

**TRILHAS SONORAS EM TURMAS DE 1º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
MÚSICA COM MULTIMÍDIAS**

**SOUNDTRACKS IN MUSIC CLASSES IN THE  
FIRST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL:  
MUSIC EDUCATION WITH MULTIMEDIA**

*Guilherme Giglio Barbosa Alves*<sup>1</sup>

*Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais*<sup>2</sup>

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*

*PROEMUS – UNIRIO*

*guilhermegiglio95@gmail.com*

*Submetido em: 09/11/2020*

*Aprovado em: 27/01/2021*

## Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa-ação em quatro turmas de aulas de música do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola no Rio de Janeiro. Tem por objetivo investigar condições teóricas e práticas para o uso de trilhas sonoras e atividades decorrentes de sua interpretação como um caminho complementar de ensino. A linguagem multimidiática, unindo o audiovisual a elementos estáticos, como imagens, textos e partituras, foi utilizada como principal ferramenta pedagógica. A partir dela, foram realizadas criações musicais com narrativas, com sons e com imagens que demonstram a compreensão dos estudantes acerca das relações entre expressão, comunicação, arte e diversas culturas. Como resultado, verificou-se o desenvolvimento da técnica do instrumento flauta doce, das habilidades de leitura e de escrita musical não tradicional e tradicional e da expressividade artística.

**Palavras Chave:** Trilha sonora. Ensino-aprendizagem de música. Linguagem multimidiática

## Abstract

This article presents an action research in four music classes in the first year of elementary school at a school in Rio de Janeiro. It aims to investigate theoretical and practical conditions for the use of soundtracks and for activities that derive from its interpretation as a complementary teaching path. Multimedia language, combining audiovisual media with static elements such as images, texts and musical scores, was used as the main pedagogical tool. From this multimedia language, students composed music with narratives, sounds and images demonstrating their understanding about the relationships between expression, communication, arts, and different cultures. As a result, there was the development of the flute instrument technique, reading skills in non-traditional and traditional musical writing, and artistic expressiveness.

**Keywords:** Soundtrack. Music education. Multimedia Language.

---

1. Guilherme Giglio Barbosa Alves, educador musical, possui Pós-Graduação em Trilha Sonora pela Musimagem em parceria com a Alpha Cursos com coordenação de Tim Rescala (2019). Possui graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2017). Cursa Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (término previsto para 2021), e Bacharelado em Composição pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (término previsto para 2022).

2. Este artigo foi desenvolvido ao longo do curso de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (PROEMUS-UNIRIO) sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo S. Batalha.

## Introdução

Se observarmos as mídias e as formas de entretenimento disponíveis no cotidiano de estudantes do ensino básico, encontraremos uma gigantesca variedade de opções: livros e ebooks; televisão e streaming; jogo de tabuleiro e videogame; fotografia e edição de foto; teatro e jogos de RPG; atividades físicas e realidade virtual; dentre tantas outras possibilidades. Se o mundo fora dos muros da escola é plural, por que não ser também dentro dos espaços e tempos escolares? Considerando essa pluralidade, como podemos mergulhar em narrativas e em atividades físicas e digitais, buscando que crianças estudantes alcancem desenvolvimento musical, expressivo, artístico e social?

O objetivo deste artigo é, por meio da apresentação de uma pesquisa-ação que buscou investigar as perguntas acima, estudar condições teóricas e práticas para o uso de trilhas sonoras e atividades decorrentes de sua interpretação como uma ferramenta de ensino complementar. O foco dessa pesquisa-ação foi o uso pedagógico, em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, de uma linguagem multimidiática formada pela simbiose entre diversas linguagens: sonora (musical e verbal), visual (gestual e gráfica) e audiovisual (cinematográfica, televisiva e de videogames), dentre outras possíveis.

Para melhor compreender o termo “linguagem multimidiática”, podemos nos debruçar sobre a definição do que é uma plataforma multimídia. Em suas origens, telefones apenas transmitiam sons; projetores, somente imagens; e televisões, exclusivamente conteúdo audiovisual. Com o avançar da tecnologia, essas ferramentas passaram a ser não apenas múltiplas, mas também interativas. Sistemas multimídias conseguem, logo, reproduzir mídias diversas (vídeo, áudio, imagem, animação, texto, partitura, dentre outras) e, principalmente, relacioná-las. Objetos que antes possuíam um potencial incrível se transformaram em instrumentos com possibilidades imensuráveis. Como podemos direcionar seus benefícios múltiplos e interativos em uma sala de aula?

Refletindo sobre as possibilidades presentes em tecnologias como um computador ou um smartphone, surge a questão de como ocorrem suas comunicações. Cada mídia reproduzível nesses aparelhos possui uma linguagem própria (visual, musical, sonora, gestual, verbal, gráfica ou tantas outras). Há relação entre elas?

Um autor que se debruçou sobre a associação entre a linguagem visual e a linguagem musical no cinema foi Alejandro Román (2008), em seu livro *El Lenguaje Musivisual, semiótica y estética de la música cinematográfica*. Como veremos adiante, a linguagem musivisual associa a música e a imagem de filmes numa concepção de linguagem dotada de seus próprios elementos comunicativos: códigos, contextos, receptores, emissores, canais, ruídos e mensagens (ROMÁN, 2008).

Tal referência foi crucial para a nossa pesquisa-ação. No entanto, outras ferramentas além da música e da imagem de filmes foram utilizadas. Houve também falas, partituras, desenhos, narrações, projeções, poesias, dentre outras, e não apenas elementos das trilhas sonoras de filmes, porém também de outras produções audiovisuais, como de videogames e televisivas. Ou seja, os materiais apreciados e criados durante a pesquisa-ação foram próprios de um sistema multimídia. Por esse motivo, consideramos englobá-los em uma terminologia adaptada, o que resultou no termo “linguagem multimidiática”.

Vale acrescentar que essa terminologia pode ser encontrada em diversos artigos das áreas de literatura e de tecnologia, contudo sua utilização na área de educação musical é escassa. Conseqüentemente, em nossa pesquisa-ação, recorreremos a este termo, embora tenhamos mantido uma base no material escrito por Román (2008).

Quanto ao conceito de pesquisa-ação aqui empregado, seguimos as considerações destacadas no artigo de David Tripp (2005).

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p.445).

Para compreender como ocorreu a pesquisa-ação deste artigo e se houve melhoria do ensino-aprendizagem, analisemos a pesquisa em três pontos relevantes: local da práxis social; construção e ressignificação; e colaboração e cooperação.

Quanto ao local, as aulas de música foram ministradas para o primeiro ano do ensino fundamental de um colégio particular na cidade do Rio de Janeiro (RJ), ao longo do ano letivo. Havia em média nove crianças presentes, uma vez que cada turma, de mais ou menos dezoito estudantes, era dividida entre dois professores. Eram oito turmas ao todo, formando dezesseis metades a serem distribuídas entre cinco professores. Dessas dezesseis metades, eu lecionava em quatro. Cada docente tinha sua própria sala, equipada com instrumentos musicais, computador e projetor multimídia. Os encontros ocorriam duas vezes por semana. Além disso, havia apoio estratégico da equipe de música, do coordenador de música, da coordenação de segmento e da orientadora educacional.<sup>3</sup> Tais aspectos – de tempo, de espaço, de recurso, de estratégia e de tamanho das turmas – foram fundamentais para um desenvolvimento produtivo das aulas.

Quanto ao que deveria ser construído e ressignificado, tanto na prática, quanto na investigação, obtive liberdade e suporte profissional para planejar e agir. Além de dar aula para quatro turmas do primeiro ano, eu era o encarregado pelo planejamento desta série, o que significa que eu esquematizava as aulas de todas as turmas de música (incluindo as de outros professores do 1º ano do ensino fundamental), além de desenvolver suas avaliações. Desse modo, adequiei minha proposta de aula multimidiática às exigências e às expectativas relacionadas ao planejamento curricular do ano em questão. A principal adequação diz respeito ao ensino do instrumento flauta doce soprano (primeira série em que se trabalha esse instrumento de sopro no colégio em questão, segundo o planejamento curricular para música), e à leitura e à escrita da partitura tradicional. Como estratégia para tal desempenho, foram estimuladas associações musicais,

---

3. Na equipe de música, havia oito professores, sendo um o coordenador de música, responsável pela orientação pedagógica musical. Cinco desses professores davam aula para o primeiro ano do ensino fundamental, que está vinculado, no colégio, ao segmento da educação infantil, o qual engloba quatro séries: maternal II, pré-escola I, pré-escola II e 1º ano do ensino fundamental. Esse segmento conta com o apoio de uma coordenadora pedagógica e de uma orientadora educacional.

narrativas, gráficas, visuais e multimidiáticas, considerando os seguintes aspectos: 1) registro sonoro (grave/agudo); 2) duração do tempo; 3) dinâmica (intensidade sonora); e 4) ponto clímax de uma obra. Vale ressaltar que duas grandes mudanças, dentre diversas outras, ocorreram ao longo da pesquisa: preferimos, como equipe, começar a leitura e a escrita da partitura pela não tradicional; e o tópico “ponto clímax”, que não estava no planejamento original, foi acrescentado durante o processo.

Quanto à colaboração e à cooperação, sobressai o fato de que a equipe de professores regulares de música se reunia quinzenalmente para deliberar sobre metodologias a serem empregadas, planejamentos, dentre outros assuntos relevantes no momento dos encontros. Tais deliberações atendem à seguinte proposição de Tripp (2005, p.447):

“pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

Percebe-se que houve apoio de colegas ao longo do processo. Ao todo, éramos cinco professores lecionando em turmas diferentes de primeiro ano, seguindo o mesmo planejamento. Além de nós cinco, havia um coordenador de música e mais outras duas professoras na equipe, totalizando oito. A proposta multimidiática foi, portanto, avaliada, reavaliada, criticada, testada e melhorada continuamente ao longo do ano de 2019 por profissionais da mesma área. Contudo, devemos esclarecer que, embora houvesse trocas e diálogos constantes entre a equipe, este artigo se concentrará apenas nas turmas em que lecionei, uma vez que possuímos maior quantidade de dados e de resultados referentes a elas. Definimos, portanto, um recorte analítico para apenas quatro turmas de primeiro ano.

Ainda sobre colaboração e cooperação, um quesito importante observado por Tripp (2005) ficou aquém.

Primeiro, em termos de desenvolvimento profissional e organizacional, a pesquisa-ação é mais eficiente quando ela se expande como uma rede (vertical e horizontalmente) por toda a organização, embora minha experiência indique que isso poucas vezes se consegue. (TRIPP, 2005, p. 447).

Com base no trecho acima, pode-se compreender que o pensar e o repensar da didática, visando sua melhoria, deve ser compartilhado não apenas com as professoras e com os professores, porém também com os estudantes. Dessa forma, falhei em compartilhar a investigação com as turmas, apenas a ação. Mesmo que as crianças tivessem liberdade para escolher determinadas ações, sequer indiquei a elas que estávamos fazendo uma investigação contínua e que elas poderiam sugerir formas de se investigar e de melhorar o ensino.

Um terceiro ponto que vale destacar dos pensamentos do autor é o elemento fundamental para o motivo da produção deste artigo. Como veremos a seguir, é de interesse nosso apresentar uma pesquisa prática que seja capaz de contribuir para pesquisas teóricas.<sup>4</sup>

[...] a pesquisa-ação produz muito conhecimento baseado na prática, que devia ser incorporado ao conteúdo acadêmico de disciplinas “vocacionais”, tais como ensino, negócios e jornalismo, porém muito pouco do conhecimento gerado pela pesquisa-ação é realmente teorizado e publicado em periódicos acadêmicos de prestígio. A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria, embora haja poucos sinais de que o faça, talvez por orientar-se em grande medida para a melhora da prática. (TRIPP, 2005, p.455).

Desse modo, a partir desta pesquisa-ação, esperamos que um ciclo entre teoria e prática seja iniciado: a teoria colaborativa visou melhorar a prática docente em uma escola; os dados produzidos a partir dessa prática promoveram um material teórico; esse material será disponibilizado a outros educadores e teóricos, os quais podem buscar utilizá-lo em suas práticas; possivelmente mais produções teóricas podem ser desenvolvidas; e assim por diante.

## **Bases teóricas para uma educação musical com multimídias**

Como referencial teórico para a prática docente desta pesquisa-ação, destacaram-se três principais referências. A primeira foram as associações naturais e culturais presentes em uma linguagem musivisual, apresentadas por Alejandro Román (2008) no livro *El Lenguaje Musivisual, semiótica y estética de la música cinematográfica*. A segunda foram as linhas de ação pedagógica defendidas por Murray Schafer (2011) em *O Ouvido Pensante*, tendo como foco perceptivo as trilhas sonoras. A terceira foi o modelo C(L)A(S)P,<sup>5</sup> de Keith Swanwick (2003), abordado no livro *Ensinando Música Musicalmente*, discutido por Cecília Cavaliere França e Keith Swanwick (2002) no artigo *Composição, apreciação e performance na educação musical e adotado pela escola em que atuei*. Tais referên-

---

4. Esta pesquisa-ação fez parte de um projeto de mestrado profissional. Foram visadas contribuições da prática para a teoria e vice-versa. Como produto final do mestrado, produzo, além deste artigo, um site com disponibilidade gratuita de materiais digitais, de minha autoria, voltados para educadores interessados na linguagem multimidiática.

5. Esse modelo também é conhecido aqui no Brasil por (T)EC(L)A, ou seja, técnica, execução (performance), composição, literatura (estudos acadêmicos) e apreciação. Neste artigo, empregaremos a nomenclatura oficial “C(L)A(S)P”, seguindo as orientações de França e Swanwick (2002) em preferir o nome em inglês. Desse modo, os aspectos principais são destacados, enquanto os de suporte são mantidos entre parênteses, respeitando a hierarquia e o equilíbrio estipulados pelo modelo, e a composição é colocada como primeiro ponto.



cias possuem alguns pontos em comum entre si e em relação à Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018), documento governamental que oferece, entre outras orientações, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidos no ensino-aprendizagem musical.

Ao discutir a música cinematográfica, Alejandro Román (2008) realiza uma separação entre associações naturais e associações culturais (ou conotações).

A associação é a relação que a mente estabelece entre um objeto ou estímulo musical e um referente extramusical, seja um objeto ou sua imagem, ou um conceito ou afeto. As associações podem possuir uma origem natural ou ter surgido como consequência de uma cultura determinada, ainda que muitas associações pudessem ter uma origem natural, mas logo puderam ser moldadas pela cultura. Seu estabelecimento se deve à reiteração no tempo. (ROMÁN, 2008, p.151, tradução nossa).<sup>6</sup>

Consideremos que o cinema possui mais de cem anos de história e que, antes de ele existir, outras artes (ópera, música programática, teatro musicado, por exemplo) já estabeleciam associações entre som e elementos narrativos ou imagéticos. Sendo assim, como indica o autor, o processo de reiteração no tempo das associações foi extremamente longo.<sup>7</sup> Algumas dessas associações podem ser compreendidas por aspectos físicos ou até fisiológicos, como a que ocorre entre a alegria de um personagem e um andamento allegro: sob um estado eufórico, o coração humano bate mais rápido e o corpo todo tende a um movimento mais agitado (ROMÁN, 2008, p.152-154). Outras se consolidaram por convenções culturais, tais como as que ocorrem entre o uso de instrumentos percussivos, semelhantes a caixas e a tambores, e a marcialidade: em diversas culturas, essas percussões eram utilizadas em batalhas (ROMÁN, 2008, p.158).

Com base na segunda referência, buscamos explorar e associar, à escuta de trilhas sonoras e a atividades pedagógicas relacionadas a uma linguagem multimidiática, as linhas de ação pedagógica de Murray Schafer (2011, p.272):

1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.

---

6. Original: "La asociación es la relación que la mente establece entre un objeto o estímulo musical y un referente extramusical, ya sea un objeto o su imagen, o un concepto o afecto. Las asociaciones pueden tener un origen natural o haber surgido como consecuencia de una cultura determinada, aunque muchas asociaciones pudieron tener un origen natural pero luego pudieron ser moldeadas por la cultura. Su establecimiento se debe a la reiteración en el tiempo" (ROMÁN, 2008, p. 151).

7. Román (2008, p.142) aborda inclusive associações elaboradas na Grécia Antiga.

3. Descobrir um ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (SCHAFER, 2011, p. 272).

Acreditamos que, ao se trabalhar com uma linguagem multimidiática, esses objetivos puderam ser explorados. Como veremos mais adiante, os resultados que serão analisados aqui são composições das turmas (primeira linha de ação pedagógica). Por meio delas, percebemos que não só o potencial criativo foi estimulado, mas também a expressividade, a capacidade comunicativa e o respeito a outras culturas. A partir das escutas presentes no cotidiano das crianças (dentro e fora da escola), de narrativas e do auxílio de trechos de filmes, o conceito de paisagem sonora (segunda linha de ação pedagógica) foi expandido para sonoplastia, música incidental,<sup>8</sup> falas e efeitos sonoros. A análise dos sons envolvidos nesses conceitos e a criação de novos foram fundamentais ao longo do ano letivo. E, ao relacionar diversas linguagens, a linguagem multimidiática também relaciona diversas artes: música, narrativa, cinema, dança, dentre outras (terceira linha de ação pedagógica).

A terceira referência tratou-se do modelo "C(L)A(S)P", de Keith Swanwick (2003). Até o ano de 2019, a equipe de música do colégio produzia os seus planejamentos semanais, trimestrais e anuais baseando-se nesse modelo desenvolvido pelo educador inglês. Ele consiste em designar cinco competências fundamentais possíveis de serem desenvolvidas em aulas de música. São elas: Composição (Composition), desenvolvendo mecanismos criativos; Literatura (Literature studies), abordando conhecimentos históricos e socioculturais referentes a repertórios trabalhados; Apreciação (Audition), experienciando a escuta atenta e crítica; Técnica (Skill Acquisition), o desenvolvimento de aptidões cognitivas, psicomotoras, concentração, disciplina, dentre outras; e Execução (Performance), lidando com a expressividade artística e capacidades de comunicação. Vale ressaltar que Swanwick (2003) aponta que a educação musical deve ter como foco o educando, construindo ações ativas em que ele possa se desenvolver. Visando esse desenvolvimento, o autor destaca que três das cinco competências de seu modelo são as mais vitais: Composição, Apreciação e Execução. Tendo como princípios tais ideias, os planejamentos das aulas de música da escola foram redigidos.

Conhecendo o referencial teórico deste artigo, vejamos o panorama de pesquisa sobre o tema no Brasil. Com busca realizada em 20 de junho de 2020, no Google Acadêmico, em páginas em português, de qualquer data, utilizando combinações entre cinco palavras-chave (as três deste artigo – "linguagem multimidiática", "trilha sonora" e "ensino-aprendizagem de música" – e duas mais comuns – "multimídia" e "educação musical"), além de uma busca específica para o termo "lenguaje musivisual", os seguintes resultados foram obtidos:

---

8. Música incidental é aquela que acompanha uma determinada situação, seja no teatro, no rádio ou no audiovisual. Não confundir com trilha sonora, a qual engloba todos os sons de um audiovisual (falas, música incidental e efeitos sonoros).



<b>Palavras-chave presentes em qualquer lugar do documento</b>	<b>Quantidade bruta de resultados</b>
"linguagem multimidiática"; "trilha sonora"; "educação musical"	0
"linguagem multimidiática"; "trilha sonora"; "ensino-aprendizagem de música"	1
"linguagem multimidiática"; "ensino-aprendizagem de música"	1
"linguagem multimidiática"; "educação musical"	2
"lenguaje musivisual"	7
"linguagem multimidiática"; "trilha sonora"	16
"trilha sonora"; "ensino-aprendizagem de música"	26
"linguagem multimidiática"	136
"multimídia"; "educação musical"; "trilha sonora"	162
"ensino-aprendizagem de música"	294
"trilha sonora" e "educação musical"	1030
"multimídia"; "educação musical"	1190
"trilha sonora"	22900
"educação musical"	23400
"multimídia"	86900

**Tabela 1:** Resultados por palavras-chave.

**Fonte:** Elaboração própria.

Analisando esta tabela, vale ressaltar alguns pontos:

1. o único resultado obtido na pesquisa com as palavras-chave "linguagem multimidiática", "trilha sonora" e "ensino-aprendizagem de música" e na pesquisa com "linguagem multimidiática" e "ensino-aprendizagem de música" trata-se de um texto de nossa própria autoria, publicado na revista do Colégio Pedro II, em 2019;
2. os 16 resultados obtidos com as palavras-chave "linguagem multimidiática" e "trilha sonora" (desconsiderando o meu artigo, também presente entre os resultados) fazem parte de quatro principais áreas: Linguagem, Comunicação, Artes e Educação.

Ou seja, nenhum dos resultados pertence à área de Música, muito menos à de educação musical;

3. há apenas sete documentos que possuem o termo “linguagem musivisual” em seu texto. Dentre esses sete resultados, apenas o meu artigo é voltado para a área de Educação, os outros seis estão ligados à área de Cinema;

4. comparando todos os dados, podemos enquadrá-los em três grandes conjuntos: A) trilha sonora; B) educação musical + ensino-aprendizagem de música; e C) multimídia, tendo este um subconjunto interno: c) Linguagem Multimidiática.

Por mais que sejam conjuntos com quantidades expressivas de textos, suas interseções são curtas, sendo que a interseção entre os três é inexpressiva. Diante desses pontos, podemos inferir que há um forte indício de que o assunto discutido neste texto foi pouco debatido da forma como este artigo propõe, ou seja, intercalando esses três conjuntos e empregando uma linguagem multimidiática como ferramenta para o ensino-aprendizagem de música.

Destacamos, como exemplo, uma proposta de educação musical que, apesar de empregar trilhas sonoras, diverge de nosso recorte teórico em alguns pontos. A partir de sua dissertação de mestrado, podemos observar que o brilhante trabalho pedagógico de David Tygel (2017) também busca associar música a narrativas.

E que os alunos possam criar suas próprias histórias e organizá-las, preenchendo de música suas necessidades narrativas. Não precisam se tornar escritores nem se preocupar tanto com as imagens. Não estarão escrevendo livros nem fazendo filmes, estarão, sim, participando da experiência humana de contar e ouvir histórias, e, sim, também inventá-las. Por que não? E compreenderão a necessidade vital da Música, como elemento primordial, ancestral e eternamente à nossa disposição, podendo, assim, mais profundamente desfrutar a sua relação com a Música, e entender, por exemplo, que o estudo dos elementos da linguagem musical e de sua execução vocal e instrumental na verdade existe para nos tornarmos mais aptos a sermos compositores, intérpretes e melhor contarmos a nossa própria história. (TYGEL, 2017, p.61).

Podemos inferir que o principal interesse educacional exposto no texto é estimular a formação cultural dos alunos, ampliando “seus conceitos mais comuns (e empobrecedores) recebidos em geral, de tudo que ouvem em todas as mídias reprodutoras” (TYGEL, 2017, p.60). No entanto, não há indícios de outras preocupações pedagógicas, sejam elas ligadas à performance, ao trabalho com o corpo, ao ensino de instrumentos ou da partitura musical, à prática do canto, a técnicas de composição musical ou de arranjo, dentre outras. Sua pesquisa de mestrado é voltada para a área de linguagem, reservando apenas um capítulo para a área de educação musical,

utilizado como um exemplo prático de aplicações dos assuntos discutidos em capítulos anteriores. Dessa forma, compreendemos algumas divergências teóricas entre nossa pesquisa e a dissertação de mestrado de Tygel (2017).

Assim como a pesquisa do autor, muitos outros textos que abordam a temática “trilha sonora” focam no quesito cultural, composicional, de linguagem e/ou artístico. São poucos os que enveredam pela área da educação musical. Quantitativamente falando, o número de resultados apresentados na Tabela 1 revela tal discrepância. “‘Trilha sonora’ e ‘educação musical’” (1.030), somados a “‘trilha sonora’ e ‘ensino-aprendizagem de música’” (26), representam menos que 5% dos resultados de “trilha sonora” (22.900). Considerando então a expansão para além do cinema, ou seja, uma pesquisa que envolva trilha sonora, ensino-aprendizagem musical e multimídias, percebemos, portanto, que o panorama de pesquisa no Brasil pouco abordou a temática da forma como aqui expomos.

Neste artigo, veremos que é objetivo nosso, assim como de Tygel (2017), estimular a formação cultural. Contudo, nosso interesse pedagógico em utilizar a linguagem multimidiática vai muito além, o qual poderá ser mais bem discutido a seguir, em nossa comparação dos três principais referenciais vistos anteriormente com a BNCC (2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.7).

Tal documento, portanto, indica quais aprendizagens devem ser desenvolvidas nas disciplinas escolares ao longo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Faremos um recorte no componente curricular Arte do ensino fundamental, o qual “está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BRASIL, 2018, p.193).

Além do modelo “C(L)A(S)P” visto anteriormente, a partir do ano de 2019, a equipe de música do colégio começou uma transição para adequar seus planejamentos também à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Observando os objetos de conhecimento (BRASIL, 2018, p.202) da linguagem de música propostos por esse documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, percebe-se uma aproximação ao modelo “C(L)A(S)P” de Swanwick (2003). Por conta dessa proximidade, a transição pedagógica não foi árdua. Ambas as abordagens têm como princípio que seus objetos de conhecimento/competências sejam permeáveis, ou seja, que se complementem. Vejamos cada um dos cinco objetos comparados com as cinco competências do modelo “C(L)A(S)P”: 1) Contexto e Práticas pode ser relacionado à competência de Execução (Performance), lidando com o aspecto prático e performático; 2) Elementos da Linguagem, à de Apreciação (Audition), conhecendo diversas formas de expressividades culturais por meio da música; 3) Materialidades, à de Literatura (Literature studies), aprendendo conteúdos musicais e seus contextos por meio de repertórios já existentes; 4) Notação e Registro Musical, à de Técnica (Skill Acquisition), tendo como foco para o desenvolvimento cognitivo a ferramenta de

leitura e escrita musical; e 5) Processos de Criação, à de Composição (Composition), explorando a capacidade criativa de educandos.

A seguir, associaremos os procedimentos didáticos desta pesquisa-ação e as três abordagens relacionadas aos três autores vistos anteriormente às habilidades sugeridas pela BNCC (2018). São elas as habilidades voltadas para a linguagem de música nos primeiros anos do ensino fundamental:

(EF15AR13)<sup>9</sup> Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

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

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira,

---

9. Este código deve ser compreendido da seguinte maneira: “EF” sendo Ensino Fundamental; “15” sendo do primeiro ao quinto ano; “AR” sendo Artes; e o número seguinte sendo a numeração das habilidades. Não colocamos todas, uma vez que algumas delas não são específicas da área de Música, mas sim de Teatro, Artes Visuais ou Dança.

incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. (BRASIL, 2018, p. 203).

Como podemos perceber, há afinidade entre tudo que foi abordado até este ponto e o documento do Ministério da Educação. Tanto os objetivos pedagógicos de Schafer (2011) quanto as competências do modelo de Swanwick (2003) podem ser explorados a partir das habilidades vistas acima. A BNCC (2018) considera relevante as associações entre diversas linguagens, entre música e tecnologia e entre narrativas, jogos e artes, se aproximando, portanto, às associações naturais e culturais defendidas por Román (2008). Desta forma, compreendemos a base do ensino multidimensional empregado ao longo da pesquisa-ação.

## **Uma análise de experiência com turmas de música do primeiro ano do ensino fundamental**

As aulas de música para o primeiro ano do ensino fundamental foram divididas em quatro aspectos: registro sonoro e tessitura, duração do tempo, dinâmica (intensidade sonora) e ponto clímax. Veremos, a seguir, as associações multidimensionais de cada aspecto, além dos exemplos audiovisuais empregados, as brincadeiras realizadas e os materiais auxiliares utilizados.

### **Registro sonoro e tessitura**

Neste aspecto, foi realizada a associação entre embaixo e em cima; entre grande e pequeno e entre bom e malvado. Os vídeos utilizados empregaram tais associações em seu contexto narrativo. Animações como o Pernalonga (MAESTRO..., 2019) regendo um tenor indicaram relações claras entre a direção do apontar de dedo (para cima e para baixo) com o registro sonoro; a Dory de Procurando Nemo (DORY..., 2021), ao falar o idioma "baleiês", sugeriu que, para se comunicar com a "rechonchuda", bastou falar com um registro mais grave; a voz extremamente aguda de Alvin (BOLINHAS..., 2011) e dos esquilos só se justificou pelo tamanho dos pequenos mamíferos; e tudo que ocorreu como algo positivo no jogo Sonic (SONIC..., s.d.) foi ascendente, agudo ou os dois, enquanto os acontecimentos negativos foram o contrário.

Parte dessas associações são descritas também no livro de Román (2008, p.153, tradução nossa):

O timbre e a tessitura instrumental estão diretamente relacionados com o tamanho, dado que os instrumentos graves necessitam de uma caixa de ressonância maior para que possam vibrar as ondas sonoras, assim como os de registro agudo possuem um corpo ressoante menor. Desse modo, instrumentos agudos

como o flautim, a flauta ou o violino se relacionam com o tamanho pequeno, e os instrumentos graves, como o contrabaixo ou a tuba, com o tamanho grande.<sup>10</sup>

Nas cenas comentadas de *Procurando Nemo* e *Alvin e os Esquilos*, a relação natural entre tamanho e registro sonoro não foi estabelecida por instrumentos e imagem, como apontado na citação anterior, mas pela própria voz dos personagens. Já neste exemplo, podemos perceber, portanto, a necessidade de adequar o termo “linguagem musivisual” para um mais amplo – linguagem multimidiática –, uma vez que, além da música de trilhas sonoras, as falas dos personagens, assim como os efeitos sonoros do jogo de videogame *Sonic*, por exemplo, foram incorporados à pesquisa.

Além de exemplos de associações que ocorrem entre imagem e trilha sonora, tal como é explicitado em Román (2008), as cenas citadas também forneceram base para a realização de brincadeiras. Em “Pernalonga Regente”, o professor ou o estudante se colocava à frente de dois grupos (agudo e grave, os quais produziam sons a partir de instrumentos percussivos, notas na flauta ou percussão corporal) e dava comandos, indicando qual grupo deveria tocar. À medida que apontar para cima seria uma indicação ao grupo “agudo”, apontar para baixo seria uma indicação ao grupo “grave”. Após uma assimilação das regras básicas, os professores puderam também conflitar informações contrastantes – visual contra gestual – quando olhavam para o grupo “grave”, mas apontavam para cima, ou o contrário: olhavam para o grupo “agudo” e apontavam para baixo, estimulando que as crianças desenvolvessem suas capacidades de atenção, de concentração e que compreendessem a associação entre registro sonoro e altura num eixo vertical, tal como ocorre em uma partitura musical tradicional.

Uma segunda brincadeira que também tinha como base separar grupos de estudantes por registros sonoros e conduzi-los por meio de comandos gestuais foi a “Bateria Invisível”, decorrente de um esquete em que o personagem Mr. Bean (ROWAN..., s.d.) toca uma bateria invisível. Neste jogo, existem três grupos e três comandos do baterista: pé, correspondendo ao bumbo e representando o grupo “grave”; mão esquerda na altura da barriga correspondendo à caixa e representando o grupo “médio”; e mão direita na altura próxima ao ombro correspondendo ao contratempo e representando o grupo “agudo”. Dessa forma, percebemos uma variante da brincadeira anterior, sendo que houve, nesta segunda, a adição de um registro sonoro intermediário. Além disso, esta brincadeira permitiu uma criação de ritmos a partir dessas três peças fundamentais do instrumento bateria: quem ia para frente ser baterista podia, com o auxílio dos professores, compor um padrão rítmico, representar seus gestos na “bateria invisível” e ouvir a turma reproduzir seus sons.

---

10. Original: “El timbre y la tesitura instrumental están directamente relacionados con el tamaño, dado que los instrumentos graves necesitan una caja de resonancia mayor para poder hacer vibrar las ondas sonoras, así como los de registro agudo constan de un cuerpo resonante más pequeño. De este modo, instrumentos agudos como el flautín, la flauta o el violín se relacionan con el pequeño tamaño, y los instrumentos graves como el contrabajo o la tuba, con tamaños grandes”.



Em contraponto às brincadeiras anteriores, em que sons eram produzidos por estudantes a partir de um comando gestual, outro jogo realizado foi o “Morto-Vivo Musical”. Neste exercício, os professores ofereciam um comando sonoro (agudo ou grave) ao qual as crianças respondiam com uma ação corporal: caso o som fosse agudo, deveriam ficar de pé, caso fosse grave, agachadas. De forma semelhante às anteriores, nesta atividade, os professores também puderam conflitar informações contrastantes – dessa vez, visual e sonora – ao tocar um som agudo e agachar ou o contrário, ao tocar um som grave e levantar.

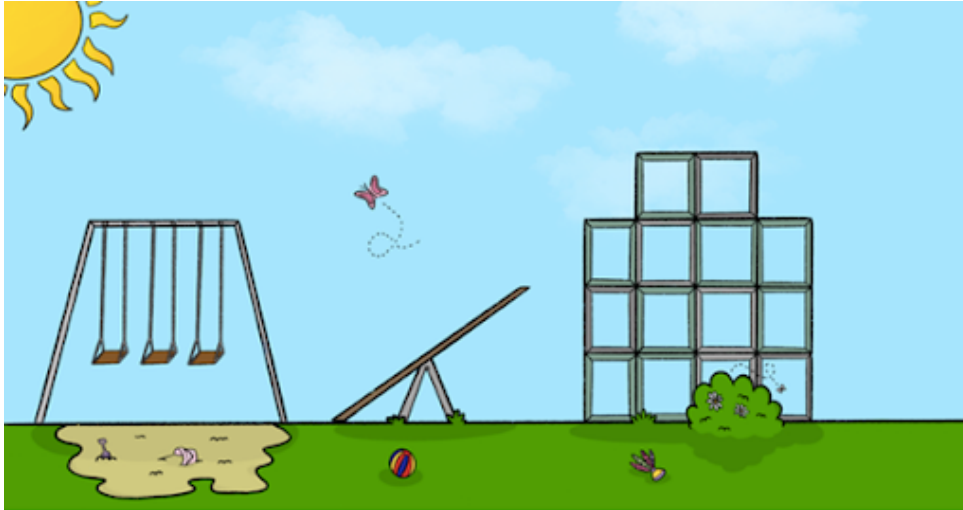
Vale ressaltar que qualquer associação entre linguagens não é absoluta nem deve ser. Assim como qualquer forma de comunicação, a linguagem multimidiática possui seus estereótipos e seus clichês, mas também possui suas exceções e suas desconstruções, além de espaço para contradições. Não é objetivo deste artigo aprofundar esse debate. A única intenção de apontar seus elementos comuns e constantes – como, por exemplo, o agudo sendo o alto (apontar para cima, ficar em pé e prato de bateria suspenso) contraposto ao grave sendo baixo (apontar para baixo, ficar agachado e bumbo de bateria no chão) – serviu exclusivamente para desenvolver o raciocínio de notação musical. Ou seja, como a partitura musical tradicional e ocidental distribui suas doze notas em um modelo escalar, no qual embaixo encontram-se os sons graves e em cima encontram-se os agudos, utilizamos essa mesma lógica que está presente tanto na linguagem de notação musical amplamente difundida em nosso país quanto na linguagem multimidiática. A partir dessa comunicação estabelecida com as turmas, o ensino da notação musical e, por conseguinte, o ensino da técnica da flauta doce soprano foram realizados por meio de apreciação audiovisual, parâmetros comuns debatidos e brincadeiras.

## **Duração do tempo**

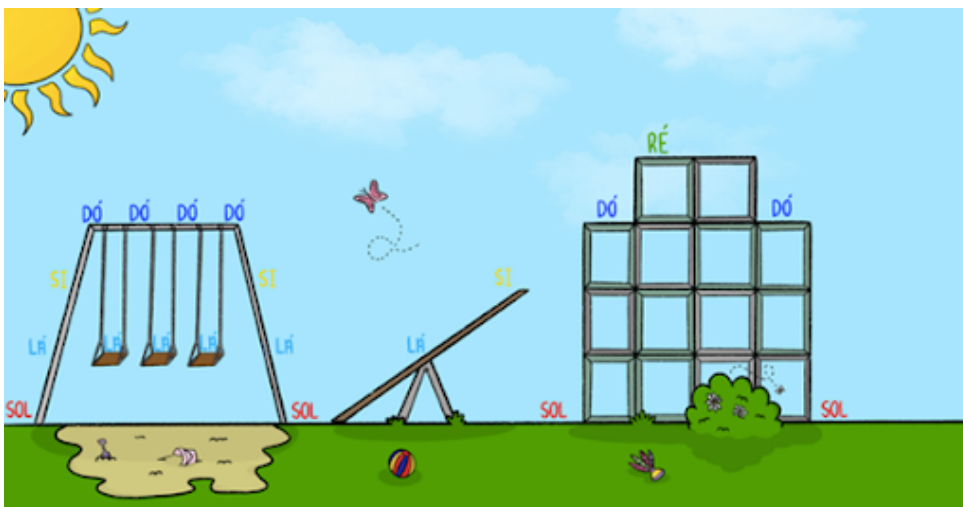
De forma semelhante, quanto ao parâmetro duração, foram realizadas associações entre longo e curto; entre grandioso e pequeno e entre discreto e evidente. Sendo assim, em *Meu Malvado Favorito* (GRU..., 2018), à medida que Gru vai perdendo a sutileza em tentar roubar um raio encolhedor, os sons principais vão deixando de ser curtos. Em *Toy Story 3* (TOY..., 2018), a trilha sonora traz toda a força grandiosa e inevitável do incinerador e da morte em si a partir do uso reiterado de notas longas. Numa cena em que Bob Esponja (SPONGEBOB..., 2015) resolve “se sacrificar pela equipe”, somos surpreendidos por uma obra de Ennio Morricone, *The Ecstasy of Gold*, para o filme *Três Homens em Conflito*, na qual uma soprano flutua por notas longas, dando a carga sentimental de um grande gesto heroico, admirado por todos os presentes.

Refletindo sobre a duração sonora, podemos associá-la também a uma extensão gráfica, além das associações narrativas. Analisando uma boa edição de partitura, percebemos facilmente que as notas longas ocupam um espaço horizontal maior no compasso. Tal aspecto gráfico foi mais bem compreendido por meio das reflexões sugeridas e da realização de uma brincadeira chamada “Pula-Pula Longo-Curto”: a turma ouvia três sons, longos ou curtos, memorizava a sua ordem e dava pulos para frente, de acordo com o que escutaram. O som curto deve ser representado por um salto pequeno, enquanto o longo, por um grande.

Combinando o que foi dito sobre registro sonoro e duração, já existe base suficiente para a construção de uma partitura. Antes de trabalharmos a convencional, podemos pensar em outros modelos não tradicionais, desde que sigam o princípio de um plano cartesiano, no qual o eixo vertical se associa às alturas, e o horizontal, ao tempo, ou seja, às durações. Sendo assim, inspirado em um ambiente conhecido e apreciado por crianças, segue um exemplo da confecção de uma partitura não tradicional “Parquinho Melódico”.



**Figura 1:** “Parquinho Melódico” sem notas.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).



**Figura 2:** “Parquinho Melódico” com notas.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).

Segue a versão escrita tradicionalmente da música.



**Figura 3:** Partitura tradicional de "Parquinho Melódico".

**Fonte:** Elaboração própria (2019).

Naturalmente, há liberdade para o desenvolvimento da melodia, mas vale notar que o contorno gráfico da primeira imagem serviu de inspiração para o contorno melódico da segunda. Destaca-se, por exemplo, que as notas mais longas da partitura tradicional são aquelas que possuem maior extensão horizontal na ilustração (notas Ré em mínima e Sol em colcheia ligada à mínima). Tal procedimento é adaptável para qualquer desenho e foi assunto da prova do segundo trimestre, a qual será abordada na seção seguinte.

Desse modo, podemos analisar que as brincadeiras e a apreciação dos vídeos e suas trilhas sonoras se complementaram dentro do modelo "C(L)A(S)P" de Swanwick (2003). O processo criativo, presente nas brincadeiras e (como veremos melhor adiante) nas avaliações, se relacionou à apreciação de trilhas sonoras principalmente no que diz respeito à compreensão dos mecanismos de uma partitura (tradicional ou não), estando, portanto, também interligado à aquisição de técnica. Naturalmente, as composições foram executadas na flauta doce (e também em outros instrumentos percussivos), valorizando-se a performance. Além disso, vale destacar que o repertório estudado para a prática da flauta doce soprano serviu de exemplo a todos os procedimentos vistos até então.

### **Dinâmica (Intensidade Sonora)**

Quanto a esse parâmetro, vale ressaltar que, apresentados os outros dois, há uma complementação entre eles. Tal sincronia fortalece os seus sentidos, uma vez que "o significado associativo dado por elementos musicais se resulta mais eficaz quando vários estão juntos"<sup>11</sup> (ROMÁN, 2008, p.161, tradução nossa). Desse modo, uma representação grandiosa ou evidente também pode ocorrer a partir de sons fortes, além de longos. Dado que os parâmetros nunca ocorrem de forma isolada, as associações tendem a ficar mais complexas, por conta de combinações, mas também por conta de utilizações de seus desdobramentos, ou seja, melodias ascendentes, descendentes, estáveis, crescendos, diminuendos etc.

Uma cena que une de forma expressiva os três parâmetros é a do treinamento em Kung Fu Panda. A trilha sonora possui diversificadas mudanças bruscas, as quais destacam tanto os pilares do Kung Fu, citados pelo mestre do panda (harmonia e foco), quanto à brutalidade dessa arte marcial. Além da apresentação dessa cena, os vídeos anteriores também foram lembrados.

---

11. Original: "El significado asociativo dado por los elementos musicales resulta más eficaz cuando varios de ellos se dan juntos" (ROMÁN, 2008, p.161).

A partir dessa experiência, duas brincadeiras novas foram introduzidas: “Mestre do Barulho” e “Ouvinte Espacial”. A primeira consiste em um regente controlar a intensidade dos sons reproduzidos ao abrir e ao fechar os braços. A segunda ocorre a partir da adivinhação da localização de colegas da turma a partir da escuta do “Ouvinte Espacial”, o qual não vê onde está cada pessoa.

Quanto a essa segunda brincadeira, vale mencionar que o estímulo à percepção sonora foi ampliado, novamente, para além de notas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da paisagem sonora (SCHAFER, 2011). Um fator digno de nota é a diferença entre volume e dinâmica. O segundo, diferente do primeiro, possui a capacidade de alteração timbrística: um sussurro possui um timbre de sussurro, da mesma forma que um grito possui um timbre específico de grito. Sendo assim, a distância entre fonte e ouvinte é capaz de alterar o volume do objeto sonoro, porém não sua dinâmica, contribuindo para uma noção básica de que um berro pode ser identificado como um berro, mesmo tendo seu volume diminuído pela distância, enquanto um sussurro dificilmente será escutado à distância.

Outro elemento também determina a localização de pessoas em uma sala: a reverberação. Quando alguém está próximo ao ouvinte, o som direto, ou seja, que provém da fonte sem sofrer reflexão das paredes, do teto, do chão ou de objetos, sofre menos interferência. Por outro lado, uma informação sonora cuja fonte está distante do ouvinte sofrerá mais alterações, uma vez que seu som direto será misturado com diversos sons refletidos.

Explorando esses dois fatores, reverberação e a diferença entre volume e dinâmica, a brincadeira “Ouvinte Espacial” pôde estimular uma ampla compreensão quanto à paisagem sonora. Além disso, permitiu um debate sobre sua qualidade, considerando o desgaste auditivo provocado por um som com forte dinâmica e alto volume repetido por muito tempo ou simplesmente longo (SCHAFER, 2011).

## **Ponto clímax**

Este tópico não estava previsto no planejamento inicial. No entanto, como as turmas responderam bem aos tópicos anteriores, foi considerado e aprovado acrescentá-lo.

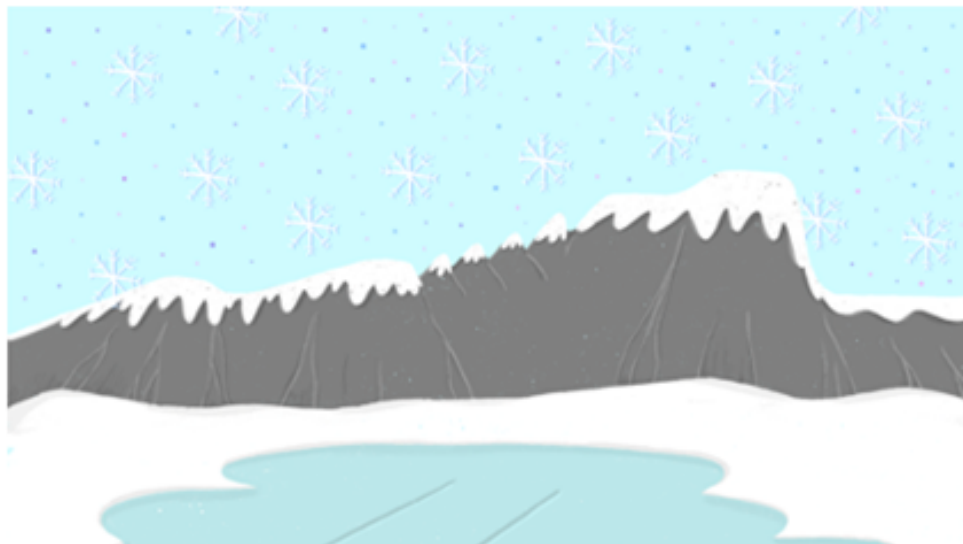
Pensamos aqui o ponto clímax como algo não apenas musical, mas multimidiático. Ou seja, o ponto clímax de uma cena, por exemplo, ocorre no auge de expressividade audiovisual, considerando, logo, a nota mais aguda, mais longa e mais forte (geralmente), mas também o ponto em que a letra (se houver) indica a grande carga emocional, tal qual a narrativa e a imagem. Como exemplos, foram passadas as canções Livre Estou (TARYN..., 2020), de Frozen, Se preparem (O REI..., 2006), de O Rei Leão, e Saber Quem Sou (ANY..., 2017), de Moana. Além disso, foram projetados os contornos melódico-dinâmicos de cada música (apresentados abaixo), considerando que, conforme a intensidade (densidade e textura também, embora não tenham sido explicadas para as crianças) crescia, o contorno também subia, até alcançar seu ponto clímax. Além disso, a brincadeira “Mestre do Barulho” ganhou uma variante, substituindo o gestual dos braços pela indicação da dinâmica a partir do “passar de dedo” pelo contorno de cada música.



**Figura 4:** Contorno melódico de Saber Quem Sou.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).



**Figura 5:** Contorno melódico de Se Preparem.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).



**Figura 6:** Contorno melódico de Livre Estou.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).

Diante do exposto até então, vale ressaltar a diversidade estética e de expressividade da linguagem multimidiática. Como observado, durante a pesquisa, diversas linguagens foram associadas, unindo-se e desenvolvendo-se em aulas, tal como uma das linhas de ação vistas em Schafer (2011, p.272). Foram elas: musical, visual, audiovisual, gestual, gráfica, narrativa, corporal etc.

A compreensão de um ponto clímax multimidiático está diretamente relacionada com essa intenção de unir as artes e as suas linguagens. Vale destacar que ele pode ocorrer também envolvendo outras tecnologias e manifestações artísticas, não dependendo apenas de um projetor multimídia e de um computador. No tópico a seguir, veremos atividades realizadas ao longo do ano que relacionaram música a teatro, desenho e poesia.

## Resultados

As avaliações no colégio em questão são trimestrais, desse modo, houve três provas, nas quais cada turma deveria compor uma música. A seguir, veremos como foram os processos criativos das quatro turmas que fazem parte do recorte de nossa pesquisa-ação e como eles se relacionam com as sugestões da BNCC (BRASIL, 2018), vistas anteriormente.

### Primeira composição

No primeiro trimestre, tendo como foco o registro sonoro, cada turma foi dividida em dois grupos. Um grupo teve que compor a sonorização da história Cachinhos Dourados e Os Três Ursos, enquanto o outro, de O Lobo e Os Três Cabritos. Cada grupo produziu uma pequena melodia, a qual era tocada toda vez que o professor/narrador/ator nomeasse um dos personagens. No entanto, a melodia era reproduzida em instrumentos com registros diferentes, os quais representavam, cada um, um personagem. Desse modo, o Papai Urso e o Lobo



Mau, por exemplo, eram representados pelos instrumentos mais graves (tubos, no caso), uma vez que o primeiro possuía um porte grandioso e o outro era a personificação do mal; já a Cachinhos Dourados e o pequeno Cabrito eram representados pela região mais aguda do xilofone ou pela flauta doce soprano, justamente pelos motivos opostos: inocência, bondade e pequeno porte.

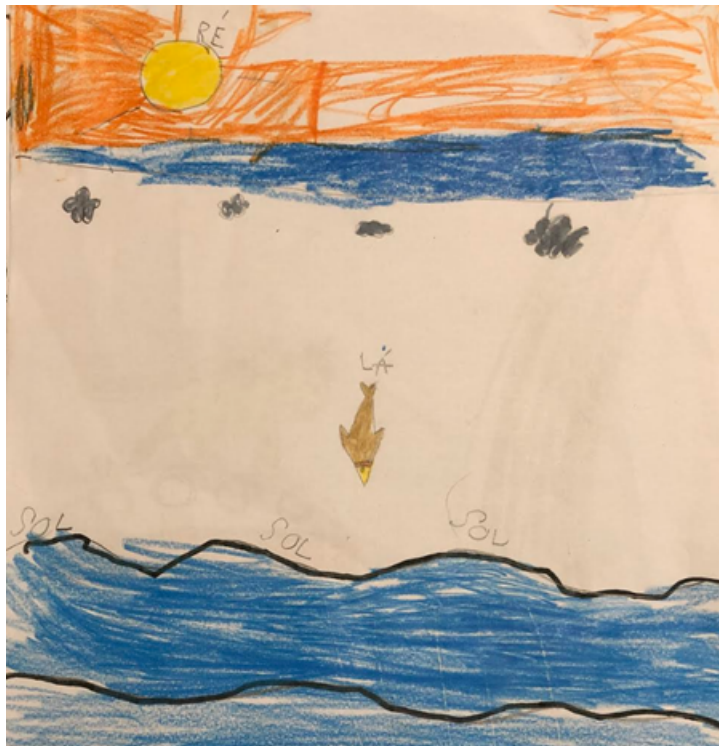
Essa união entre música e encenação de histórias, tendo como principal critério avaliativo a compreensão de registros sonoros, a composição e a performance, contempla algumas das habilidades a serem desenvolvidas como sugestão da BNCC (BRASIL, 2018, p.203). Não necessariamente são necessárias tecnologias multimidiáticas para

Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical [...]. Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias [...] [e] Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. (BRASIL, 2018, p.203).

No entanto, a linguagem multimidiática empregada ao longo das aulas precedentes, por conta de sua essência associativa, contribuiu para a realização dessa avaliação do primeiro trimestre.

## **Segunda composição**

No segundo trimestre, cada turma foi separada em três grupos. Cada grupo fez um desenho copiando imagens de culturas indígenas, como cestos, pinturas corporais, instrumentos musicais e vasos. Em seguida, fizeram o contorno melódico em seus desenhos, para, no final, juntar os três contornos melódicos para construir uma só melodia a ser tocada na flauta doce soprano. Veremos, a seguir, três desenhos e sua partitura.



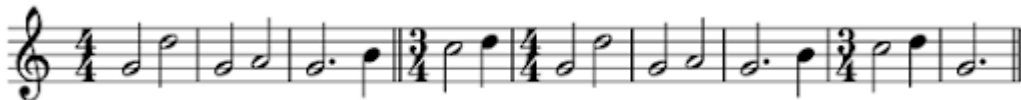
**Figura 7:** Desenho A.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).



**Figura 8:** Desenho B.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).



**Figura 9:** Desenho C.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).



**Figura 10:** Partitura tradicional da segunda composição.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).

Essa avaliação foi um desdobramento da atividade relacionada ao “Parquinho Melódico” vista anteriormente. Ela teve como foco a cultura indígena brasileira por razão de ser o projeto político pedagógico do ano de 2019 adotado pelo colégio. Tal temática também se relaciona com a BNCC (BRASIL, 2018, p.203) no que diz respeito à valorização do patrimônio cultural brasileiro e de uma de suas matrizes.

### **Terceira composição**

No último trimestre, cada turma escolheu uma poesia para se inspirar. A do exemplo a seguir foi As Borboletas, de Vinicius de Moraes. Interpretando os versos, as crianças definiram como seria o contorno melódico da composição. Diversas ideias associativas surgiram, como o ponto clímax ser a exclamação “Oh!” ou as “borboletas brancas, de luz”, e o ponto mais baixo ser a “escuridão”. A partir do contorno, acrescentamos notas. Experimentamos algumas distribuições de durações e, por fim, chegamos a um resultado. No entanto, a composição só

foi finalizada quando alguém deu a ideia de tocar o contorno melódico também da direita para a esquerda, criando assim uma quase simetria entre as duas notas Ré. A seguir, a partitura que também foi tocada na flauta doce soprano.



**Figura 11:** Partitura tradicional da terceira composição.  
**Fonte:** Elaboração própria (2019).

Como o conceito de ponto clímax já havia sido abordado, ele foi um critério avaliativo dessa avaliação. Nessa prova não houve um ponto clímax multimidiático, porém o mesmo auxiliou para a criação de um ponto clímax multiartístico. Crianças de seis ou sete anos interpretaram uma poesia de Vinicius de Moraes e deram suas contribuições para qual seria o ponto clímax lírico, transformando-o em um melódico. Tal resultado também contempla algumas das orientações da BNCC (BRASIL, 2018, p.203).

## Considerações finais

Quanto aos resultados obtidos com as quatro turmas, podemos inferir que o desenvolvimento delas não foi apenas musical e técnico. As crianças tiveram oportunidade de se expressar artisticamente em âmbitos diversos. Interpretaram narrativas, culturas, desenhos, pinturas, fotografias, filmes, poesias e contos. Em suas interpretações, redescobriram significados e construíram novos. Somente depois de trocas com colegas e brincadeiras que uma formalização da escrita e da leitura foi introduzida. O aprendizado da flauta doce soprano, nesse contexto apresentado, foi tanto ferramenta para um desenvolvimento artístico e sociocultural das crianças quanto foi, por este mesmo desenvolvimento, otimizado.

Desse modo, entendemos que, a partir desta pesquisa-ação, conteúdos, técnicas e avaliações foram trabalhados de forma ativa, lúdica, relacionada à vivência dos alunos e frutífera. A compreensão de elementos musicais diversos, como os parâmetros sonoros, a noção de ponto clímax, a escrita e a leitura musical e o aprendizado da flauta doce, tudo isso ocorreu de forma interligada e associada a outras práticas e vivências. O conteúdo não foi trabalhado pelo conteúdo, mas, sim, em uma rede de experiências. Houve, portanto, uma melhoria constante na qualidade do ensino-aprendizagem, uma vez que conhecimentos foram construídos, e não simplesmente transmitidos.

Os resultados obtidos em decorrência das avaliações formais se demonstraram satisfatórios, a ponto de o planejamento prévio não apenas ter sido cumprido, como também expandido. Sendo assim, o terceiro trimestre abordou tanto o parâmetro da dinâmica quanto o conceito de ponto clímax. Outra mudança,

debatida pela equipe de música e colocada em prática apenas no ano seguinte (2020), foi a adoção apenas de partituras não convencionais, uma vez que elas estiveram presentes de diversas formas ao longo do ano. Dessa forma, a transição da partitura não convencional para a tradicional passará a ocorrer nas turmas de segundo ano do ensino fundamental, a partir de 2021.

Vale reforçar que o apoio institucional e a troca com a equipe foram fundamentais. Destacamos que é possível empregar e adaptar as ideias aqui discutidas de forma individual e com escassa infraestrutura. No entanto, mostra-se extremamente mais proveitoso a contribuição prática de equipamentos, instrumentos, acesso à internet, sala, divisão de turmas, entre outros elementos, assim como a contribuição teórica de colegas educadores, de uma coordenação de área, de uma orientação pedagógica e de uma coordenação de segmento. Não foram, neste texto, apresentados os resultados dos demais professores, uma vez que se mostrou necessário, em detrimento do tamanho e da qualidade deste artigo, um recorte de apenas quatro turmas em que atuei.

Por fim, entendemos que a música pode ser associada, de incontáveis maneiras, a diversas outras formas de expressão. Neste artigo, foram apresentados alguns meios, no intuito de que novos possam surgir em decorrência destes exemplos. Podemos concluir, a partir das discussões e das análises acerca desta pesquisa-ação, que as inúmeras e benéficas possibilidades de se trabalhar com a linguagem multimidiática contribuem para o desenvolvimento de uma escuta musical ativa e para o estímulo da criatividade entre os estudantes da escola básica.

## REFERÊNCIAS

- ANY Gabrielly - Saber Quem Sou (De "Moana"). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal DisneyMusicBRVEVO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mUVUmG9vOFw>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BOLINHAS de queijo. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal FC CASTRO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BRod861Znpl>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.
- DORY falando baleiês – Procurando Nemo. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Fragmentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UjWfVfm1loPQ>. Acesso em: 4 jun. 2021.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.
- GRU vs Vector Security systems - Desplicable Me. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Our Minions. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e6h6XDdmZmc>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- KUNG Fu Panda Training Scene – HD. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Watch2NO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yCk9VAxEpD0>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- MAESTRO Leopoldo Pernalonga. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Anesio Rodrigues. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hE1zNUQktFU>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- O REI Leão - Se Preparem. [S. l.: s. n.], 2006. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Lion king forever BR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uahl00duAUo>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- ROMÁN, Alejandro. *El Lenguaje Musivisual, semiótica y estética de la música cinematográfica*. Madrid: Visión Libros, 2008.
- ROWAN Atkinson Live - Star of Mr.Bean - Funny invisible drum. [S. l.: s. n., s. d.]. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Rowan Atkinson Live. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=A\\_kloG2Z7tU&t=74s](https://www.youtube.com/watch?v=A_kloG2Z7tU&t=74s). Acesso em: 30 ago. 2020.
- SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2011.



SONIC The Hedgehog Speed Run 13:03 any% SS (Non-TAS). [S. l.: s. n., s. d.]. 1 vídeo (21 min). Publicado pelo canal TeeNTee314. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9kOAdhUlkt0&t=1163s>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SPONGEBOB's speech (ecstasy of gold). [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal HP Films. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E5TLWoquiCE>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TARYN Szpilman - Livre Estou (De "Frozen: Uma Aventura Congelante"/ Com letra). [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal DisneyMusicBRVEVO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3TkIR4U4seA>. Acesso em: 30 ago. 2020.

TOY Story 3 | Lotso Betrays Woody And The Gang HD. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Best of Movies & TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N7uNGUJa7ak>. Acesso em: 30 ago. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TYGEL, David. *A música no espírito do filme: música e narrativa no cinema*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.