



O som como rizoma: Para uma Educação Musical que promova a diferenciação e a pluralidade

Ana Luísa Veloso 

anasetas@ua.pt

INET-md – Instituto de Etnomusicologia: Centro de Estudos em Música e Dança, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

Este artigo analisa as potencialidades de uma abordagem à Educação Musical centrada no Som no desenvolvimento de percursos de aprendizagem diversos e plurais, em contextos educativos não formais. O estudo foi desenvolvido através de uma investigação-ação colaborativa implementada na associação Sonoscopia, como parte da fase exploratória de um projeto mais alargado, de 6 anos. Os dados foram recolhidos ao longo de 15 sessões durante os anos letivos 2022/2023 e 2023/2024 e incluíram observação participante, notas de campo, gravações de áudio e vídeo, entrevistas em grupo com as crianças e diversos artefactos criados por estas. Os resultados sugerem que esta abordagem, quando centrada numa atitude aberta e criativa face ao fazer música, abre um espaço para que cada criança molde um percurso único e singular, idiossincrático com os seus interesses e experiências anteriores, mas livre para percorrer outros caminhos, numa postura que afasta pré-conceitos relativamente ao que pode ser ou não considerado como musicalmente válido. O artigo reflete criticamente sobre as implicações pedagógicas desta abordagem, em contextos formais e não formais de aprendizagem, desenvolvendo uma postura crítica que possa ir além daquilo que é a investigação que já foi feita neste campo muito específico.

Palavras-chave: Educação Musical centrada no Som; infância; rizomovocalidade; inclusão; criatividade

Abstract

This article analyses the potential of a sound-based approach to music education in developing diverse and plural learning pathways in non-formal education contexts. The study was conducted through a collaborative action research project carried out at the association

Received: 9/05/2025

Accepted: 16/07/2025

Published: 18/09/2025

Citation: Veloso, A. L. (2025). O som como rizoma: Para uma Educação Musical que promova a diferenciação e a pluralidade. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 151, Artigo e45. <https://doi.org/10.25659/rpem.v1i151.45>

©2025 by the author. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) CC-BY

Sonoscopia, as part of the exploratory phase of a wider six-year project. The data was collected over 15 sessions during the school years 2022/2023 and 2023/2024 and included participant observation, field notes, audio and video recordings, group interviews with the children, and various artefacts created by them. Findings suggest that this approach, when focused on an open and creative attitude to making music, opens a space for each child to forge a unique and singular path, idiosyncratic to their interests and previous experiences, but free to take other paths, in an attitude that removes preconceptions of what may or may not be considered musically valid. The article critically reflects on the pedagogical implications of this approach in formal and non-formal learning contexts, developing a critical stance that extends beyond the existing research in this specific area.

Keywords: Sound-based Music Education; childhood; rhizovocality; democracy; creativity

1. Introdução

Nos últimos anos, as práticas e teorias educativas da música têm sofrido transformações significativas que refletem a crescente influência não só daquilo que tem sido a evolução na performance e criação musical desde meados do séc. XX (Solomos, 2019) como também de uma área interdisciplinar que surgiu recentemente, os Estudos do Som (Sterne, 2012).

Foi neste contexto que surgiu a ideia de “Sound-based Music Education” – aqui traduzida como Educação Musical centrada no Som (EMcS), introduzida inicialmente por David Holland (Holland, 2015; Holland & Chapman, 2019) a partir do conceito de “Sound-based Music” desenvolvido pelo compositor Leigh Landy (Landy, 2007, 2012), que valoriza o som em si como matéria-prima para a criação e prática musical, e promove práticas pedagógicas centradas na escuta e na exploração e manipulação sonora.

Neste contexto o presente estudo surge a partir da necessidade do desenvolvimento de estratégias e ferramentas pedagógicas que possam viabilizar a implementação das ideias que subjazem a este novo paradigma. O estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto “Uma abordagem à Educação Musical centrada no som: um referencial pedagógico para um novo paradigma no ensino e aprendizagem da música na infância”¹, que tem como objetivo desenhar, implementar e avaliar um conjunto de orientações e propostas que possam sustentar uma abordagem crítica à EMcS, que possa, por um lado, promover uma educação mais equitativa, plural e democrática, e por outro, alinhar a aprendizagem e ensino da música com os recentes avanços dos campos dos Estudos do Som e da Performance e Criação Musical.

O artigo diz respeito à fase exploratória do projeto, especificamente ao estudo de investigação em contexto educativo não formal - neste caso, a associação Sonoscopia. A partir da metodologia de investigação-ação colaborativa, procura-se compreender de que forma as crianças envolvidas no projeto constroem os seus

¹ <https://doi.org/10.54499/2022.04655.CEECIND/CP1720/CT0042>

percursos musicais dentro de um ambiente que valoriza a experiência, a exploração, a criatividade e a pluralidade de trajetórias.

Ao longo deste artigo, serão abordadas as bases teóricas que fundamentam a EMcS, bem como a noção de Educação Musical Rizomática, baseada no pensamento de Deleuze e Guattari (Deleuze & Guattari, 1987), e no conceito de “rizovocalidade”² (Jackson, 2003; Powell, 2020) que permite considerar a multiplicidade e a diversidade como elementos estruturantes da aprendizagem da música. Os resultados obtidos serão analisados de forma a refletir sobre as potencialidades desta abordagem e as suas implicações para a prática pedagógica no campo da música em diferentes contextos de aprendizagem.

2. Revisão da Literatura

2.1 Sobre uma Educação Musical centrada no Som

Nos últimos anos, tem vindo a observar-se a consolidação de um campo interdisciplinar que coloca o som no centro das práticas culturais e das análises teóricas que se lhes referem: os “Estudos do Som” (*Sound Studies*). Este domínio, que tem vindo a ganhar relevância crescente, centra-se numa perspetiva em que “o som” se assume como ponto de partida essencial para a compreensão das complexas interações que se desenvolvem em torno das práticas culturais das sociedades, dos discursos e das instituições que as envolvem (Sterne, 2012).

Este foco no som, que se tem vindo a desenvolver dentro de um “guarda-chuva” conceptual e metodológico diverso, referente a disciplinas como a história, a geografia, os estudos culturais ou os estudos em media e comunicação, acabou também por se refletir na prática e na investigação em música, que, no seu caminho de evolução desde o século XX, se foi deslocado progressivamente de uma “cultura musical centrada no tom”³ para uma “música do som” (Solomos, 2019, pp. 5-6),⁴ marcando assim novos modos de pensar e fazer música. Efetivamente, ao nível musical, processos como a gravação áudio, o afastamento da tonalidade, a introdução de ruído, o desenvolvimento da música eletroacústica, ou a nova atenção colocada na escuta, em conjunto, têm vindo a lançar uma série de desafios às conceções mais tradicionais do que é considerado como “música” ou “musicalmente válido” - frequentemente associadas a uma visão eurocêntrica da música erudita ocidental criada entre os séculos XVII e XIX - promovendo a criação de práticas musicais que abrangem todo o espectro sonoro que nos rodeia e no qual estamos imersos. É neste contexto que surge a proposta de uma “Sound-based Music” (SbM), formulada por compositor e educador Leigh Landy (Landy, 2007, 2012), no sentido de enquadrar uma abordagem à música mais vasta, onde todo o universo sonoro seja reconhecido como matéria legítima para a criação musical,

² Tradução livre da autora do inglês “Rhizovocality”.

³ Neste artigo todas as traduções foram feitas pela autora, sendo apresentadas na língua original em notas de rodapé.

⁴ “(...) going from a music centre on tonality to a music of sound”

superando-se assim a tradicional centralidade do tom. E muito embora esta ideia tenha surgido no campo da música erudita, a verdade é que acabou por se estender a diferentes géneros e estilos, o que, juntamente com o advento das tecnologias e do mundo digital, acabou por originar um certo esbatimento entre o universo da música erudita e da música popular, que se acentuou com aqueles músicos e artistas que se lançaram, depois de John Cage, no universo da música experimental (Cox & Warner, 2017; Licht, 2019; Nyman, 1999).

No campo da Educação Musical, este caminho pode ser traçado a partir das ideias do “movimento da música criativa”⁵ que eclodiu nos anos 60 e 70 no Reino Unido e no Canadá (Paynter & Aston, 1970; Schafer, 1969, 1976, 1992) onde podemos encontrar as origens desta forma de pensar a Educação Musical a partir da matéria sonora. No entanto, como este movimento pioneiro apresentou algumas fragilidades teóricas e de investigação empírica, estas ideias permaneceram estagnadas ao longo do tempo (Finney, 2011, 2016; Kanellopoulos, 2009, 2021). Assim, só recentemente essa forma de pensar e fazer tomou uma posição mais clara, com novos investigadores apresentando diferentes trabalhos empíricos e suas implicações teóricas (Curioni et al., 2019; Landy, 2012, 2016; Martin, 2012, 2013; Murillo Ribes & Riaño Galán, 2023; Tejada, Murillo, & Berenguer, 2023; Tejada, Murillo, & Mateu-Luján, 2023; Thumlert & Nolan, 2019; Veloso, 2020; Veloso et al., 2023). Foi durante este processo que surgiu a possibilidade de uma “Sound-based Music Education” (SbME), introduzida pela primeira vez por David Holland a partir das suas reflexões sobre o trabalho de Landy (Holland, 2015; Holland & Chapman, 2019) e desenvolvida desde então a por um grupo ainda pequeno de autores (Guan et al., 2024; Pierroux & Rudi, 2020; Veloso & Foletto, 2025; Wolf & Younie, 2018).

Este artigo pretende, assim, contribuir exatamente para um pensamento que reflita e se posicione sobre as possibilidades de uma Educação Musical centrada no Som (EMCS), no seguimento do já proposto por Holland (Holland, 2015; Holland & Chapman, 2019) mas numa reflexão que explore as potencialidades educativas desta abordagem relativamente à ideia de pluralidade e diversidade nos caminhos que as crianças poderão tecer ao longo da sua Educação Musical. Esta reflexão será feita aqui a partir da análise dos dados realizada no âmbito do projeto “Uma abordagem à Educação Musical centrada no Som: Um dispositivo pedagógico para um novo paradigma no ensino e aprendizagem da música na infância”⁶. Especificamente, os dados referem-se a um dos estudos de investigação da fase exploratória do projeto, implementado na associação Sonoscopia.

2.2 Educação Musical Rizomática: Pela possibilidade de caminhos plurais

No seu livro “Mil Platôs”, Deleuze e Guattari (Deleuze & Guattari, 1987) introduzem a noção de rizoma afirmando que:

⁵ “Creative music movement”.

⁶ <https://doi.org/10.54499/2022.04655.CEECIND/CP1720/CT0042>

O rizoma é um mapa e não um traçado. ... O mapa é inteiramente orientado para a experimentação em contacto com o real. ... O mapa constrói o inconsciente ... O mapa é aberto e conectável em todas as suas dimensões. ... Pode ser desenhado numa parede, concebido como uma obra de arte, construído como uma ação política ou como uma meditação... Talvez uma das características mais importantes do rizoma seja o facto de ter sempre múltiplas entradas (Deleuze & Guattari, 1987, p. 12)⁷

O rizoma representa aqui uma forma de pensar o conhecimento de maneira não-linear, onde múltiplos pontos de fuga estão interligados sem uma hierarquia ou um centro fixo. Ao contrário da tradicional metáfora da árvore do conhecimento, que sugere um crescimento linear e hierárquico, o rizoma oferece uma visão alternativa mais fluida, dinâmica e aberta, que se abre à coexistência de diferentes trajetórias e interpretações. No contexto desta abordagem, o normativo é desafiado em favor da diversidade e da pluralidade, e a ideia de uma ‘Educação Musical Rizomática’, um conceito já abordado anteriormente em diferentes contextos, mas ainda pouco explorado (Ferreira, 2015; Lines, 2013, 2017; Veloso, 2023) emerge exatamente como um espaço que convida múltiplas trajetórias e caminhos diversificados, onde alunos e alunas poderão encontrar o seu lugar, independentemente dos seus contextos de vida, necessidades ou interesses específicos. Isto contrasta em larga medida com as abordagens mais tradicionais, onde muitas vezes há uma expectativa de que todos os alunos sigam o mesmo percurso e alcancem os mesmos resultados. É assim, parece-me, que através da metáfora rizomática, a Educação Musical se pode tornar numa prática mais inclusiva onde cada experiência individual é valorizada e cada trajetória de aprendizagem é reconhecida, sem que, no entanto, o foco nas necessidades e interesses das crianças implique “uma omissão associada a um trabalho coletivo, democrático e que amplie as possibilidades de jovens e crianças se relacionarem com o conhecimento culturalmente acumulado pela sociedade” (Silva & Scherer, 2019)

Dentro desta “possibilidade rizomática”, o conceito de “rizovocalidade” (Jackson, 2003; Powell, 2020) amplia esta ideia de multiplicidade, alargando-a ao que acontece dentro de cada percurso individual. O conceito de “rizovocalidade” refere-se às muitas camadas que estão incluídas nos nossos discursos e nos nossos percursos individuais e coletivos aparentemente uniformes, mas que, na realidade, se constroem de vários extratos e experiências que, a maioria das vezes, pouco ou nada têm de homogéneo. Ele refere-se, portanto, às muitas vozes incluídas no espaço coerente que tentamos criar quando apresentamos as nossas experiências de vida aos outros, definindo-se como uma ideia que representa “a diferença dentro, entre e no interior; (que) destaca a natureza irruptiva, perturbadora, mas

⁷ “The rhizome is a map and not a tracing. ... The map is entirely oriented toward experimentation in contact with the real. ...The map constructs the unconscious ... The map is open and connectable in all of its dimensions...It can be drawn on a wall, conceived of as a work of art, constructed as a political action or as a meditation...Perhaps one of the most important characteristics of the rhizome is that it always has multiple entryways”.

interligada de vozes posicionadas que são discursivamente formadas e que são histórica e socialmente determinadas” (Jackson, 2003, p. 707).⁸ No contexto deste estudo é um conceito que nos poderá ajudar a compreender como os caminhos e aprendizagens musicais acontecem dentro da “confusão e complexidade das experiências de vida”⁹ (Powell, 2020, p. 266), que se abrem, portanto, a experiências diversas que coabitam e relacionam de forma rica e significativa.

Neste estudo, e partindo de uma abordagem criativa e centrada no som como matéria fundamental para a criação de diversas linhas de fuga e múltiplas construções, cada criança foi desafiada a desenhar o seu próprio percurso sonoro e musical, a procurar novas ‘linhas de voo’, e a encontrar formas de as interligar num todo musical coerente, mas plural, dinâmico, aberto a todas as possibilidades que a música feita na contemporaneidade - em diversos géneros e estilos - nos oferece (Veloso, 2020; Veloso et al., 2023)

3. Metodologia

3.1 O projeto “Uma abordagem à Educação Musical centrada no som”

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto “Uma abordagem à Educação Musical centrada no som: um referencial pedagógico para um novo paradigma no ensino e aprendizagem da música na infância”. Este projeto tem como objetivo desenhar, implementar e avaliar um referencial pedagógico (RP) que possa promover uma Abordagem Crítica à Educação Musical centrada no Som (AC|EMcS), que promova uma educação mais equitativa, inclusiva e democrática, alinhada com os recentes avanços dos campos dos Estudos do Som, da Performance, Criação e Musicologia. O projeto está dividido em 3 fases: (1) Exploratória - que visa desenhar, implementar e avaliar um primeiro esboço do RP através de 3 estudos de caso - um em contexto formal de ensino especializado da música, um em contexto formal de ensino genérico da música e outro em contexto educativo não formal - desenvolvidos numa Investigação-Ação colaborativa; (2) Estudo de Casos Múltiplos - que tem como objetivo analisar em profundidade a versão anterior do RP e redefini-lo através de 3 estudos de caso; (3) Avaliação e Disseminação - que tem como objetivo disseminar e avaliar o impacto do RP previamente desenvolvido nas práticas de ensino e aprendizagem em Portugal e no estrangeiro. Este artigo diz respeito à fase exploratória, especificamente ao estudo de investigação-ação colaborativa em contexto educativo não formal - neste caso a associação Sonoscopia.

3.2 Contexto de Investigação: A Sonoscopia e os Sononautas

A Sonoscopia é um coletivo/espço dedicado à criação, produção e promoção de projetos artísticos e educativos, com um foco particular na música experimental,

⁸ “difference within and between and among; it highlights the irruptive, disruptive, yet interconnected nature of positioned voices that are discursively formed and that are historically and socially determined”.

⁹ “messiness and complexity of life experiences”.

na investigação sonora e nas suas interseções interdisciplinares. A Sonoscopia está sediada no Porto, num edifício que oferece vários espaços dedicados à criação, gravação e produção musical, bem como salas para residências artísticas, e workshops, uma cozinha e outras instalações partilhadas por todos os seus membros.

A Sonoscopia funciona de forma muito informal, orientada por uma ética DIY¹⁰ (Moran, 2010; Stewart & Way, 2023). Os seus artistas e membros transitam entre circuitos musicais mais “canónicos”, associados à música erudita contemporânea, e circuitos mais subversivos, ligados ao punk e ao rock, evidenciando assim percursos diversos e contrastantes que convergem em torno de um espírito comum: a criação sonora e musical. Além disso, é um grupo que acredita e trabalha numa interação contínua entre prática e teoria, experimentação e desenvolvimento do pensamento teórico.

A história dos Sononautas remonta a um tempo em que o edifício onde hoje se localiza a Sonoscopia pertencia ao Instituto Orff do Porto, uma escola que, entretanto, encerrou. Quando, mais tarde, a Sonoscopia arrendou o edifício, um dos diretores do antigo instituto, amigo de vários músicos da Sonoscopia, sugeriu a formação de um grupo residente que fosse composto por pessoas que tivessem pertencido ou estivessem ligadas ao Instituto Orff, envolvendo tanto adultos como crianças. O nome “Sononautas” surgiu de uma ideia que a Sonoscopia já tinha em mente para um projeto artístico e educativo com o mesmo nome, e que, entretanto, estreou na edição de 2024 do Festival Big Bang, no CCB em Lisboa. Este nome é uma referência a um grupo real/imaginário de exploradores que navegam pelo vasto espaço sonoro que compõe o Universo, num processo de constante descoberta e de interação – entre si e com o ambiente circundante – através do som. O grupo, que hoje conta com cerca de 20 pessoas, reúne-se uma vez por mês, e as sessões musicais são conduzidas por membros da Sonoscopia, por participantes Sononautas que a isso se aventuram, ou por artistas em residência.

3.3 Investigação Ação Colaborativa

A Investigação-Ação Colaborativa (IAC) é caracterizada pela integração dos participantes como colaboradores em todo o processo de investigação, assumindo-se como um processo coletivo, dinâmico e participativo, que decorre em ciclos sucessivos de planeamento, ação e avaliação/reflexão (Stringer, 2007). Esta metodologia distingue-se por ser flexível e adaptativa, permitindo que as práticas e intervenções sejam constantemente ajustadas em resposta às necessidades e experiências emergentes durante o processo de investigação. Desta forma, a IAC convida a uma prática investigativa que vai além da observação e análise da realidade, envolvendo-se ativamente nela, propondo-se não apenas a compreender as situações que estão a ser estudadas, mas a intervir nelas de forma

¹⁰ *Do It Yourself*.

significativa. Além disso, a IAC, ao valorizar a participação ativa dos indivíduos envolvidos, promove uma construção conjunta e colaborativa de soluções para as questões que vão sendo identificadas no contexto de estudo. Cada pessoa, independentemente da sua posição, contribui com as suas experiências, conhecimentos e perspetivas, enriquecendo o processo de investigação e garantindo que as soluções encontradas a cada momento do trajeto sejam relevantes e adequadas ao contexto. A natureza cíclica da IAC — com os seus contínuos ciclos de planeamento, ação, e reflexão — permite uma evolução constante das práticas educativas, já que cada fase de reflexão oferece novas perspetivas e aprendizagens que, por sua vez, informam a fase seguinte.

No contexto específico dos Sononautas, a implementação da IAC fomentou uma reflexão crítica constante sobre as sessões desenvolvidas com o grupo. As decisões relativas a cada sessão - quem lidera, o quê e como se trabalha - foram assim tomadas colaborativamente, e sempre com base no que havia acontecido nas sessões anteriores e nas reflexões que sobre elas se iam fazendo. As entrevistas às crianças que aqui se exploram e analisam foram parte desse mesmo processo, e aconteceram muito no sentido de “tomar o pulso” às reflexões das crianças, e a perceber, em maior detalhe, os seus sentires e vontades relativamente ao grupo.

3.4 Processo e participantes

O estudo decorreu ao longo dos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024, com um total de 15 sessões musicais. No ano letivo de 2022/2023, foram realizadas 8 sessões entre os meses de fevereiro e junho de 2023. Durante este período, as sessões aconteceram de forma ocasional, sem uma frequência definida. No entanto, no ano letivo de 2023/2024, as sessões tornaram-se mais regulares, com um total de 7 encontros, realizados mensalmente. Todas as sessões foram caracterizadas por um ambiente informal, com uma duração que variava entre duas a três horas. Após cada sessão, os participantes partilhavam um lanche ou jantar, criando um momento de socialização descontraído, o que reforçou o espírito comunitário e colaborativo do grupo. Durante estes momentos conjuntos, as crianças brincavam livremente no quintal da Sonoscopia, alargando assim o seu espaço de intervenção e significado — como veremos a seguir na análise dos dados — a algo bem maior do que o som e a música.

No que diz respeito à condução das sessões, 6 delas foram lideradas por músicos e artistas da própria Sonoscopia, enquanto outras 6 foram conduzidas por artistas convidados em residência. Além disso, 3 sessões foram orientadas pelos próprios participantes do grupo Sononautas, o que reforçou o caráter colaborativo e participativo do projeto. As atividades realizadas ao longo das sessões foram variadas e incluíram exercícios de escuta, sessões de improvisação e composição musical colaborativa, edição de sons, a aprendizagem de uma canção, e a construção de instrumentos musicais.

Os participantes deste estudo foram 8 crianças, com idades entre os 4 e os 12 anos, e 12 adultos que participaram regularmente nas sessões musicais na Sonoscopia. Além deste grupo principal, estiveram também envolvidos 3 músicos que pertencem à associação Sonoscopia e que assumiram a responsabilidade pela organização e condução de várias das sessões ao longo do período de investigação. As crianças estavam acompanhadas pelos seus familiares adultos durante as sessões, criando um ambiente intergeracional. Os adultos participantes incluíam pessoas com diferentes graus de envolvimento e experiência musical, desde pessoas com formação musical a outros com menos experiência na prática musical, principalmente no domínio da música experimental ou da arte sonora.

3.5 Recolha e análise de dados

Os dados foram recolhidos através de observação participante, notas de campo, entrevistas em grupo com as crianças, gravações de áudio e vídeo, e artefactos criados pelas crianças, como desenhos, instrumentos musicais ou pequenas partituras. A análise dos dados envolveu um processo que incluiu codificação, com cada fonte de dados sendo codificada separadamente, e evoluiu para a categorização e tematização final (Creswell & Poth, 2016; Saldana, 2009).

4. Resultados

4.1 A música como prática criativa, exploratória e experimental

A análise de dados, que aqui se centra na perspetiva das crianças, sugere que a música feita pelos Sononautas ao longo das sessões desenvolvidas na Sonoscopia emerge dentro do grupo como uma atividade que articula a participação ativa com uma forte componente exploratória, à qual as crianças atribuem também um certo elemento de aventura e até de disrupção. Para Tiago, de 9 anos, a ideia de “inventar”, criar, foi central à sua experiência musical. Tal como referiu durante a entrevista: “Eu não sabia que eu ia inventar coisas”, sugerindo a surpresa inicial perante a liberdade criativa que o contexto musical lhe proporcionava. Se pudesse orientar uma atividade, Tiago refere que as crianças “escolhiam dois sítios e depois gravavam, cada um fazia dois sítios”, adicionando ainda que “escolhiam um sítio lá fora e outro num canto cá dentro”, e “soava uma música diferente”. As palavras de Tiago, e as suas ideias parecem refletir a dimensão exploratória e experimental da prática musical na Sonoscopia. A sua surpresa ao perceber que podia “inventar coisas” sugere que as sessões incentivaram à criatividade e à descoberta, proporcionando um espaço de liberdade para as crianças experimentarem sem medo de errar. A sua observação sobre os sons gravados em diferentes locais, que “soavam uma música diferente”, revela uma atenção especial a diferentes dimensões musicais como a ideia de introduzir variedade, e de trabalhar musicalmente com os espaços, reforçando o carácter experimental da prática musical, onde o som e o ambiente se tornam ferramentas de exploração.

Esta dimensão também é evidenciada nas entrevistas por Luísa, uma criança de

sete anos, que parece demonstrar como as vivências musicais na Sonoscopia a incentivaram a uma atitude criativa e altamente exploratória: “Há muitos sítios da casa que fazem montes de barulho...E nós podemos visitar a casa. Explorar... E fazer tipo uma música com barulhos da casa”. Esta ideia é muito interessante, já que coloca o “barulho” - como ela própria refere - num contexto musical e de criação. Luísa fala claramente de “explorar”, evidenciando, portanto, um terreno em que ela se propõe a criar música procurando, investigando, imaginando possibilidades ainda não testadas nem concretizadas, fazendo também ponte com dimensões experimentais que ligam a música a um contexto específico e à sua paisagem sonora do dia a dia. Sobre uma das atividades que mais “adorou”, Luísa refere ainda:

Eu gostei por causa que nós juntamos muitos sons para fazermos o filme com os sons...E quando nós estávamos a fazer... Eu usei uma coisa com pedras para fazer assim, para mexer. E para fazer o... Eu fiz um som assim para parar. E o meu avô fez naquelas rodas. E quando nós fizemos...O Luís estava a fazer aquele tambor...

Nesta frase, Luísa refere-se a uma sessão em que foi proposto ao grupo que sonorizassem o vídeo “Marinheiros da Esperança”, que foi, depois, apresentado na Unesco.



Vídeo 1: Vídeo oficial dos “Marinheiros da Esperança” (Caspurro et al., 2023)

<https://www.facebook.com/watch/?v=281295457753036>

O projeto surgiu de um convite feito pela música e investigadora Helena Caspurro, que desafiou os Sononautas a criar o “roteiro sonoro e musical” para um vídeo que estava a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro a partir de uma série de trabalhos plásticos de crianças das pediatrias oncológicas do país, no âmbito dos 10 desafios da Década do Oceano¹¹. Perante o desafio, as crianças sentiram-se muito motivadas e envolvidas, principalmente quando se aperceberam de que iriam trabalhar sobre elementos visuais e plásticos criados também por outras crianças.

¹¹ <https://oceandecade.org/pt/challenges/>

As sessões, conduzidas pela própria Helena Caspurro e por mim, iniciaram-se com um diálogo sobre os diversos ambientes sonoros possíveis de serem escutados junto aos oceanos, e sobre possíveis formas de os evocar. Em grupo, e depois de alguma reflexão, foi decidido que se excluía a opção mais óbvia, de fazer gravações de campo junto ao mar, e todos pensariam em possibilidades desenhadas a partir dos objetos sonoros e instrumentos musicais existentes na Sonoscopia. Esta opção foi escolhida por permitir tanto a criação de sons de foley, reproduzindo sons reais, como a criação de ambientes sonoros evocativos de emoções e sentimentos dos participantes quando pensam no oceano. Crianças e adultos escolheram então uma série de instrumentos e objetos sonoros, com os quais se realizaram algumas improvisações coletivas. Inicialmente as crianças exploraram objetos e instrumentos de forma totalmente livre e, depois foram convidadas a participar, em conjunto com os adultos, numa série de improvisações guiadas no sentido de se criar um reportório de gestos sonoros e musicais que servissem depois como base para a sonorização do vídeo. Passou-se depois para uma seleção e gravação dos gestos, texturas e ambientes que dele fariam parte e foi nessa altura que Luísa decidiu gravar o som de um pente pelo qual passava o dedo polegar de forma muito suave, sugerindo os sons de “pequenos animais” que circulariam pelo oceano.

Juntamente com a irmã Teresa, Luísa escolheu também gravar um instrumento musical constituído por duas latas de metal ligadas por uma mola. Neste instrumento, ao passarmos os dedos ou um objeto pela mola, o som é amplificado pelas próprias latas, sugerindo uma massa sonora que tanto pode apontar para uma tempestade com trovoadas, como para os rumores mais intensos que eventualmente se sentirão no oceano profundo. Já as “rodas” a que Luísa faz referência no início, e que foram tocadas pelo seu avô, fazem parte de um outro instrumento criado pela Sonoscopia, composto por cinco discos de metal assentes numa estrutura circular de ferro. O instrumento pode ser percutido ou atacado com um arco de cordofone como o violino ou o violoncelo. Quando se passa o arco pelos discos, emerge um som agudo, penetrante, com um carácter quase mágico, que foi escolhido neste contexto por evocar um espaço de surpresa e magia que tanto crianças como adultos relacionaram com o nascer ou do pôr do sol no oceano.

A escolha de Luísa em utilizar um pente para criar sons que sugerissem os “pequenos animais” do oceano sugere a dimensão exploratória desta atividade. De facto, ao optar por um objeto quotidiano e manipular o seu som de maneira a evocar imagens sonoras específicas, Luísa inicia um processo de descoberta, em que toma consciência de que qualquer objeto pode ser abordado intencionalmente e de forma expressiva como instrumento musical, sem as restrições tantas vezes impostas pelas técnicas ou convenções musicais que fazem parte da grande maioria dos contextos musicais formais de aprendizagem.

4.2 O Som como rizoma: Diversidade de percursos e experiências

Outro tema que surgiu como parte da análise dos dados está centrado na forma como as crianças vivenciaram e conciliaram a diversidade de experiências musicais que passaram a fazer parte dos seus dias, com cada uma a seguir trajetos muito particulares na sua exploração do som e da música. De facto, a abordagem que foi sendo construída ao longo destas sessões na Sonoscopia, parece ter permitido que as crianças construíssem percursos que, embora baseados nas suas próprias experiências e interesses, se abriam regularmente aos convites e desafios lançados dentro e fora do grupo. Foi, assim, muito interessante, vivenciar a forma como as crianças cruzaram experiências tão diversas como o pequeno projeto de sonorização do vídeo “Marinheiros da Esperança” ou a aprendizagem e performance da canção “Grândola Vila Morena” no âmbito do trabalho “Infantário Revolucionário” (Moreira & Castro Neves, 2024), que integrou o projeto “Repensar a Bouça”, desenvolvido pela Sonoscopia dentro do programa “Cultura em Expansão”, e no qual os Sononautas foram convidados a participar.

O contraste entre estes dois tipos de experiência – um projeto de criação extremamente aberto e exploratório, como o projeto “Marinheiros da Esperança”, e uma atividade assente na aprendizagem de uma canção histórica e na sua performance – revelou-se particularmente curioso pela forma como as crianças participaram e se envolveram em cada um deles. No caso da “Grândola Vila Morena”, a canção foi aprendida dentro de um contexto mais estruturado, onde a melodia e a letra já estavam previamente definidas, e em que o desafio para as crianças se centrou na criação de um sentido – individual e coletivo - para a aprendizagem e performance de um repertório com um forte significado histórico e cultural. Por outro lado, no projeto “Marinheiros da Esperança”, as crianças participaram ativamente na construção dos ambientes sonoros, escolhendo e testando diferentes objetos sonoros, experimentando texturas, participando em improvisações coletivas e fazendo escolhas relativas ao processo composicional. É interessante perceber que, apesar destas diferenças, e muito no sentido do conceito de “rizovocalidade” abordado na revisão da literatura (Jackson, 2003; Powell, 2020), as crianças não colocaram as duas atividades em oposição, mas antes as reconheceram como complementares e como parte integrante da sua atividade enquanto Sononautas.

Além disso houve, nas entrevistas, muitas referências ao convívio e partilha de músicas “diferentes”, mas que nem por isso se excluía. Luís, por exemplo, referiu que a música que se fazia na Sonoscopia era “diferente” da música que aprendia na escola, comentando: “Um bocadinho, não se pode comparar, não é? Música normal e esta é a música diferente.” Esta distinção sugere que as crianças estavam a conviver com várias formas de fazer música, aprendendo a integrá-las e a valorizar a diversidade sonora e musical. Rafael, por outro lado, um fã de Beatles, Pink Floyd ou Queen, refere que uma das sessões que mais gostou foi aquela em que se fez uma visita às instalações sonoras que estavam na Sonoscopia: “Da que foi com as exposições. Que tinha aquele violão com o tambor que caía gelo. (...) E o violão que

girava no... E aí batia no limão e fazia pam.” Rafael acrescenta ainda, a propósito das semelhanças e diferenças entre a música que se faz na Sonoscopia e a que pratica numa academia de música, onde aprende flauta, que a música que se faz na Sonoscopia “é meio uma mistura de tudo. Uma mistura de música com barulho”, acentuando, no entanto, que gosta “muito das duas”. Esta atração e envolvimento em possibilidades musicais tão diversas ficou também evidente quando Luís sugeriu a ideia de “misturar” estas duas abordagens musicais, afirmando: “Misturar as duas porque dava um efeito giro. Instrumentos criados com instrumentos que já existiam davam... era fixe fazer isso.”

A proposta de Luís para combinar diferentes práticas musicais sugere uma grande flexibilidade relativamente ao processo de fazer e aprender música, que passa a ser entendido como algo onde múltiplos caminhos coexistem e interagem. Esta convivência entre a “música da Sonoscopia” e outras formas de música que as crianças experienciavam no seu dia a dia – como a música da escola ou da academia – evidenciou a forma como elas conseguiam interligar diferentes práticas musicais, que embora em alguns momentos pudessem causar alguma estranheza e surpresa, acabaram por se tornar num veículo para um olhar mais alargado sobre a música e o fazer musical, para o qual as crianças acabaram por criar um sentido novo, plural, mas coerente. De facto, as crianças, ao descreverem as suas experiências, mostraram que estavam confortáveis em transitar entre os diferentes contextos musicais, integrando-os de forma criativa e pessoal. A resposta de Tiago à pergunta “Achas que aquilo que fazemos aqui é música ou é algo diferente?” foi elucidativa: “Sim, é música!”. Este comentário revela que, apesar de reconhecerem a diferença em relação às práticas musicais tradicionais, as crianças valorizam e legitimam a música que criam e fazem na Sonoscopia, refletindo uma aceitação da diversidade de formas musicais que coexistiam nos seus percursos de aprendizagem. Para além disto, algumas crianças mostraram que estavam a levar para casa esta dimensão de criatividade trabalhada nas experiências musicais desenvolvidas na Sonoscopia, incorporando-as nas suas práticas pessoais. Teresa, por exemplo, referiu: “Eu estou a fazer em casa uma prenda. Que é eu escrever uma música no piano.” Luísa também partilhou que tinha composto uma música e enviado para a sua família, demonstrando que as práticas criativas desenvolvidas na Sonoscopia estavam a gerar novas formas de relação com a música fora do contexto das sessões.

A ideia do “som como rizoma”, surge assim, neste estudo, através um processo em que “o som”, como base para o fazer musical, se apresenta como elemento que permite uma vivência musical abrangente, que não se cinge apenas aos tons musicais (e à sua organização através de sistemas tonais, atonais ou modais), mas que também não se fecha a eles, propondo antes uma visão estendida que à partida, não faz juízos de valor relativamente ao que pode, ou não, ser considerado musicalmente válido.

5. Discussão e direções futuras

Os resultados deste estudo sugerem que o som, enquanto base para a prática e criação musical, se pode tornar num poderoso elemento gerador de inúmeras “linhas de fuga”, favorecendo percursos de aprendizagem plurais e significativos. Neste contexto, os conceitos de “Educação Musical Rizomática” (Ferreira, 2015; Lines, 2013) e de “rizovocalidade” (Jackson, 2003; Powell, 2020) assumem particular relevância, permitindo pensar a Educação Musical como um espaço aberto, dinâmico e relacional, no qual as múltiplas vozes, experiências e trajetórias das crianças são valorizadas.

É neste alinhamento que a Educação Musical centrada no Som (EMcS) (Holland, 2015; Holland & Chapman, 2019) pode surgir como base para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva, onde todas as formas de expressão sonora possam ser reconhecidas como legítimas. No entanto, este não é um processo linear nem garantido: os princípios que orientam esta abordagem, assim como as estratégias pedagógicas a serem adotadas e desenvolvidas, farão toda a diferença entre uma intenção democrática e inclusiva e a sua concretização efetiva. É nesse sentido que avanço com a proposta de uma abordagem crítica à Educação Musical centrada no Som (AC|EMcS), enfatizando, por um lado, que seja alicerçada num conjunto de princípios teóricos que valorizem a diversidade e a criatividade e, por outro, que se materialize através de um conjunto de estratégias pedagógicas concretas, adaptáveis e coerentes com estes princípios.

A ideia de uma “abertura a todos os sons” só se tornará realmente pertinente ao nível educativo, se sustentada por princípios que se alinhem com uma visão educativa assente na pluralidade e diversidade, em que as crianças tenham a possibilidade de se posicionarem criativamente, traçando os seus próprios caminhos, comunicando emoções e ideias a partir das suas interações com o som (Veloso et. al., 2023; Veloso & Foletto, 2025). Assim, apesar do importante trabalho que vem a ser explorado à volta do conceito da EMcS, nomeadamente no domínio da música eletroacústica e das tecnologias (Guan et al., 2024; Pierroux & Rudi, 2020; Wolf & YOUNNIE, 2018) importa agora recentrar o seu desenvolvimento na dimensão pedagógica e educativa. A centralidade no som não pode ser pensada apenas como uma escolha estética ou técnica, mas sim a partir de opções pedagógicas que viabilizem aprendizagens plurais, focadas nos interesses e necessidades das crianças. É a partir deste ponto que a EMcS poderá afirmar-se como prática verdadeiramente transformadora, que inclui e que acolhe a pluralidade das experiências humanas através do som.

Este estudo foi desenvolvido num contexto educativo não formal, onde não existem os constrangimentos de organização de espaço, tempo ou de desenvolvimento curricular que existem em contextos formais. Além disso, por se tratar de uma associação centrada num coletivo de músicos e artistas que desenvolvem a sua atividade nas áreas da música experimental e da investigação sonora, os recursos humanos e materiais foram ricos e diversificados, o que

difícilmente acontecerá num contexto educativo formal.

Neste sentido parece-me agora essencial continuar a investir no desenvolvimento de projetos de investigação que estabeleçam pontes entre investigadores, artísticas e educadores, e que possam fazer uma triangulação de inovações estéticas, técnicas e tecnológicas com fundamentos e princípios centrados nas ideias de democracia e inclusão, que orientem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, a criação de novos recursos bem como na formação contínua de professores e educadores.

Procedimentos éticos

Este estudo foi realizado em conformidade com a Declaração de Helsínquia e aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia do Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md), com a referência “CE-INETmd_parecer_001”.

Consentimento Informado

Todos os encarregados de educação deram o seu consentimento informado antes da participação das crianças no estudo. Todos os dados pessoais foram anonimizados e, durante a transcrição, foram utilizados pseudónimos de forma a preservar o anonimato de cada participante.

Agradecimentos

A autora agradece também à Sonoscopia Associação Cultural e ao Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança do polo da Universidade de Aveiro.

Financiamento

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00472/2020, com o identificador DOI e da celebração do contrato-programa de emprego científico Ref. 2022.04655.CEECIND/CP1720/CT0042

Conflitos de Interesse

A autora declara não ter conflito de interesses. Os financiadores não tiveram qualquer papel na concepção do estudo; na recolha, análise ou interpretação dos dados; na redação do manuscrito; ou na decisão de publicar os resultados

Declaração sobre a utilização da inteligência artificial generativa e das ferramentas digitais

Na preparação deste artigo não foram utilizados conteúdos gerados por ferramentas de Inteligência Artificial

Referências

- Caspurro, H., Veloso, A. L., de Almeida, P. C., Menezes, L. F., Inet-md, Sonoscopia/Sononautas (Produtor), & Príncipe, A., Pinheiro, L. M., Almeida, P. C., Ferreira, D. (Realizador). (2023). *Marinheiros da Esperança. A bordo do desafio da Década do Oceano. Sailors of Hope. Aboard the Ocean Decade challenge*. [Vídeo]. Universidade de Aveiro. <https://www.facebook.com/watch/?v=281295457753036>
- Cox, C., & Warner, D. (Eds.). (2017). *Audio Culture, Revised Edition: Readings in Modern Music* (2nd edition). Bloomsbury Academic.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
- Curioni, V., Ludovico, L., & Presti, G. (2019). A (Technologically Enhanced) Sound Education: Implementation, Experimentation and Analysis of Raymond Murray Schafer's Exercises: *Proceedings of the 11th International Conference on*

- Computer Supported Education*, 473–480.
<https://doi.org/10.5220/0007766004730480>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (B. Massumi, Trans.; 2nd edition). University of Minnesota Press.
- Ferreira, T. T. (2015). Por uma Educação Musical rizomática: Estudo sobre o livro *Sound and Structure* de John Paynter. *Anais do SIMPOM*, 3(3), Article 3. <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4584>
- Finney, J. (2011). John Paynter, music education and the creativity of coincidence. *British Journal of Music Education*, 28(01), 11–26. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000343>
- Finney, J. (2016). *Music Education in England, 1950-2010: The Child-Centred Progressive Tradition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315596754>
- Guan, X., Li, J., Zheng, Z., & Shi, J. (2024). The Experiences of Teachers in Teaching Computer Music in Selected Colleges and Universities in Hubei China. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.32996/jweep.2024.6.1.4>
- Holland, D. (2015). A constructivist approach for opening minds to sound-based music. *Journal of Music*, 8. https://doi.org/10.1386/jmte.8.1.23_1
- Holland, D., & Chapman, D. (2019). Introducing New Audiences to Sound-Based Music through Creative Engagement. *Organised Sound*, 24(3), 240–251. <https://doi.org/10.1017/S1355771819000311>
- Jackson, A. Y. (2003). Rhizovocality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(5), 693–710. <https://doi.org/10.1080/0951839032000142968>
- Kanellopoulos, P. A. (2009, July). *Cage's short visit to the classroom: Experimental music in music education – A sociological view on a radical move* [Paper]. Proceedings of the Sixth International Symposium on the Sociology of Music Education; St. Patrick's College. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1390657/>
- Kanellopoulos, P. A. (2021). Cage(D): Creativity and 'the contemporary' in music education – a sociological view. In R. Wright, G. Johansen, P. Kanellopoulos, & P. Schimdt (Eds.), *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education* (pp. 377–392). Routledge.
- Landy, L. (2007). *Understanding the Art of Sound Organization*. MIT Press.
- Landy, L. (2012). *Making Music with Sounds*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120644>
- Landy, L. (2016). But Is It (Also) Music? In M. Cobussen, V. Meelberg, & B. Truax (Eds.), *The Routledge Companion to Sounding Art* (pp. 17–26). Routledge.
- Licht, A. (2019). *Sound Art Revisited* (Reprint edição). Bloomsbury Academic.
- Lines, D. (2013). Deleuze and Music Education: Machines for Change. In D. Masny (Ed.), *Cartographies of Becoming in Education* (pp. 21–33). Brill. <https://brill.com/display/book/edcoll/9789462091702/BP000004.xml>
- Lines, D. (2017). Jazz departures: Sustaining a pedagogy of improvisation. In C. Naughton, G. Biesta, & D. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy*. Routledge.
- Martin, J. (2012). Toward authentic electronic music in the curriculum: Connecting teaching to current compositional practices. *International Journal of Music Education*, 30(2), 120–132. <https://doi.org/10.1177/0255761412439924>
- Martin, J. (2013). Tradition and Transformation: Addressing the gap between electroacoustic music and the middle and secondary school curriculum. *Organised Sound*, 18(2), 101–107. <https://doi.org/10.1017/S1355771813000022>

- Moran, I. (2010). Punk: The Do-It-Yourself Subculture. *Social Science Journal*, 10(13), 58–65. <https://www.semanticscholar.org/paper/Punk%3A-The-Do-It-Yourself-Subculture-Moran/bf18c0f5ea7f51d9c6b975994d77b01bac82a474>
- Moreira, D., & Castro Neves, R. (2024). Infantário revolucionário. In J. Almeida & P. Caveiro (Eds.), *Repensar a Bouça 2021-2024* (Sonoscopia/Orgal Impressores, pp. 91–108).
- Murillo Ribes, A., & Riaño Galán, M. E. (2023). Play Box: Un artefacto sonoro para abordar la experimentación sonora en las aulas. Estudio exploratorio basado en una intervención de creación electroacústica en la formación inicial de profesorado: Exploratory study based on an electroacoustic creation intervention in initial teacher training. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.3), Article 37.3. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.100834>
- Nyman, M. (1999). *Experimental Music: Cage and Beyond* (2º edição). Cambridge University Press.
- Paynter, J., & Aston, P. (1970). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge University Press.
- Pierroux, P., & Rudi, J. (2020). Teaching Music Composition With Digital Tools: A Domain-Specific Perspective. In K. Knutson, T. Okada, & K. Crowley (Eds.), *Multidisciplinary Approaches to Art Learning and Creativity* (pp. 124–145). Routledge.
- Powell, S. (2020). *Whose Story? (Re)presentation, Rhizovocality, and Friendship* (T. D. Smith & K. S. Hendricks, Eds.; pp. 135–146). https://doi.org/10.1007/978-3-030-28707-8_10
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Schafer, R. M. (1969). *The New Soundscape: A Handbook for the Modern Music Teacher*. BMI Canada Limited.
- Schafer, R. M. (1976). *Creative music education: A Handbook for the Modern Music Teacher*. Schirmer Books.
- Schafer, R. M. (1992). *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-making*. Arcana Editions.
- Silva, R. R. D. da, & Scherer, R. P. (2019). Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240041. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240041>
- Solomos, M. (2019). *From Music to Sound: The Emergence of Sound in 20th- and 21st-Century Music*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429201110>
- Sterne, J. (Ed.). (2012). *The Sound Studies Reader* (1st edition). Routledge.
- Stewart, F., & Way, L. (2023). Beyond boundaries? Disability, DIY and punk pedagogies. *Research in Education*, 115(1), 11–28. <https://doi.org/10.1177/00345237231160301>
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research*. SAGE.
- Tejada, J., Murillo, A., & Berenguer, J. M. (2023). Acouscapes: A software for ecoacoustic education and soundscape composition in primary and secondary education. *Organised Sound*, 1–9. <https://doi.org/10.1017/S1355771823000201>
- Tejada, J., Murillo, A., & Mateu-Luján, B. (2023). ‘It blew my mind’. Creating spaces for integrating creativity, electroacoustic music and digital competencies for student teachers. *British Journal of Music Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000384>
- Thumlert, K., & Nolan, J. (2019). Angry Noise: Recomposing Music Pedagogies in

- Indisciplinary Modes. In P. P. Trifonas (Ed.), *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education* (pp. 633–655). Springer.
- Veloso, A. L. (2020). Rethinking experimental music within music education: Thoughts and feelings after a voyage through the Project INsono. *Revista Electrónica de LEEME*, 0(46), Article 46. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17409>
- Veloso, A. L. (2023). Making a Difference in the Music Classroom: The role of music composition in reframing pupils' attitudes toward music education in a Portuguese classroom context. In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow, & A. Zieglermeyer (Eds.), *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools* (pp. 337-349). Routledge. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197574874.013.41>
- Veloso, A. L., & Foletto, C. (2025). Introducing a Sound-based Music Education in early childhood: The role of sonic and musical tools in the development of teleomusicality. *Music Education Research*, 27(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2447239>
- Veloso, A. L., Foletto, C., & Freitas Luís, J. (2023). Sound Hunters: Reflections on a Pilot Study focused on the levels of Children's Involvement when engaged in a Sound-Based Music Pedagogy. In A. Murillo y Ribes, J. Tejada, M. E. Riaño, C. Foletto, S. Carvalho, & L. Solé (Eds.), *Exploring creativities: Creation as a strategy for learning music and the arts* (pp. 117–150). EdictOràlia (Arts Lab Collection). <https://ria.ua.pt/handle/10773/40590>
- Wolf, M., & Younie, S. (2018). Overcoming barriers: Towards a framework for continuing professional development to foster teaching sound-based music. *Journal of Music, Technology & Education*, 11(1), 83–101. https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.83_1