu um ruído de um soprador de folhas utilizado na limpeza do local, gerando uma reação imediata: “Como vamos ouvir alguma coisa, com o barulho desse soprador?” (A8).

Essa situação foi especialmente clara, o ruído mecânico do equipamento, cobre parte do som, mas, ao mesmo tempo, deixa mostrar o balanço das folhas que ele próprio provoca. Essa coincidência explica o envolvimento humano na paisagem sonora, e ajuda os alunos a comparar sons da natureza e sons produzidos pelo ser humano, refletindo sobre qualidade acústica, conforto e relações com o meio ambiente. Essa análise crítica, marcada pela intervenção humana, atende diretamente aos objetivos de Schafer (2001), que propõe a escuta atenta não apenas dos sons naturais, mas também daqueles “injetados” no ambiente pela ação do homem.

3.2 A Escuta Sensível e a Conexão Subjetiva com o Ambiente Sonoro

A pesquisa mostrou que a integração entre Educação Musical (EM) e a Educação Ambiental (EA), para além do desenvolvimento crítico, despertou uma conexão subjetiva e afetiva nos alunos em relação ao ambiente sonoro. Esse resultado está em consonância com Fonterrada (2015), que aponta o potencial educativo da paisagem sonora. A escuta tornou-se uma experiência sensível, capaz de gerar sensações, bem-estar e desconforto.

O desdobramento imediato dessa dimensão afetiva ficou evidenciado durante a visita ao bosque municipal da cidade de Paraíso do Norte. Essa proposta dialoga com Silva (2022), ao afirmar que experiências imersivas fazem com que os alunos passem a valorizar o ambiente, desenvolvendo uma postura ética e sustentável. Diferentemente da sonoridade urbana, a tranquilidade do espaço natural permitiu uma experiência única. Em contato direto com a natureza, os alunos externaram opiniões e sentimentos profundamente emocionais.

Abordando a percepção ambiental, a autora afirma que:

[...] a experiência de contato íntimo com a natureza é algo que faz jorrar de nós um emaranhado de sensações, sentimentos e significados, antes que busquemos uma análise representativa. O ambiente, quer seja paradisíaco na sua condição preservada, quer seja povoado de elementos humanos repletos de significados e nostalgias, nos capta ao encontro e nos leva a uma percepção marcada pela complexidade (Marin, 2006, p. 283).

Foi solicitado que os alunos parassem um pouco e fechassem os olhos. Com muita atenção e silêncio, os alunos começaram a atribuir sentido e valores aos sons, fortalecendo a percepção sonora ao diferenciar ruído de música. Essa proposta vai ao encontro com Schafer (1991, p 121), que relata: “O mundo, então, está cheio de sons. Ouça. Abertamente atento a tudo que estiver vibrando, ouça. Sente-se em silêncio por um momento e receba os sons”.

A Figura 8, registra o terceiro momento da pesquisa, a visita ao Bosque Municipal de Paraíso do Norte – PR. Marcado por uma percepção mais colaborativa da escuta ativa, com os alunos notando em conjunto os sons do ambiente, por meio de falas e indicações visuais.

No diagnóstico final, ao questionar os alunos sobre os sons que eles mais gostaram, foi unânime a escolha pelos elementos da natureza, isso acontece pela afetividade que compõe o ambiente. Respostas como: “Eu gosto de ouvir o som do vento, é calmo e tranquilo” (A5). “Acho bonito o som das folhas mexendo, com o vento” (A16).

Com base nessas falas, observa-se que os alunos passaram a desenvolver uma escuta sensível, transformando o ambiente em uma composição viva e significativa. Esse desenvolvimento está em consonância com Fonterrada (2008), que descreve o surgimento de uma "sensibilidade estética" por meio da EM.

Uma comparação relevante a ser mencionada é o estudo de Alves e Royer (2024), que investigou a EA por meio de abordagens vivenciais em uma escola do campo em Nova Esperança–PR. A pesquisa buscou avaliar o impacto dessas vivências fora da sala de aula, com o intuito de estimular a reconexão dos alunos com a natureza e resgatar sentimentos de pertencimento ao meio ambiente, promovendo, assim, uma relação afetiva com o local. O estudo associa a experiência no ambiente natural a sensações de calma e bem-estar. De modo semelhante, os alunos A5 e A16 de nossa pesquisa relataram sensações análogas, o que corrobora

a fala do participante 3A em Alves e Royer (2024, p. 6): “quando estou perto das árvores ou outras plantas me sinto mais leve e calma”. Essa convergência de resultados evidencia que a conexão com o ambiente natural constitui uma proposta pedagógica fundamental a ser desenvolvida com os alunos.

Figura 8 – Registro da visita ao Bosque Municipal de Paraíso do Norte–PR



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Marin (2006) também aponta a importância de uma educação sensível no contato direto com a natureza, para um desenvolvimento do olhar estético dos sujeitos. Marin (2006, p. 278) ressalta ainda que:

Educar pressupõe trabalhar com as sensibilidades, afetividades, capacidades imagética e criadora e, ao fazê-lo, despertar para a verdadeira essência ética do ser humano. De encontro a essas necessidades, a educação estética, hoje tão minimizada na educação formal, é mais que um instrumento, uma urgência para o processo educativo.

A Figura 9 mostra o momento de finalização do percurso investigativo que articula duas dimensões fundamentais: a avaliativa e a reflexiva. O registro da

aplicação do diagnóstico final simboliza a coleta de dados finais, permitindo a mensuração objetiva da transformação na percepção sonora dos alunos.

Figura 9 – Registro da aplicação do diagnóstico final



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

3.3 Métricas e Indicadores de Categorização

Nesta subseção, apresenta-se a aplicação das métricas e indicadores de categorização, desenvolvidos para atender ao objetivo da pesquisa. Seguindo os princípios da Análise de Conteúdo (AC), estruturou-se um conjunto de métricas e indicadores para classificar as respostas dos questionários. O objetivo foi verificar a profundidade da percepção sonora antes e depois das atividades realizadas.

Para sistematizar a interpretação das respostas, foram estabelecidos quatro níveis de percepção sonora. O Quadro 5 apresenta os critérios de classificação utilizados na AC, descrevendo suas categorias, tipos e definições operacionais.

O critério fundamental, que serve como ponto de partida para a avaliação, é a **“Identificação de Fontes Sonoras (C1)”**. Esse indicador representa o nível mais básico da escuta, pois verifica se o aluno é capaz de identificar, nomear ou descrever sons específicos em seu ambiente. Respostas que atendem a esse critério demonstram uma consciência auditiva elementar, distinguindo uma percepção inicial de respostas vagas ou desconexas.

O segundo nível de profundidade é a **“Qualificação e Juízo de Valor (C2)”**. Nele, o aluno ultrapassa a mera identificação e passa a atribuir qualidades ou emitir opiniões sobre os sons — como "agradável", "incômodo", "alto" ou "baixo" —, sinalizando o início de uma reflexão acerca do impacto do ambiente sonoro.

Quadro 5 - Critério de Classificação da Análise de Conteúdo

Critério	Nome do Critério	Tipo do Critério	Descrição
C1	Identificação de Fontes Sonoras	Mínimo e Obrigatório	O participante é capaz de nomear sons distintos em seu ambiente.
C2	Qualificação e Juízo de Valor	Profundidade	O participante atribui uma qualidade ou emite uma opinião sobre o som percebido.
C3	Análise Crítica da Paisagem Sonora	Profundidade	O participante analisa a relação entre os sons, suas origens e o impacto da ação humana no ambiente sonoro.
C4	Conexão Sensível e Subjetiva	Profundidade	O participante expressa emoções, sensações ou memórias associadas a uma experiência sonora.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Como terceiro critério, definiu-se a “**Análise Crítica da Paisagem Sonora (C3)**”, que busca identificar uma capacidade analítica mais desenvolvida. Nesse estágio, o aluno estabelece relações entre os sons, suas origens e seus efeitos no ambiente, demonstrando uma escuta atenta e crítica, coerente com uma compreensão mais clara da dinâmica que constitui uma paisagem sonora.

Por fim, na dimensão afetiva da escuta, o critério “**Conexão Sensível e Subjetiva (C4)**” refere-se à associação entre as fontes sonoras e as manifestações de sentimentos, emoções ou memórias por parte dos alunos. Respostas enquadradas nesse critério revelam uma apropriação pessoal do ambiente sonoro, convertendo a escuta em uma experiência estética e significativa.

Para realizar o tratamento desses critérios, foi criado o Índice de Conhecimento Geral (ICG), que encontra respaldo na própria definição de AC proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, a técnica visa obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens. Esse método trata-se de uma ferramenta de categorização criada especificamente para esta pesquisa, cuja finalidade é identificar os diferentes níveis de conhecimento, comparando com os critérios do diagnóstico inicial e final. Os dados coletados por meio dos questionários de diagnóstico inicial e final foram organizados e submetidos à AC de acordo com Bardin (2016).

A aplicação conjunta desses critérios resultou na construção de dois Índices de Conhecimento Global (ICG). Conforme descrito no Quadro 6, o primeiro é um índice de nível binário (NÃO/SIM), que compreende respostas que atendem ao critério mínimo (C1), conforme demonstrado a seguir.

Quadro 6 - Índice de Conhecimento Global (ICG), de nível binário.

Índice	Critérios
NÃO	A resposta não atende ao critério mínimo C1
SIM	Resposta atende ao critério mínimo C1

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O segundo índice, de três níveis (NÃO/POUCO/SIM), tem como função categorizar com maior detalhe a profundidade do conhecimento dos alunos sobre paisagem sonora. Sua classificação opera da seguinte forma: 'NÃO' para respostas que não atendem ao critério C1; 'POUCO' para aquelas que atendem exclusivamente a C1; e 'SIM' para as respostas que, além de cumprirem o critério C1, satisfazem a pelo menos um dos demais critérios conforme demonstrados no Quadro 7.

Quadro 7 - Índice de Conhecimento Global (ICG), de três níveis

Índice	Critérios
NÃO	A resposta não atende ao critério mínimo C1
POUCO	Resposta atende somente ao critério C1
SIM	Resposta atende ao critério C1 e pelo menos um critério de profundidade

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Com a definição desses critérios, na próxima subseção faremos uso deles nas análises e inferências dos dados coletados, visando responder à questão central da pesquisa de forma ética e garantindo o rigor sistemático do método científico.

3.4 A Evolução da Percepção Sonora: Síntese e Análise Comparativa

A análise do percurso completo dos momentos revela que a qualidade da escuta dos alunos torna-se realmente indiscutível. O Quadro 8 sintetiza as categorias definidas a partir da análise dos dados, estabelecendo dois eixos de desenvolvimento que permitem visualizar o produto da categorização.

Quadro 8 – Categorias resultantes da análise de conteúdo

Categorias	Indicadores	Sentidos	Exemplo
Escuta crítica da paisagem sonora	Vento; folhas; pássaros; silêncio; carros; motos; ônibus; buzina; construção; pessoas conversando; passos;	Passagem da escuta difusa para escuta atenta e crítica; Problematização de ruído/poluição e atitudes de cuidado	“As motos passando na rua, faz muito barulho” (A9)
Escuta sensível e subjetiva	Calma; tranquilidade; incômodo; feliz; medo; som das folhas; vento nas árvores; lembranças	Sentidos afetivos e memórias atribuídos aos sons; Experiências do cotidiano	“O som das árvores balançando com o vento, é calmo” (A12)

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Conforme mencionado na seção de Procedimentos Metodológicos, os mesmos instrumentos utilizados no diagnóstico inicial foram reaplicados ao término das atividades, permitindo comparar a percepção dos alunos nos momentos inicial e final, e avaliar o alcance dos objetivos da pesquisa.

O Quadro 9 apresenta a análise comparativa entre o diagnóstico inicial e o final, considerando tanto os resultados dos questionários quanto os relatos registrados durante as atividades. Essa análise evidenciou o avanço promovido pela metodologia adotada, que fomentou uma maior interconexão entre os conceitos trabalhados. Os resultados demonstram não apenas a retenção de informações, mas também a desenvolvimento de uma capacidade de observação significativa por parte dos alunos.

Quadro 9 – Comparativo do diagnóstico inicial e final

Diagnóstico inicial	Diagnóstico final
<i>“Escuto barulho”(A11)</i>	<i>“Estou escutando o som do vento, que está bem forte”(A11)</i>
<i>“Voz da professora”(A16)</i>	<i>“Acho bonito o som das folhas mexendo, com o vento”(A16)</i>
<i>“Som do vento” (A6)</i>	<i>“Aluna A6 “Querida estudar no parque porque lá tem silêncio”(A6)</i>
<i>“Som do mar”(A1)</i>	<i>“Pessoas falando no comércio e estão espirrando”(A1)</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao analisar os resultados iniciais e finais, constata-se que a metodologia adotada nas atividades desempenhou um papel fundamental no fomento de uma percepção crítica e de uma escuta ativa, ampliando o repertório dos alunos para uma articulação mais efetiva entre razão e sensibilidade. Esse processo contribuiu para uma compreensão mais estruturada e integrada dos conteúdos trabalhados (Schafer, 2001).

A transição observada evidencia a passagem de uma recepção passiva para uma escuta descritiva, materializando o desenvolvimento da "sensibilidade estética" defendida por Fonterrada (2008), um dos pilares da EM.

No Quadro 10, apresenta um comparativo final, seguindo os critérios de categorização adotados na metodologia, segundo Bardin (2016).

Quadro 10 – Comparativo do diagnóstico inicial e final, seguindo os critérios de classificação

Crítérios	Diagnóstico inicial (%)	Diagnóstico final (%)	Comparativo (Δ.p.p.)
C1	14 (70%)	20 (100%)	+30
C2	2 (10%)	7 (35%)	+25
C3	0 (0%)	5 (25%)	+25
C4	0 (0%)	16 (80%)	+80

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A análise comparativa entre os diagnósticos inicial e final evidencia uma evolução significativa na percepção e na compreensão dos alunos acerca da paisagem sonora. A avaliação baseada nos critérios de classificação confirma um avanço generalizado em todos os níveis.

No diagnóstico final, o critério mínimo (C1) foi atingido por 100% dos alunos – um aumento de 30 pontos percentuais em relação aos 70% registrados inicialmente. Esse resultado atesta a consolidação de uma compreensão básica do tema por parte do grupo ao longo das atividades.

Ademais, observou-se um crescimento substancial nos critérios que demandam maior elaboração cognitiva: a proficiência no C2 mais que triplicou, evoluindo de 10% para 35%, enquanto o C3, que era inexistente (0%) no início, foi alcançado por 25% dos alunos no final. Esse salto quantitativo, particularmente no

C3, indica a emergência de uma capacidade de análise crítica que não estava presente na fase inicial da pesquisa.

O avanço mais expressivo foi observado no critério C4, cujo índice saltou de 0% para 80% de adesão pelos alunos. Esse crescimento notável pode ser atribuído ao fato de a pergunta 3 do diagnóstico final ter sido desenhada para capturar justamente as conexões sensíveis e subjetivas vivenciadas ao longo das atividades.

Essa transformação qualitativa é ainda mais bem delineada por uma análise do Índice de Conhecimento Global (ICG) de três níveis, conforme sintetizado no Quadro 11. O quadro apresenta um comparativo direto entre a Análise de Conteúdo aplicada aos diagnósticos inicial e final, retratando com clareza a evolução na profundidade e complexidade dos dados coletados.

Quadro 11 – Comparativo do diagnóstico inicial e final, seguindo o ICG de três níveis

Índice	Diagnóstico inicial (%)	Diagnóstico final (%)	Comparativo (Δ.p.p.)
NÃO	6 (30%)	0 (0%)	-30
POUCO	12 (60%)	4 (20%)	-40
SIM	2 (10%)	16 (80%)	+70

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A análise baseada no ICG de três níveis, utilizada como mecanismo comparativo, demonstra que as práticas realizadas com os alunos foram integralmente eficazes para superar as dificuldades iniciais. Esse sucesso é constatado pela eliminação da categoria “NÃO”, que indicava a não adesão ao critério de Identificação de Fontes Sonoras (C1).

Desse modo, os 30% dos alunos que inicialmente apresentavam dificuldades em relação ao C1 superaram-nas após a aplicação das atividades. Em síntese, os dados comprovam que a metodologia adotada não apenas assegurou a compreensão básica universal do conteúdo, mas também fomentou um avanço qualitativo na percepção, promovendo uma escuta mais crítica e sensível na maioria dos discentes.

O grupo de alunos que possuía conhecimento apenas básico “POUCO” foi drasticamente reduzido, passando de 60% para 20%. Consequentemente, o principal resultado observado foi o crescimento expressivo da categoria “SIM” – que

representa um conhecimento aprofundado sobre a paisagem sonora –, a qual saltou de 10% no diagnóstico inicial para 80% dos alunos ao final do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada pela necessidade de enfrentar o problema da fragmentação disciplinar no contexto escolar, que muitas vezes dissocia a percepção sensível da conscientização ambiental crítica.

Diante da questão norteadora que investiga como a Educação Musical, ao envolver alunos do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na percepção e reflexão sobre os sons do ambiente, e promover atitudes e valores relacionados à conscientização ambiental, a análise dos dados coletados ao longo do estudo permitiu verificar a ocorrência de indícios concretos de que os objetivos propostos foram atendidos.

Esta pesquisa partiu da aplicação de metodologias ativas e de propostas que articulam teoria e prática, que tendem a reduzir as oportunidades de experiências significativas que integrem razão e sensibilidade, cognição e emoção. No entanto, os resultados obtidos ao longo dos momentos realizados no município de Paraíso do Norte indicam que a proposta metodológica aqui desenvolvida não apenas agregou no desenvolvimento da escuta ativa dos alunos, como também ampliou sua percepção acerca da relação entre sons, do ambiente e cotidiano.

Verificou-se que os conhecimentos prévios dos alunos sobre paisagem sonora sofreram considerável transformação com a aplicação das atividades, servindo como base para a construção de novos significados. A partir de um percurso estruturado em quatro momentos, foi possível acompanhar a evolução das concepções dos alunos sobre percepção sonora. Inicialmente, eles demonstravam uma compreensão restrita da sonoridade ambiental, com percepções ainda desconectadas de uma visão sistêmica das relações entre som, meio ambiente e vida cotidiana. Com o desenvolvimento das atividades, no entanto, ampliaram sua sensibilidade e cognição, especialmente por meio das visitas a ambientes natural e urbano.

A experiência incluiu vivências de escuta ativa em diferentes contextos, como a caminhada urbana e a visita ao bosque municipal, momentos que permitiram organizar os resultados de modo a responder à questão central da pesquisa. As atividades possibilitaram aos alunos compreender a paisagem sonora como recurso educativo interdisciplinar, promovendo reflexões críticas sobre poluição sonora,

preservação ambiental e qualidade de vida, além de despertar valores de responsabilidade socioambiental e sensibilidade estética.

Do ponto de vista metodológico, a atuação do professor como mediador mostrou-se fundamental. A condução dialógica, o estímulo à problematização, a valorização das experiências prévias e a construção coletiva do conhecimento permitiram superar a lógica tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos.

Na perspectiva da professora-pesquisadora, a experiência foi profundamente significativa. O acompanhamento contínuo do processo permitiu não apenas observar a evolução dos alunos, mas também refletir criticamente sobre a prática docente e sobre os limites e possibilidades da escola pública como espaço de reinvenção curricular.

Como limitação, registrou-se considerável dificuldade em estabelecer parcerias com empresas para a realização de atividades de escuta sonora, o que levou à opção pela caminhada urbana no centro da cidade, realizada no segundo momento da pesquisa.

Dessa forma, os resultados respondem diretamente ao objetivo central desta pesquisa. Os dados demonstram que a integração entre a EM e a EA, fundamentada no conceito de paisagem sonora de Murray Schafer, constitui uma ferramenta pedagógica potente para a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e conscientes em relação ao ambiente que os cerca. Essa articulação fortalece uma abordagem pedagógica que capacita os alunos como pesquisadores e questionadores ativos, engajando-os criticamente na construção do saber.

Nesse sentido, as contribuições da pesquisa situam-se em três contextos fundamentais. No plano teórico, fortalece os estudos interdisciplinares ao validar os sons do entorno como matéria-prima para a sensibilidade estética e a conscientização crítica. No âmbito metodológico, destaca-se o desenvolvimento de um modelo sistemático de avaliação (com critérios de classificação e um Índice de Conhecimento Global). Já no contexto prático, a eficácia da intervenção foi comprovada pelos dados: houve uma transformação significativa na escuta dos alunos, com o índice de conhecimento aprofundado saltando de 10% para 80% e a conexão sensível (C4) de 0% para 80%.

Sobre às dificuldades vivenciadas no percurso investigativo, destacou-se o desafio de inserir as práticas de escuta ativa na rígida rotina escolar, conciliando o

tempo necessário para as vivências sensíveis com as demandas do currículo regular. Além disso, o estudo evidencia que a EM e a EA transcendem aspectos disciplinares específicos e podem desempenhar papel relevante na compreensão e enfrentamento de problemas ambientais que afetam diversas sociedades, abrindo perspectivas promissoras para a construção de um futuro socioambiental sustentável. Esses obstáculos, contudo, não impossibilitam os objetivos, mas exigiram adaptações estratégicas no cronograma e no planejamento.

Ressalta-se, ainda, a importância da formação continuada de professores em EA, de modo a tornarem-se aptos a incorporar referências, conteúdos e práticas que favoreçam reflexões aprofundadas sobre o papel da escola no cuidado com o meio ambiente, com ampla participação da comunidade escolar.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o aprimoramento de abordagens em sala de aula e inspire novos estudos na interface entre EM e EA, promovendo avanços contínuos nesses campos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; ROYER, Marcia Regina. A Educação Ambiental Vivencial em uma Escola do Campo: Reverdejando o Aprender. **Revista Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza**, n. Extraordinário, p. 539-547, 2024.

AUSUBEL, David Paul.; NOVAK, Joseph Donald.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/bncc>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Caderno temático**: meio ambiente na BNCC. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, para assegurar a inserção de temas relativos às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e emergências socioambientais nos projetos pedagógicos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**:

Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm.

BRITO, Teca Alencar de. **Educação musical e cotidiano**: práticas de musicalização a partir dos sons do ambiente. São Paulo: Moderna, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2009.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Tradução de José Antero de Almeida. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

FERREIRA, Elma Vilma Silva. **Trilha de Sons do Liceu**: o estudo da paisagem sonora e os desafios da educação musical na escola pública. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

FRANÇA, Cristiane Caldeira. Dizer o indizível? considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 10, p. 31–48, 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 24-35, out. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de Sons**: Paisagem Sonora e Educação Musical. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços da paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

ILARI, Beatriz. Educação musical: da prática à reflexão. *In*: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Vilmar Luiz. (org.). **Música na educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 19–33.

LANDGRAF, Renata Mariano. Paisagem sonora na Educação Infantil: o caminhar para uma escuta pensante através de ações do PIBID. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: ABEM/UFAM, 2017. p. 1-11.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Ivana da Silva. **Educação musical e meio ambiente**: práticas sonoras sustentáveis. Curitiba: Appris, 2021.

LIMA, Lucas Marques. Ferreira.; SILVA, Mariana Sobrinho da; ALMEIDA, Jéssica de. Pensar a escola como um espaço sonoro de escuta ativa: proposições a partir de Raymond Murray Schafer. **Revista Música na Educação Básica**, v. 12, n. 15, e121502, 2023.

LOUREIRO, André Marcelo de Andrade. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MARIN, Alda Maria. A percepção ambiental para além da representação: contribuições para o debate na educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 275-290.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

OLIVEIRA, Juliana Simili de. **Paisagem sonora além da audição**: Representações sonoras urbanas das pessoas surdas. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PAHLEN, Kurt. **A música e os homens**: da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

PAYNTER, John. **Som e estrutura**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PEDRESKI, Luciane; BORNE, Rafael; IPOLITO, Daniela. Paisagens sonoras e BNCC: aproximações e possibilidades didáticas para o ensino de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 11–28, 2024.

PENNA, Maura. A educação musical e o projeto político de Villa-Lobos. **Revista da ABEM**, v. 1, p. 7–16, 1990.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 141–152, 2011.

PONICK, Edson. A paisagem sonora e a Educação Estético-Ambiental na Educação Musical. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26., 2023, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: ABEM, 2023.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1994.

RODRIGUES, Elvio da Silva. A Educação Musical e a Transversalidade no Ensino Fundamental. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. XVI, n. LIII, p. 1-16, 2025.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Dulce Claudia Viana. **Paisagem Sonora**: Uma ferramenta para Saúde Pública. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Mirtes Barreto dos; LIMA, Elenise Garcia de. Desafios da educação ambiental na Amazônia legal: perspectivas a partir da realidade escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e259556, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Parques sonoros**: espaços de musicalização na Educação Infantil. São Paulo: SME, 2014.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHAFER, Murray. **A afinação do Mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marsia Trench Fonterrada. 2. Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011a.

SCHAFER, Raymond. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira. Fonterrada, Magda Ribeiro Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Paloma. **A escuta e o som da cidade**: experiências sonoras em escolas públicas. Maringá: Eduem, 2022.

SILVA, Paloma; FERREIRA, José. Carlos.; LIMA, Ivana da Silva. Música e meio ambiente: uma proposta pedagógica interdisciplinar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 55–78, 2023.

SOUZA, José (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Cláudia Viviane. Costa. Educação musical: práticas e possibilidades na escola de educação básica. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 8, n. 9, p. 56–70, 2017.

SOUZA, Moniele Rocha de. **Uma proposta de educação musical para a sensibilização ambiental**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

TOSCAN, Mirian Beatriz. **Educação Ambiental na Educação Básica: análise das produções do ENPEC (1997-2019)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

VIEIRA, Vanessa Furtado. **Paisagens sonoras e ecologização dos saberes: a escuta do ambiente no contexto rural**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

ZAKRZEVSKI, Silvana Beatriz (org.). **A educação ambiental na escola: abordagens conceituais**. Erechim: EdiFAPES, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Discussão do Tema

Você já ouviu o barulho do vento, o canto dos passarinhos, o som da sua mãe chamando, ou o barulho do recreio na escola? Todos esses sons fazem parte do lugar onde a gente está. Assim como existe a paisagem que a gente vê (com árvores, prédios, pessoas), também existe a paisagem que a gente escuta.

Essa paisagem de sons se chama paisagem sonora. É tudo aquilo que a gente consegue ouvir ao nosso redor. Cada lugar tem sons diferentes. A casa tem um som, a escola tem outro, e a natureza também tem seus sons.”

Peça para os alunos fecharem os olhos por 1 minuto em silêncio. Depois, pergunte:

- a. Que sons vocês ouviram?
- b. De onde vieram esses sons?
- c. Algum som foi agradável? Algum incomodou?

Vídeo“ O que é Paisagem Sonora”

https://www.youtube.com/watch?v=_UGw_KpVKYU&t=21s

APÊNDICE B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Paisagem Sonora: A Integração da Educação Musical e Ambiental no Ensino Fundamental I

Pesquisador: ERICA PALOMA VITAL DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88158425.9.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.572.937

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado: Paisagem Sonora: A Integração da Educação Musical e Ambiental no Ensino Fundamental I, proposto por Erica Paloma Vital da Silva, sendo equipe da pesquisa Marcia Regina Royer, vinculado na área de Ciências Humanas, sendo que o desenho do projeto é: "Este projeto de pesquisa tem origem pelo Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar- PPIFOR, da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR campus de Paranavaí, PR. A Educação Musical, quando integrada à Educação Ambiental, possibilita uma experiência pedagógica inovadora ao incentivar a percepção e análise das paisagens sonoras. Apesar da relevância desse campo interdisciplinar, desafios como a falta de valorização da escuta ativa no ambiente escolar e a ausência de metodologias estruturadas para explorar as relações entre som e meio ambiente dificultam sua efetiva implementação. Neste contexto, o presente estudo pretende estruturar e aplicar uma proposta pedagógica que utiliza a escuta ativa e a exploração da paisagem sonora para sensibilizar os alunos em relação ao meio ambiente. A abordagem adotada fundamenta-se na teoria da Ecologia Sonora de Schafer (2001) e nos estudos de Fonterrada (2004) sobre o papel da música na

educação ambiental. A proposta será aplicada a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Carlos Chagas, em Mirador/PR, envolvendo atividades imersivas em diferentes ambientes sonoros e posterior reflexão na sala de aula. Os dados serão coletados por meio de questionários, registros escritos dos alunos, entrevistas e observações em campo.

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 7.572.937

Recomendações:

Solicita-se que antes do TCLE ser aplicado, que as pesquisadoras atentem-se no arquivo, que deve ser retirado o título: "SOLICITAÇÃO DE DISPENSA", pois não houve dispensa para ser identificado no arquivo em questão.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com relação ao projeto em questão, intitulado: "Paisagem Sonora: A Integração da Educação Musical e Ambiental no Ensino Fundamental I", proposto por ERICA PALOMA VITAL DA SILVA e MARCIA REGINA ROYER, não há óbice quanto a aprovação do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2543630.pdf	24/04/2025 19:35:22		Aceito
Outros	TERMODECAMPODEESTUDO.pdf	24/04/2025 19:25:59	ERICA PALOMA VITAL DA SILVA	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAO.pdf	24/04/2025 19:25:04	ERICA PALOMA VITAL DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETONAPLATAFORMA.pdf	24/04/2025 19:19:56	ERICA PALOMA VITAL DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	24/04/2025 19:19:29	ERICA PALOMA VITAL DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/04/2025 19:18:52	ERICA PALOMA VITAL DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinado.pdf	24/04/2025 19:08:02	ERICA PALOMA VITAL DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANÁ, 16 de Maio de 2025

Assinado por:
Dandara Novakowski Spigolon
(Coordenador(a))