



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

FELIPE NOVAES CANTÃO



**ABORDAGEM INOVATIVA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
PARA ESCOLAS DA REDE BÁSICA**

FELIPE NOVAES CANTÃO

**ABORDAGEM INOVATIVA EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA
ESCOLAS DA REDE BÁSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares.

**Belém - PA
2026**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com o
ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará**

C229a Cantão, Felipe Novaes

Abordagem inovativa em educação musical para escolas de rede básica /
Felipe Novaes Cantão / – Belém, 2026.

296 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará- Centro
de Ciências Sociais e Educação, 2026.

1.Musica-Instrução e estudo. 2.Aprendizagem ativa. 3.Prática de ensino. I.
Soares, Marta Genú (orient.). II. Título.

CDD 780.7

Elaborada por Regina Coeli Araújo Ribeiro CRB-2/739

FELIPE NOVAES CANTÃO

**ABORDAGEM INOVATIVA EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA
ESCOLAS DA REDE BÁSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares.

Banca Examinadora

Data de Defesa: 18/08/2026

_____ - Orientadora

Prof.^a Marta Genú Soares

Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. Pedro Franco de Sá

Doutor em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes

Doutor em Letras (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo

Prof.^a Dra.^a Ana Maria de Castro Souza

Doutora em Educação Musical (Universidade Federal da Bahia)

Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo

Prof. Dr. Áureo Déo de Freitas Júnior

Ph.D. em Educação Musical (University of South Carolina)

Universidade Federal do Pará

**Belém-Pará
2026**

Dedico esta tese à minha esposa, Yara Cantão, por compartilhar comigo os sonhos, os desafios e as alegrias desta caminhada. Aos meus pais, Luci e Jacob Cantão, por terem lançado os alicerces sobre os quais esta trajetória foi construída.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese representa a síntese de um percurso construído ao longo de anos de estudo, investigação, prática docente e diálogo acadêmico. Sua concretização somente foi possível graças ao apoio, à confiança e às contribuições de inúmeras pessoas e instituições, às quais registro minha sincera gratidão.

A Deus, fonte de sabedoria, esperança e perseverança, por sustentar minha caminhada e conceder-me força para superar os desafios desta trajetória.

Aos meus pais, Luci e Jacob Cantão, pelos ensinamentos, pelos valores que orientam minha vida e pelo apoio incondicional em toda a minha formação pessoal e profissional.

Aos meus alunos, que participaram direta ou indiretamente desta investigação, expressei meu profundo agradecimento. Ao longo de cinco anos de convivência, aprendi e cresci com cada um deles, como professor e como ser humano. Cada desafio, descoberta e conquista compartilhados contribuíram para ampliar minha compreensão sobre a aprendizagem musical e inspiraram a construção da Abordagem InovAtiva em Educação Musical. As experiências vividas constituíram o corpus empírico desta pesquisa. Meu sincero reconhecimento a todos.

Ao Colégio Tenente Rêgo Barros e à Diretoria de Ensino da Aeronáutica, por proporcionarem as condições necessárias ao desenvolvimento desta investigação e das práticas pedagógico-musicais que deram origem ao corpus empírico desta tese.

À Professora Dr.^a Marta Genú Soares, minha orientadora, por acreditar nesta pesquisa, pela orientação segura, pelas valiosas contribuições acadêmicas, pela confiança e pelo compromisso com o rigor científico que marcaram esta trajetória de doutoramento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e ao seu corpo docente e discente, pelas reflexões, debates e conhecimentos compartilhados, que contribuíram significativamente para minha formação como pesquisador.

A todos aqueles que, de diferentes maneiras, contribuíram para esta caminhada, expressei minha sincera gratidão. Cada encontro, diálogo e experiência compartilhada deixou marcas que ultrapassam estas páginas e permanecerão em minha trajetória como professor, pesquisador e educador musical.

Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater.

(Hans-Joachim Koellreutter)

RESUMO

Inserido na linha de pesquisa saberes culturais e educação na Amazônia, este estudo investiga a inovação pedagógica e a aprendizagem musical na cultura digital, tendo como objetivo propor a Abordagem InovAtiva em Educação Musical para a Educação Básica brasileira. A abordagem é concebida como uma proposição teórico-metodológica construída a partir da triangulação entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, as Metodologias Ativas, o Conectivismo de George Siemens e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em articulação com as evidências produzidas em um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal. A investigação desenvolve-se sob uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, sustentada pela articulação entre revisão teórica, análise documental e interpretação de evidências empíricas produzidas entre 2021 e 2025 no Colégio Tenente Rêgo Barros, em Belém, Pará. O corpus reúne produções musicais, registros audiovisuais, atividades desenvolvidas em ambientes digitais, materiais didáticos e documentos institucionais decorrentes das práticas pedagógico-musicais realizadas na Educação Básica, constituindo o fundamento empírico para a compreensão das relações estabelecidas entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos educativos. A interpretação dessas evidências, em diálogo com o referencial teórico, permitiu explicitar os princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva e delinear sua arquitetura pedagógico-musical, compreendida como uma síntese interpretativa das experiências de aprendizagem musical na cultura digital. Os resultados evidenciam que a aprendizagem musical contemporânea constitui um fenômeno relacional, dinâmico e contextual, cuja organização transcende modelos lineares de ensino e aprendizagem. Conclui que a Abordagem InovAtiva se apresenta como uma proposição teórico-metodológica que amplia as possibilidades de compreensão e organização das experiências de aprendizagem musical na cultura digital, contribuindo para o avanço epistemológico da Educação Musical, para a formação de professores e para a qualificação das práticas pedagógico-musicais na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Musical; Abordagem InovAtiva; Inovação Pedagógica; Cultura Digital; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

Inserted within the research line Cultural Knowledge and Education in the Amazon, this study investigates pedagogical innovation and music learning in the context of digital culture, aiming to propose the InovAtiva Approach to Music Education for Brazilian Basic Education. The approach is conceived as a theoretical-methodological proposition developed through the triangulation of the contemporary philosophies of Music Education proposed by Bennett Reimer, David Elliott, and Keith Swanwick, Active Learning Methodologies, George Siemens' Connectivism, and Digital Information and Communication Technologies (DICTs), articulated with evidence produced from a longitudinal and multimodal empirical-documentary corpus. The study adopts a qualitative, interpretative approach, grounded in the articulation of theoretical review, documentary analysis, and the interpretation of empirical evidence produced between 2021 and 2025 at Colégio Tenente Rêgo Barros, in Belém, Pará, Brazil. The corpus comprises musical productions, audiovisual records, activities developed in digital environments, instructional materials, and institutional documents resulting from pedagogical-musical practices carried out in Basic Education, providing the empirical foundation for understanding the relationships established among learners, musical practices, pedagogical mediation, digital technologies, and educational contexts. The interpretation of this evidence, in dialogue with the theoretical framework, made it possible to identify the structuring principles of the InovAtiva Approach and to delineate its pedagogical-musical architecture, understood as an interpretative synthesis of music learning experiences in digital culture. The findings indicate that contemporary music learning constitutes a relational, dynamic, and contextual phenomenon whose organization transcends linear models of teaching and learning. The study concludes that the InovAtiva Approach constitutes a theoretical-methodological proposition that expands the possibilities for understanding and organizing music learning experiences in digital culture, thereby contributing to the epistemological advancement of Music Education, teacher education, and the enhancement of pedagogical-musical practices in Basic Education.

Keywords: Music Education; InovAtiva Approach; Pedagogical Innovation; Digital Culture; Active Learning Methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre educador e estudante no método de ensino tradicional (A) e nas técnicas inovadoras (B).....	19
Figura 2 – Princípios das Metodologias Ativas.....	23
Figura 3 – Estrutura geral do corpus empírico-documental.....	32
Figura 4 – Composição multimodal do corpus.....	33
Figura 5 – Longitudinalidade do corpus (2021–2025)	34
Figura 6 – Distribuição pedagógica do corpus (2021–2025)	35
Figura 7 – Quantitativo de pesquisas por grau acadêmico.....	45
Figura 8 – Distribuição de teses e dissertações por área de pesquisa.....	45
Figura 9 – Mapa de dissertações e teses por Instituição de Ensino.....	46
Figura 10 – Pesquisas por ano de defesa.....	33
Figura 11 – Panorama da Região Norte em diálogo com as Metodologias Ativas.....	48
Figura 12 – Arquitetura Pedagógico-Musical da Abordagem InovAtiva.....	184
Figura 13 – Modelo teórico-visual da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.....	199
Figura 14 – Página inicial do questionário diagnóstico.....	207
Figura 15 – Estilização criativa da flauta doce realizada por estudante em atividade introdutória de sensibilização musical.....	210
Figura 16 – Produções autorais desenvolvidas pelos estudantes em atividades de composição dirigida.....	211
Figura 17 – Produção musical autoral desenvolvida no <i>Chrome Music Lab</i> e compartilhada pelo estudante na plataforma da disciplina.....	213
Figura 18 – Diversidade de repertórios musicais disponibilizados aos estudantes.....	216
Figura 19 – Atividade integrada de leitura musical com partitura dinâmica e recursos audiovisuais.....	218
Figura 20 – Performance musical coletiva produzida durante o ensino remoto a partir da edição e sincronização das gravações realizadas pelos estudantes.....	219

Figura 21 – Compartilhamento de canal do YouTube sugerido por estudante e incorporado às atividades do componente curricular.....	222
Figura 22 – Desafio semanal de construção colaborativa de playlists musicais.....	223
Figura 23 – Feedback espontâneo de estudante acerca da utilização de aplicativo digital de aprendizagem musical.....	224
Figura 24 – Estrutura institucional do Microsoft Teams utilizada como ambiente digital de aprendizagem no Colégio Tenente Rêgo Barros.....	227
Figura 25 – Comunicação com famílias por meio da plataforma <i>ClassDojo</i> para acompanhamento das atividades de Educação Musical.....	228
Figura 26 – Desafio semanal: coral de flautas doce do CTRB.....	229
Figura 27 – Modelo teórico-visual da Abordagem InovAtiva em Educação Musical....	233

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CTRB	Colégio Tenente Rêgo Barros
DIRENS	Diretoria de Ensino da Aeronáutica
FAB	Força Aérea Brasileira
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	28
1.1	Constituição do corpus empírico-documental (2021-2025).....	30
1.2	Procedimentos de análise os documentos.....	35
1.3	Estratégia teórico-analítica para formulação da Abordagem InovAtiva.....	36
1.4	Considerações éticas.....	39
2	METODOLOGIAS ATIVAS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	42
3	FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	50
3.1	Bennet Reimer – Vida e Obra.....	51
3.2	David Elliott – Pensamento e Legado.....	68
3.3	Keith Swanwick – Desenvolvimento Integral.....	80
4	CONECTIVISMO COMO TEORIA DA APRENDIZAGEM.....	95
4.1	A emergência de uma nova teoria para a era digital.....	96
4.2	Fundamentos epistemológicos do Conectivismo.....	97
4.3	Princípios Centrais do Conectivismo.....	99
5	CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ABORDAGEM INOVATIVA EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	103
5.1	Fundamentos epistemológicos da Abordagem InovAtiva.....	104
5.2	Centralidade da experiência musical significativa.....	108
5.2.1	Experiência Estética.....	110
5.2.2	Práxis Musical.....	114
5.2.3	Desenvolvimento progressivo da musicalidade.....	117
5.2.4	Aprendizagem ativa em ecossistemas conectados.....	119
5.3	Fazer musical como práxis criativa e colaborativa.....	123
5.4	Tecnologia como ecossistema de mediação musical.....	137
5.5	Avaliação musical em perspectiva formativa e processual.....	146
5.6	Papel do professor na Abordagem InovAtiva.....	160
5.7	Papel do estudante como sujeito musical ativo.....	167
5.8	Estrutura operacional e articulação curricular da Abordagem InovAtiva.....	180
5.8.1	Arquitetura pedagógico-musical.....	182
5.8.2	Articulação curricular da Abordagem InovAtiva.....	186
5.9	Síntese conceitual da Abordagem InovAtiva.....	193
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	200
6.1	Ocorpus empírico-documental como fundamento analítico da investigação.....	201
6.2	Emergência dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva.....	203
6.2.1	Centralidade humana ampliada.....	205
6.2.2	Coatividade criativa.....	208
6.2.3	Música como objeto estético híbrido.....	214
6.2.4	Sujeito musical como coadjutor inteligente.....	220
6.2.5	Contexto como ecossistema tecno-humano-cultural.....	224

6.3	Organização das experiências de aprendizagem na Abordagem InovAtiva...	230
6.4	Contribuições da Abordagem InovAtiva para a Educação Musical.....	233
6.4.1	Contribuições teórico-conceituais para a Educação Musical.....	234
6.4.2	Contribuições para a prática pedagógica em Educação Musical.....	236
6.4.3	Implicações da Abordagem InovAtiva para a formação docente.....	239
6.4.4	Alcance, limites e perspectivas da Abordagem InovAtiva.....	242
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	248

REFERÊNCIAS.....	259
-------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A – Arquitetura pedagógica do ambiente digital Projeto Música na Rede (2021–2025).....	32
APÊNDICE B – Práticas de performance musical e instrumental desenvolvidas no corpus investigativo (2021–2025)	36
APÊNDICE C – Práticas de Criação Musical e Produção Autoral Desenvolvidas no Corpus Investigativo (2021–2025).....	36
APÊNDICE D – Gamificação, Teoria Musical e Treinamento Auditivo Desenvolvidos no Corpus Investigativo (2021–2025).....	36
APÊNDICE E – Aprendizagem híbrida, colaborativa e práticas vocais Desenvolvidas no corpus Investigativo (2021–2025).....	36
APÊNDICE F – Estrutura hierárquica de organização do corpus digital.....	36
APÊNDICE G – Matriz de categorias analíticas da pesquisa.....	39
APÊNDICE H – Relação entre as competências gerais da BNCC e a Abordagem InovAtiva em Educação Musical.....	189
APÊNDICE I – Questionário: Conhecendo você e sua relação com a música.....	207

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	292
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	293

INTRODUÇÃO

Durante as primeiras explorações sobre a temática abordada nesta tese, constatou-se, com base nos estudos de Vaillant e Marcelo (2012), que os métodos tradicionais de ensino já não conseguem atender adequadamente às demandas de uma sociedade em transformação contínua. Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem evidenciado um desinteresse crescente dos estudantes pelo processo de ensino, acompanhado pelo aumento das queixas de professores quanto à dificuldade de engajar esses alunos. Essa situação compromete o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando o distanciamento dos alunos em relação às práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula.

Com o advento das novas mídias e tecnologias, emergiu um novo perfil de aluno que demanda uma reconfiguração do papel do professor. Os papéis na sala de aula necessitam ser transformados, transferindo o protagonismo do docente para o discente. As longas aulas baseadas em explanações teóricas estritamente orais cedem espaço a momentos de aprendizado colaborativo, tanto em formatos síncronos quanto assíncronos. As paredes da sala de aula são atravessadas por uma infinidade de informações digitais, que exigem uma depuração cuidadosa e uma curadoria que transcenda a aula tradicional.

Essa mudança nos papéis em sala de aula traz à tona a necessidade de desenvolver um novo conjunto de habilidades e competências, visando estreitar a conexão entre o mundo escolar e as exigências do mercado de trabalho, além das relações interpessoais e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Segundo Bloom (1956), competências são definidas como atitudes, habilidades e conhecimentos fundamentais para a vida, fundamentadas em uma visão de performance pessoal e profissional, pautadas em metas preestabelecidas para o bem viver.

Nota-se, portanto, um possível abismo entre a realidade prática das escolas brasileiras e o que seria necessário para que um estudante se desenvolvesse no “mundo real”. Para Soffner (2014, p. 16), é urgente o desenvolvimento de habilidades autênticas nas escolas, e não a mera ênfase em “habilidades como memorização ou execução de algoritmos e heurísticas que estão completamente desconectadas da aplicação prática na resolução de problemas ou na tomada de decisões”.

De acordo com Anastasiou (2001), a herança jesuítica na forma de ensino ainda persiste no Brasil, manifestando-se na predominância de aulas expositivas, na resolução exaustiva de exercícios, na memorização sem aplicação prática de conteúdos e em um

sistema rígido de conduta e avaliação. Sob essa perspectiva, o conhecimento do professor se limita à transmissão de informações, resultando em ineficiência na construção de habilidades e competências.

No entendimento de Veiga (2006), o professor não deve mais ser visto como alguém com uma didática engessada e monolítica, cuja função é apenas repassar conteúdo. Ele deve assumir um novo papel como facilitador, mentor, curador e gestor, priorizando e mediando o acesso do estudante ao conhecimento. Assim, suas técnicas de ensino precisam ser atualizadas, contextualizadas e aprimoradas, e seus métodos e metodologias devem atender às necessidades específicas de cada contexto educacional.

A presente tese tem suas ideias embrionárias originadas na trajetória formativa deste pesquisador como docente da Educação Básica. Esse percurso teve início em 2007, quando, ainda nos primeiros anos da graduação em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), aceitou-se o convite para atuar como estagiário em um colégio da rede particular na cidade de Belém/PA, desempenhando atividades na disciplina de música.

Durante essa experiência, que envolveu o trabalho com alunos de diversas faixas etárias, desde a educação infantil até o ensino médio, tornou-se evidente a existência de conflitos entre a prática docente, as realidades externas à sala de aula e as teorias acadêmicas. Esses conflitos geraram contradições que dificultavam a convergência de uma educação musical capaz de atender às necessidades reais dos alunos, incorporar o desenvolvimento das TDICs e dialogar com as propostas filosóficas do século XX e XXI sobre o ensino da música em escolas não especializadas.

Motivado por esse cenário, iniciou-se uma busca por caminhos possíveis que pudessem responder àquela realidade. O primeiro passo consistiu na observação atenta de como os alunos interagiam entre si, tanto no ambiente formal da sala de aula quanto em espaços informais, como os intervalos e os corredores da escola, analisando seus gostos musicais, escolhas de entretenimento e tópicos de conversa.

Concomitantemente, foi analisado o comportamento de outros profissionais da docência, com o intuito de compreender como construíam suas práticas pedagógicas. Tornou-se evidente que a prática musical, em muitos aspectos, distanciava-se da literatura acadêmica, revelando uma aparente cisão epistemológica entre o "fazer" prático e o que a literatura propunha. Esse distanciamento destacava-se entre a teoria acadêmica e sua

aplicação no contexto educacional, evidenciando uma larga desconexão entre o que era prescrito e o que, de fato, poderia ser operacionalizado no ensino de música.

Dessa forma, o estágio em música, ainda que de maneira informal, tornou-se um campo fértil para a experimentação de diversas possibilidades pedagógicas. Durante esse processo, buscou-se estabelecer um diálogo contínuo entre abordagens pedagógicas tradicionais e as mais recentes, com o intuito de não apenas reconhecer a relevância histórica das primeiras, mas também avaliar sua aplicabilidade e eficácia no contexto educacional atual.

A proposta visava criar uma ponte entre a sala de aula, o ambiente acadêmico e uma sociedade cada vez mais envolvida com mídias sociais, aplicativos de mensagens, jogos e plataformas de streaming. A intenção era desenvolver uma Educação Musical que refletisse essa crescente integração entre os mundos físico e digital, reconhecendo como essas influências moldavam o comportamento e os interesses dos alunos. Esses jovens passaram a viver uma “segunda vida” digital, que se entrelaça cada vez mais com suas experiências no mundo real.

Para viabilizar a atualização metodológica proposta, buscou-se, à época, integrar recursos multimídias às aulas, com ênfase no uso de vídeos provenientes de plataformas emergentes, como o *YouTube*, que acabara de ser lançado. Houve também a intensificação do uso de projetores e outros sistemas multimídias, ampliando as possibilidades pedagógicas. A partir de 2011, foram introduzidos jogos interativos baseados em aplicativos para *tablets* e smartphones, os quais auxiliaram significativamente no ensino da performance musical e na compreensão de conceitos musicais. Esses jogos, por meio de uma abordagem lúdica, tornaram o processo de aprendizado mais atrativo e eficiente, proporcionando aos alunos uma experiência educativa envolvente e interativa.

Após esses primeiros avanços, buscou-se, naquele período, um embasamento teórico em livros e pesquisas que, contudo, nem sempre se mostravam suficientemente amadurecidos para fundamentar aquelas práticas, devido ao caráter emergente e inovador das abordagens adotadas. Isso se explica pelo fato de que a integração de tecnologias e metodologias inovadoras na educação musical, à época, era uma novidade ainda incipiente.

À medida em que as novas abordagens de ensino musical começavam a se consolidar nas práticas deste pesquisador e a ganhar maior clareza e sistematização ao longo de uma década, tornou-se evidente que as aulas de música, limitadas a 45 ou 90

minutos, dependendo da faixa etária, poderiam ser expandidas para além dos muros da escola. Sob tal enfoque, surgiram propostas de atividades e projetos que demandavam o engajamento dos alunos na resolução de desafios e questões musicais fora do ambiente tradicional da sala de aula.

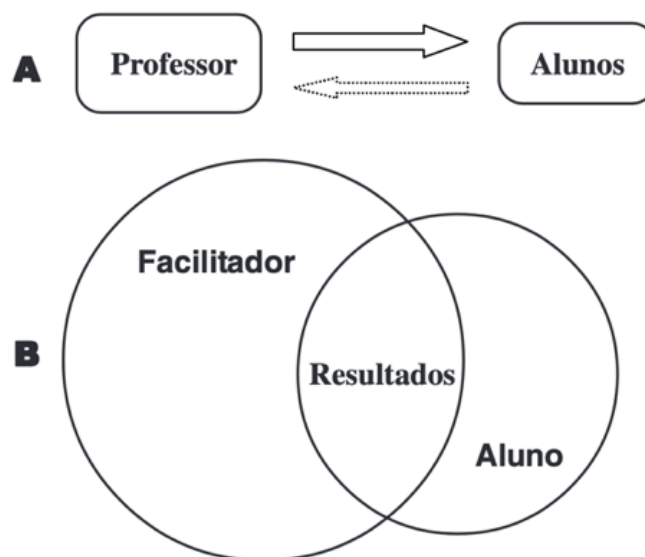
Em 2018, ao ingressar no Colégio Tenente Rego Barros, como docente de música, foi dado início ao Projeto de Ensino “Música na Rede”, que consolidou de forma híbrida as experiências acumuladas ao longo da trajetória de pesquisa e prática pedagógica deste educador. O projeto buscou integrar ferramentas digitais e métodos inovadores para oferecer aos alunos do Ensino Fundamental, tanto dos anos iniciais quanto finais, uma oportunidade de estender o aprendizado musical além do espaço escolar tradicional.

Por meio de uma plataforma digital, acessível no endereço eletrônico www.projetomusicanarede.wordpress.com, os estudantes tiveram a possibilidade de revisitar apresentações públicas, realizar atividades extraclases e acessar um conjunto diversificado de materiais didáticos, como partituras e jogos educativos. Esse ambiente digital emergiu como um recurso pedagógico dinâmico e interativo, viabilizando a continuidade do aprendizado musical com o suporte das TDICs.

Segundo Souza, Iglesias e Filho (2014, p. 285) “os métodos inovadores de ensino-aprendizagem mostram claramente o movimento de migração do “ensinar” para o “aprender”, a mudança de foco do docente para o aluno, que recebe a corresponsabilidade pelo seu aprendizado”, conforme pode-se ver na figura 1¹. Porém, essas novas possibilidades ainda precisam alcançar mais profissionais da educação, que estão diretamente ligados aos processos de formação dos sujeitos sociais e que podem promover uma sensível transformação no cenário educacional brasileiro.

¹ Figura 1: No método tradicional a relação entre educador e estudante é regulado na transmissão de conhecimento (seta cheia) e o *feedback* do estudante é mínimo (seta tracejada). Entretanto, nas metodologias inovadoras, o educador rebece um novo papel, o de facilitador e ambos trabalham em conjunto para obter melhores resultados.

Figura 1 - Relação entre educador e estudante no método de ensino tradicional (A) e nas técnicas inovadoras (B)



Fonte: Marconi e Lakatos (2010).

Em 2021, o pesquisador integrou a coletânea Cotidiano escolar: os diferentes saberes nas práticas pedagógicas, organizada pela Profa. Dra. Jussara Cassiano Nascimento. A obra tem como objetivo promover o diálogo entre distintas áreas do saber por meio da valorização de experiências docentes vivenciadas no cotidiano escolar, com vistas à construção de práticas pedagógicas interdisciplinares e humanizadoras. Destinada a professores da Educação Básica, formadores de professores e pesquisadores da área educacional, a coletânea enfatiza o protagonismo estudantil, a mediação docente crítica e o fortalecimento dos vínculos afetivos no espaço escolar.

Segundo Nascimento (2021), o compartilhamento dessas vivências deve ser compreendido como ponto de partida para a construção de uma educação que encante, mobilize e valorize os estudantes em sua dimensão integral. A participação do pesquisador na obra representa o reconhecimento de sua trajetória acadêmica e do compromisso com práticas pedagógicas inovadoras mediadas por TDICs.

A contribuição ocorreu por meio do capítulo intitulado “Projeto Música na Rede: desafios e possibilidades em educação musical”, no qual é relatada a construção e o desenvolvimento do mencionado projeto. O texto aborda os desafios enfrentados ao longo desse processo e as soluções propostas.

No campo da Educação Musical, as metodologias de ensino mais difundidas e mais utilizadas ainda estão conectadas aos séculos XIX e XX, como por exemplo, as ideias de Zoltan Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Emile Jacques-Dalcroze e Edgar Willems (1890-1978), que apesar das inestimáveis contribuições para o ensino da música, necessitam de uma maior contextualização para contribuir com as diferentes realidades brasileiras e ainda uma transformação conceitual para se adaptar a um mundo totalmente conectado.

Zoltan Kodály, foi um compositor e educador húngaro que desenvolveu o Método Kodály, focado na educação musical por meio da voz, destacando a importância da musicalização infantil e da utilização de canções folclóricas como material didático. Carl Orff, compositor e pedagogo alemão, criou o Método Orff, que enfatiza a aprendizagem musical por meio da movimentação, improvisação e uso de instrumentos de percussão, proporcionando uma experiência lúdica no ensino da música. Émile Jacques-Dalcroze, um educador suíço, é conhecido por seu método de educação musical que integra movimento, ritmo e expressão corporal, defendendo que a corporeidade é essencial para a compreensão musical.

Por sua vez, Edgar Willems, educador belga, contribuiu com uma abordagem holística ao ensino musical, enfatizando a interrelação entre música e movimento, bem como a importância de atender às necessidades emocionais e sociais dos alunos.

Ao se proceder à análise das obras de proeminentes educadores musicais da segunda metade do século XX, como George Self (1921-1967), John Paynter (1931-1996) e Murray Schafer (1933-2021), torna-se evidente uma ruptura de paradigma em relação aos seus predecessores. Esses educadores inovaram ao propor novas metodologias e uma visão renovada sobre a concepção de música e o ato de fazer musical.

Enquanto os métodos ativos de Zoltan Kodály, Carl Orff, Émile Jacques-Dalcroze e Edgar Willems enfatizavam a prática musical coletiva, a experiência sensorial e a relevância da educação rítmica, as abordagens de Self, Paynter e Schafer incorporam uma perspectiva mais abrangente e contemporânea.

George Self, por exemplo, destaca a importância da vivência do aluno e o papel da criatividade no processo de aprendizagem musical, almejando a integração da música na vida cotidiana dos educandos. John Paynter, por sua vez, concentra-se na relevância do contexto social e cultural da música, promovendo uma abordagem inclusiva e diversificada que leva em consideração as necessidades e interesses específicos dos

alunos. Murray Schafer, por fim, introduziu conceitos inovadores como a educação sonora, que incita a consciência dos educandos em relação ao ambiente sonoro que os circunda, estabelecendo uma relação intrínseca entre música e espaço acústico.

Ao se buscar no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como escopo apenas as pesquisas dos últimos vinte anos e levando em consideração somente trabalhos com o objeto de estudo voltados para novas propostas metodológicas para o ensino da música em escolas da Educação Básica Brasileira, não foi identificada nenhuma tese ou dissertação com esse tipo de triangulação², dado que corrobora para a necessidade da proposição de novas possibilidades técnicas e metodológicas que favoreçam o fazer, o mediar e reorganizar da prática de se ensinar música na sala de aula dos dias atuais.

De um lado, observa-se a emergência de inovações e novas propostas metodológicas, enquanto, do outro, revela-se uma realidade marcada pela escassa difusão de metodologias contemporâneas no campo do ensino de música. Essa lacuna é corroborada pela limitação de trabalhos acadêmicos que abordem essa temática específica, além dos entraves existentes na formação inicial e continuada dos educadores musicais brasileiros. Ademais, esses profissionais frequentemente se deparam com a ausência de suporte instrumental, físico e de infraestrutura educacional, o que dificulta a construção de novas interfaces no contexto pedagógico da educação musical.

Como uma estratégia potencial para a transformação do atual panorama de defasagem metodológica, torna-se imprescindível a busca por novas possibilidades no âmbito da Educação e, especificamente, na Educação Musical. Essa busca visa iluminar caminhos inovadores que, obrigatoriamente, demandam a reconstrução dos papéis tanto do professor quanto do estudante.

A trajetória delineada até este ponto não teria sido viável sem a constante revisitação das contribuições teóricas de Bennett Reimer (1970), David Elliott (1995) e Keith Swanwick (2003, 2014), que desenharam profundamente a visão deste pesquisador sobre a educação musical. Embora existam divergências teóricas significativas entre esses

² Embora a pesquisa utilize a expressão “triangulação teórico-analítica”, reconhece-se que a articulação entre os diferentes referenciais mobilizados assume caráter mais amplo, aproximando-se de uma perspectiva multirreferencial. A triangulação, portanto, constitui o procedimento analítico empregado, enquanto a multirreferencialidade caracteriza a amplitude do diálogo teórico que fundamenta a Abordagem InovAtiva.

autores, suas abordagens fornecem subsídios fundamentais para a construção de uma educação musical transformadora e democrática.

Bennett Reimer, em 1970, destacou a importância da estética na educação musical, propondo que a experiência musical deve ser valorizada em sua essência, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa da música. David Elliott, por sua vez, em 1995, introduziu a abordagem da educação musical como uma prática social, enfatizando a participação ativa dos alunos na criação e interpretação musical, o que contribui para uma aprendizagem mais engajada e contextualizada. Keith Swanwick, em suas obras de 2003 e 2014, abordou a relação entre teoria e prática na educação musical, defendendo uma abordagem holística que integra o conhecimento musical com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Juntos, esses autores oferecem uma base teórica robusta que sustenta uma visão transformadora e democrática da educação musical.

Nessa perspectiva, sustenta-se a viabilidade da proposição de uma nova abordagem em Educação Musical, concebida simultaneamente como produto teórico-metodológico e processo permanente de inovação pedagógica. Sua construção orienta-se pela articulação entre práticas pedagógico-musicais consolidadas em diferentes contextos, referenciais filosóficos e epistemológicos contemporâneos e evidências produzidas no corpus empírico-documental, conferindo consistência teórica e aplicabilidade às proposições que a constituem.

No caso da aprendizagem ativa, torna-se necessário considerar as contribuições de Dewey (1950), Freire (1996), Rogers (1973), Bruner (1976), Ausubel et al. (1980), Vygotsky (1998) e Piaget (2006), cujas pesquisas discutem os processos pelos quais os indivíduos aprendem de maneira ativa e significativa. Esses autores enfatizam que a aprendizagem está profundamente relacionada ao contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido, às experiências prévias que mobiliza e ao nível de desenvolvimento cognitivo que já possui.

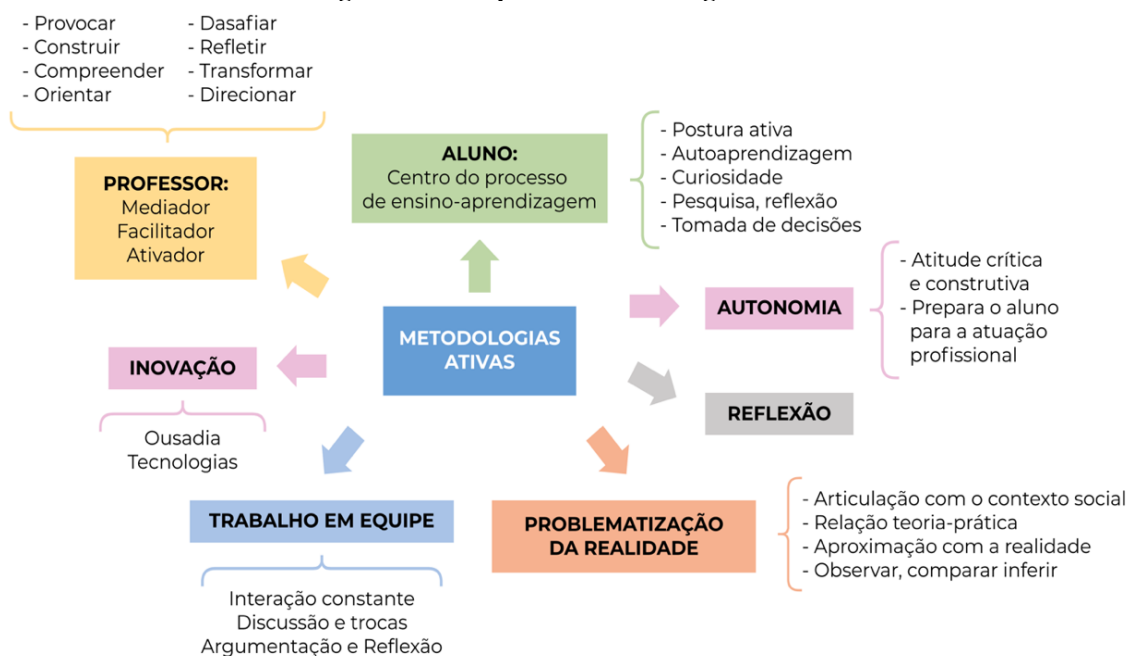
Além disso, essas perspectivas também problematizam o modelo escolar tradicional, frequentemente caracterizado por práticas pedagógicas uniformizantes, centradas na transmissão de conteúdos e em formas padronizadas de avaliação. Tal modelo tende a desconsiderar as diferenças culturais, sociais e cognitivas presentes entre os estudantes. Nesse sentido, Candau (2011) argumenta que a cultura escolar historicamente construída nas instituições educativas modernas privilegia padrões

homogêneos de ensino e aprendizagem, priorizando aquilo que é considerado comum e universal, enquanto as diferenças são frequentemente invisibilizadas ou tratadas como obstáculos ao processo educativo.

A partir das ideias Moran (2018, p. 38), percebe-se que a aprendizagem sempre é ativa em algum grau, pois “exige do aprendiz e do docente, formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação”. Porém, uma metodologia ativa eficiente precisa apresentar processos múltiplos, contínuos, híbridos, permeados por tecnologias educacionais, por experimentação, por *design*, e pelo pensamento *maker*.

As Metodologias Ativas apresentam múltiplas definições, mas todas convergem ao destacar o papel ativo do aprendiz na condução de seu processo de ensino e aprendizagem. Nessas abordagens, o estudante tem maior autonomia para fazer escolhas e ajustar o ritmo de sua aprendizagem, enquanto o professor assume a função de facilitador, orientador ou mediador, deixando de ser o único responsável pelo processo e transferindo o protagonismo para o aluno, conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 2: Princípios das Metodologias Ativas



Fonte: Luchesi; Lara; Santos (2022).

No entanto, é importante destacar que o conceito de metodologias ativas não é uma ideia recente. No Brasil, sua origem remonta aos princípios da Escola Nova,

defendidos por educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no início do século XX, que já enfatizavam a realização de atividades como base para a construção pedagógica, conforme argumenta Araújo (2015).

Embora o desafio de propor uma nova metodologia de ensino para a música seja considerável, o atual cenário educacional, marcado pela escassez de inovação metodológica em música e pelas transformações impulsionadas pelas TDICs, oferece um contexto propício para essa empreitada. A crescente facilidade de acesso às tecnologias e à internet, somada à limitação de pesquisas sobre o tema e à efervescência de novas propostas, ainda pouco exploradas, fornece argumentos sólidos para pensar, propor, organizar e implementar uma Metodologia InovAtiva no ensino da música.

A Educação Musical como área temática abrangente, possui impacto significativo na formação de indivíduos sociais, na redução de desigualdades, no estímulo à sustentabilidade, na promoção dos direitos humanos e na diminuição da violência. Esses fatores evidenciam a vastidão de questões e desafios que podem emergir como problemas de pesquisa. Esta tese, por sua vez, delimita um recorte específico dentro desse campo complexo, adotando uma abordagem particular que busca contribuir não apenas para o avanço do conhecimento teórico, mas também para a prática pedagógica efetiva no contexto educacional musical.

Assim, esta investigação parte da seguinte pergunta-síntese: Como formular uma Abordagem InovAtiva em Educação Musical para a Educação Básica brasileira, articulando as contribuições das filosofias contemporâneas da Educação Musical, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, as potencialidades das TDICs e as evidências produzidas em um corpus empírico-documental de práticas pedagógico-musicais desenvolvidas entre 2021 e 2025

A partir dessa questão central, a pesquisa sustenta a tese de que a triangulação entre as filosofias da Educação Musical de Reimer, Elliott e Swanwick, as Metodologias Ativas, o Conectivismo, as TDICs e as evidências do corpus empírico-documental possibilita a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical como proposição teórico-metodológica para a reorganização do ensino de música na Educação Básica no contexto da cultura digital.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa busca responder às seguintes questões norteadoras para a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical:

a) Conceituação da Abordagem InovAtiva: Quais princípios conceituais, filosóficos, pedagógicos e tecnológicos caracterizam a Abordagem InovAtiva em Educação Musical, considerando a centralidade da experiência musical, a cultura digital e as evidências produzidas no corpus empírico-documental da investigação?

b) Articulação epistemológica da Educação Musical contemporânea: De que modo as contribuições filosóficas de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, articuladas aos pressupostos das Metodologias Ativas, do Conectivismo e das TDICs, podem constituir uma base epistemológica integrada para a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical?

c) Mediação tecnológica e práticas pedagógico-musicais: Como as TDICs, evidenciadas nas práticas pedagógico-musicais documentadas no corpus da pesquisa, podem potencializar processos de criação, performance, apreciação, colaboração e aprendizagem musical em ambientes híbridos e conectados?

d) Evidências e princípios estruturantes da abordagem: Quais dimensões pedagógicas, tecnológicas, estéticas e formativas emergem das evidências produzidas no corpus empírico-documental e contribuem para a formulação dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva em Educação Musical?

Essas questões estruturam o percurso analítico da tese, orientando a articulação entre os referenciais teóricos, as evidências produzidas no corpus empírico-documental constituído ao longo de cinco anos de práticas pedagógico-musicais e a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, desenvolvida nos capítulos subsequentes.

O **objetivo geral** desta pesquisa consiste em formular a Abordagem InovAtiva em Educação Musical para a Educação Básica, mediante a triangulação teórico-analítica entre as filosofias da Educação Musical de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, as Metodologias Ativas, o Conectivismo, as TDICs e as evidências produzidas no corpus empírico-documental longitudinal da pesquisa, constituído a partir de práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto da cultura digital contemporânea.

A Abordagem InovAtiva em Educação Musical configura-se como uma proposição teórico-metodológica que articula fundamentos epistemológicos, estéticos, praxiais, pedagógicos e tecnológicos, buscando oferecer referenciais para a reorganização do ensino de música na Educação Básica no contexto da cultura digital contemporânea.

Para alcançar esse objetivo geral, a pesquisa desenvolve um percurso conceitual e analítico estruturado em três dimensões complementares:

a) a revisão, análise e articulação dos referenciais teóricos da Educação Musical, das Metodologias Ativas, do Conectivismo e das TDICs, visando à construção das bases conceituais da investigação;

b) a formulação das bases filosóficas, epistemológicas e pedagógicas da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, mediante a triangulação entre as contribuições de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick e os referenciais contemporâneos da aprendizagem e da cultura digital;

c) a constituição, sistematização e interpretação de um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal, visando à identificação de evidências empíricas para a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

A partir desse conjunto de fundamentos, definem-se os seguintes **objetivos específicos**:

1. Caracterizar os princípios conceituais, filosóficos, pedagógicos e tecnológicos que sustentam a Abordagem InovAtiva em Educação Musical no contexto da cultura digital.

2. Articular as contribuições filosóficas de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick aos pressupostos das Metodologias Ativas, do Conectivismo e das TDICs, identificando convergências epistemológicas para a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

3. Constituir, sistematizar e interpretar o corpus empírico-documental longitudinal da pesquisa, identificando evidências relacionadas às práticas pedagógico-musicais, às mediações tecnológicas e às experiências de aprendizagem desenvolvidas em ambientes presenciais, híbridos e digitais.

4. Identificar dimensões formativas e evidências de aprendizagem musical coerentes com uma perspectiva estética, praxial, processual e conectada da Educação Musical.

5. Formular a Abordagem InovAtiva em Educação Musical mediante a triangulação teórico-analítica entre as filosofias da Educação Musical, as Metodologias Ativas, o Conectivismo, as TDICs e as evidências produzidas no corpus empírico-documental da pesquisa.

O trabalho está estruturado em seis capítulos, organizados de modo a articular progressivamente os referenciais teóricos, os fundamentos metodológicos, a formulação

da abordagem proposta e a discussão de suas implicações para a Educação Musical contemporânea.

O Capítulo 1 explicita os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizada como qualitativa, teórico-analítica e documental. Detalham-se a constituição do corpus empírico-documental longitudinal e multimodal produzido entre 2021 e 2025, os procedimentos de organização, sistematização e interpretação dos dados, bem como a estratégia de triangulação teórico-analítica que sustenta a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical e as diretrizes éticas que orientam a investigação.

O Capítulo 2 aborda as Metodologias Ativas no campo da Educação, apresentando seus principais fundamentos conceituais e um panorama da produção acadêmica brasileira sobre a temática, com especial atenção às interfaces estabelecidas com a Educação Musical. A análise evidencia a consolidação dessas estratégias em diferentes áreas do conhecimento e identifica lacunas investigativas que justificam a proposição desenvolvida nesta tese.

O Capítulo 3 dedica-se ao aprofundamento das filosofias da Educação Musical de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, examinando seus fundamentos epistemológicos, estéticos e praxiais. São analisadas suas contribuições para a compreensão da experiência musical, do fazer musical como práxis e do desenvolvimento musical em perspectiva integral, evidenciando aproximações, tensões e complementaridades conceituais no âmbito da Educação Musical contemporânea.

O Capítulo 4 apresenta o Conectivismo, desenvolvido por George Siemens e Stephen Downes, como referencial para a compreensão da aprendizagem na cultura digital. Discutem-se seus fundamentos epistemológicos, seus princípios estruturantes e suas implicações para contextos educativos mediados por TDICs, especialmente no campo da Educação Musical.

O Capítulo 5 desenvolve a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, explicitando seus fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, bem como os princípios que estruturam a proposta. Sustentado pelo diálogo entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical, os pressupostos das Metodologias Ativas, do Conectivismo, das TDICs e a interpretação do corpus empírico-documental da pesquisa, o capítulo sistematiza uma proposição teórico-metodológica orientada à reorganização do ensino de música na Educação Básica em contextos marcados pela cultura digital.

O Capítulo 6 apresenta os resultados e as discussões da pesquisa, desenvolvendo a análise interpretativa do corpus empírico-documental à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a investigação. A partir da triangulação entre os dados analisados, as categorias construídas no processo investigativo e os fundamentos da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, o capítulo discute implicações epistemológicas, pedagógicas e institucionais para a Educação Básica, bem como potencialidades, limites e contribuições da proposta para o campo contemporâneo da Educação Musical.

A tese encerra-se com as Considerações Finais, nas quais são retomados os objetivos, a tese defendida e os principais achados da investigação, destacando-se suas contribuições para a Educação Musical na Educação Básica, suas limitações e possibilidades para pesquisas futuras. Ao final, apresentam-se as Referências, os Apêndices e os Anexos, que complementam e documentam o percurso investigativo desenvolvido.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, teórico-analítica e documental, cujo objetivo consiste na formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical a partir da triangulação entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, as TDICs e a interpretação de um corpus empírico-documental longitudinal oriundo de práticas pedagógico-musicais desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2025.

Conforme argumenta Minayo (2001), a pesquisa qualitativa dedica-se à compreensão aprofundada de fenômenos humanos, sociais e culturais, priorizando os significados produzidos nas experiências e relações estabelecidas pelos sujeitos. Nesse sentido, a presente investigação busca interpretar processos educacionais complexos relacionados ao ensino de música na cultura digital contemporânea, integrando dimensões estéticas, cognitivas, tecnológicas, criativas, relacionais e socioculturais presentes na experiência musical escolar.

A formulação da Abordagem InovAtiva não decorre de uma intervenção experimental isolada realizada durante o período do doutorado, mas de um percurso longitudinal de experiências formativas musicais desenvolvidas no contexto da Educação Básica e registradas por meio de vídeos, performances musicais, atividades avaliativas, objetos digitais de aprendizagem, materiais pedagógicos, documentos institucionais e demais produções oriundas de plataformas digitais utilizadas no ambiente escolar, especialmente o *Microsoft Teams*. Esses registros constituem um corpus empírico-documental amplo, multimodal e digitalmente mediado, permitindo analisar práticas educativas em sua historicidade, complexidade e contexto de produção.

A constituição desse corpus aproxima-se do que Lüdke e André (1986) definem como fonte privilegiada de dados qualitativos, uma vez que os documentos preservam elementos significativos das práticas pedagógicas, das interações formativas e das dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas ao longo do processo investigativo. Trata-se, portanto, de um acervo documental que não apenas registra experiências escolares, mas também possibilita interpretar transformações relacionadas ao fazer musical, à mediação tecnológica e às práticas educativas contemporâneas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela investigação de fenômenos em seus contextos naturais e pelo envolvimento direto do

pesquisador com os significados produzidos no campo investigado. Tal perspectiva alinha-se ao presente estudo, considerando que o pesquisador atuou diretamente como docente e formador nas práticas musicais analisadas, desenvolvidas no Colégio Tenente Rêgo Barros (CTRB), instituição pública federal de Educação Básica mantida pela Força Aérea Brasileira (FAB), localizada na cidade de Belém, no estado do Pará.

O contexto investigativo compreende turmas do Ensino Fundamental vinculadas a práticas pedagógico-musicais mediadas por TDICs, desenvolvidas em ambientes presenciais, híbridos e digitais ao longo do período analisado. Essa condição favorece uma compreensão situada da experiência educativa, aproximando-se da perspectiva defendida por Stake (2010), para quem a proximidade com o campo investigativo possibilita interpretações mais densas e contextualizadas dos fenômenos educacionais.

O caráter exploratório da pesquisa decorre da necessidade de compreender como elementos heterogêneos presentes na prática escolar, tais como Metodologias Ativas, TDICs, práticas colaborativas, processos criativos, experiências performáticas e mediações docentes, podem articular-se teoricamente na construção de uma abordagem pedagógico-musical coerente com as transformações da cultura digital. Conforme destaca Gil (2008), pesquisas exploratórias tornam-se particularmente relevantes quando o fenômeno investigado ainda carece de maior sistematização conceitual e demanda novas interpretações sobre práticas emergentes.

A investigação também se insere no campo da pesquisa documental, fundamentando-se em Cellard (2008), que reconhece o valor epistemológico dos documentos pedagógicos na interpretação de práticas institucionais, intencionalidades formativas e dinâmicas socioculturais. Nesse contexto, o corpus documental da pesquisa não é compreendido apenas como repositório de registros escolares, mas como material analítico capaz de evidenciar relações entre experiência musical, aprendizagem ativa, cultura digital e mediação tecnológica.

Conforme argumenta Flick (2009), pesquisas qualitativas voltadas aos contextos educacionais devem reconhecer a complexidade dos processos formativos, compreendendo-os como totalidades inter-relacionadas e não como fenômenos fragmentados em variáveis isoladas. Tal perspectiva orienta esta tese ao conceber o ensino de música como experiência estética, tecnológica, cultural e socialmente situada.

Por fim, a metodologia adotada articula análise qualitativa, investigação documental, organização sistemática do corpus digital e interpretação teórico-analítica,

buscando rigor científico, profundidade interpretativa e aderência às condições concretas da prática educativa contemporânea. Essa integração aproxima-se do que Creswell (2014) define como abordagens investigativas flexíveis e articuladas, especialmente adequadas à compreensão de fenômenos pedagógicos complexos mediados por tecnologias digitais.

1.1 Constituição do corpus empírico-documental (2021–2025)

O corpus desta pesquisa é constituído por registros empírico-documentais produzidos e sistematizados ao longo de cinco anos letivos de atuação docente no CTRB. O conjunto documental abrange práticas pedagógico-musicais desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2025 junto a estudantes do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, reunindo produções pedagógicas, registros audiovisuais, atividades digitais e documentos educacionais relacionados às experiências de ensino de música desenvolvidas no período investigado.

Os materiais que compõem o corpus incluem vídeos de performances musicais, gravações audiovisuais de práticas pedagógicas, composições autorais, atividades digitais, objetos digitais de aprendizagem, sequências didáticas, registros avaliativos, planejamentos pedagógicos, formulários digitais, documentos institucionais e produções relacionadas ao Projeto Música na Rede. Tais registros foram extraídos e organizados a partir da plataforma Microsoft Teams, utilizada institucionalmente pelo CTRB para o compartilhamento, acompanhamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas ao longo do período investigado.

Embora o corpus documental desta investigação tenha sido constituído predominantemente a partir dos registros armazenados no *Microsoft Teams*, parte significativa dos materiais didáticos disponibilizados aos estudantes também foi organizada no ambiente digital de aprendizagem³ Projeto Música na Rede, desenvolvido pelo pesquisador como estratégia complementar de acesso aos recursos educacionais.

Os conteúdos publicados nesse ambiente correspondiam, em sua maioria, aos mesmos materiais disponibilizados no *Microsoft Teams*, incluindo partituras, vídeos,

³ Nesta tese, adota-se a expressão ambiente digital de aprendizagem em lugar de ambiente virtual de aprendizagem por compreender que as experiências educativas mediadas pelas tecnologias digitais constituem espaços efetivos de interação, produção de conhecimento e aprendizagem, e não ambientes caracterizados pela virtualidade. A opção terminológica expressa uma compreensão epistemológica alinhada à perspectiva da Abordagem InovAtiva, segundo a qual as tecnologias digitais integram concretamente os processos educativos contemporâneos.

objetos digitais de aprendizagem, playbacks, hiperlinks e orientações pedagógicas. O ambiente digital desempenhava, assim, dupla função: ampliar as possibilidades de acesso dos estudantes e de suas famílias aos materiais das aulas e constituir um repositório documental digital que preservou parte das experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo do período investigado. Uma seleção ilustrativa das principais páginas desse ambiente encontra-se apresentada no Apêndice A.

Conforme argumenta Cellard (2008), os documentos constituem fontes privilegiadas para a compreensão de práticas socioculturais, uma vez que preservam marcas de historicidade, intencionalidade e contexto. Nessa perspectiva, o corpus desta investigação configura-se como um conjunto documental voltado ao registro e acompanhamento das experiências pedagógico-musicais desenvolvidas ao longo do período investigado, permitindo observar processos de organização, mediação pedagógica e produção educacional relacionados ao ensino de Música.

A articulação entre os registros preservados no Microsoft Teams e os materiais organizados no Projeto Música na Rede ampliou a rastreabilidade documental dessas práticas, fortalecendo a consistência longitudinal do corpus empírico-documental constituído para esta investigação.

A Figura 3 apresenta a estrutura geral do corpus empírico-documental da pesquisa, evidenciando sua dimensão longitudinal, multimodal e digitalmente mediada. O inventário documental reúne 8.065 arquivos organizados em 7.116 pastas, totalizando aproximadamente 44,4 GB de dados produzidos entre os anos de 2021 e 2025. O corpus contempla produções de 466 estudantes do Ensino Fundamental, distribuídas em diferentes formatos digitais, incluindo imagens, vídeos, documentos, áudios e registros textuais oriundos de ambientes digitais de aprendizagem. A sistematização documental foi realizada com auxílio do software *NeoFinder*, articulada a procedimentos de organização e categorização dos dados.

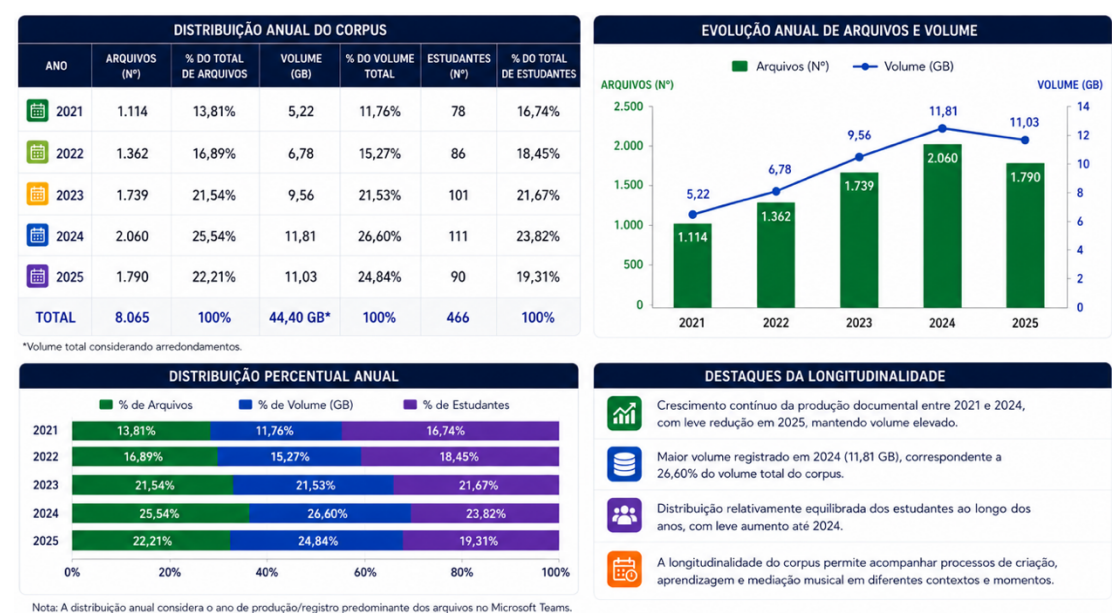
Figura 3 – Estrutura geral do corpus empírico-documental



Conforme demonstrado na Figura 4, o corpus reúne arquivos em diferentes formatos digitais, com predominância de registros imagéticos e audiovisuais, especialmente nos formatos JPG, JPEG, PNG e MP4. Também integram o conjunto documental arquivos em PDF, DOCX, MOV, MP3, WAV e HTML, evidenciando a diversidade de mídias presentes nos registros pedagógicos produzidos no contexto investigado.

A dimensão longitudinal do corpus também pode ser observada na distribuição temporal dos registros produzidos entre 2021 e 2025. A Figura 5 apresenta a evolução anual do conjunto documental, considerando quantitativo de arquivos, volume de dados e participação estudantil ao longo do período investigado.

Figura 5 – Longitudinalidade do corpus (2021–2025)



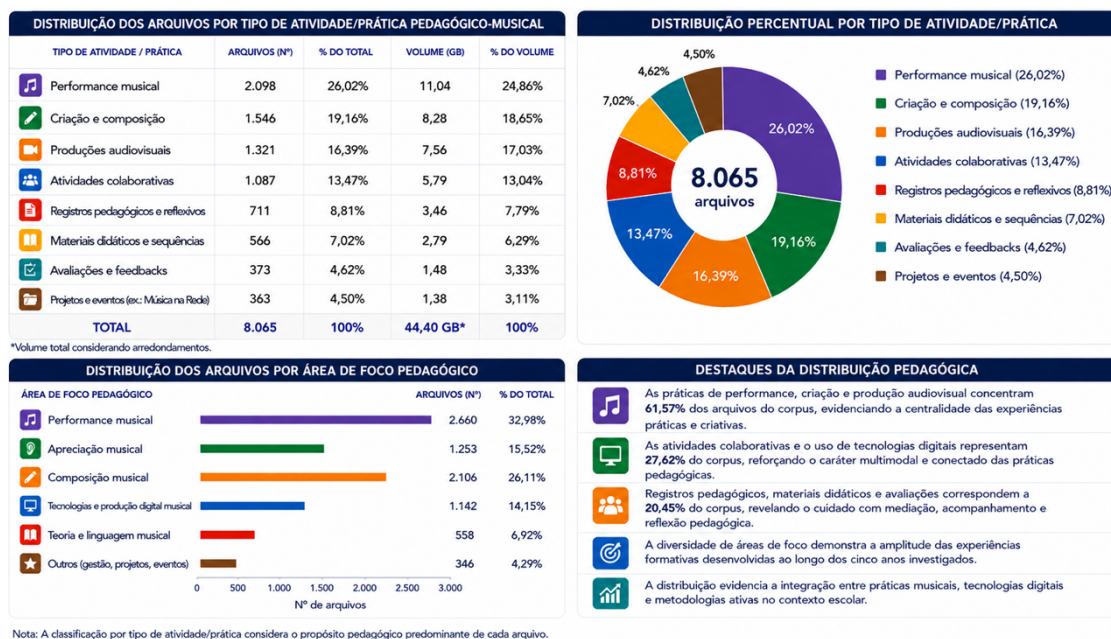
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados apresentados na Figura 5 indicam distribuição contínua da produção empírico-documental ao longo dos cinco anos letivos investigados, contemplando diferentes quantitativos de arquivos, volumes de armazenamento e participação estudantil em cada período. Tal organização temporal contribui para a constituição de um corpus longitudinal voltado ao acompanhamento das práticas pedagógico-musicais registradas no contexto escolar.

Além dos aspectos estruturais e temporais, o corpus apresenta diversidade de práticas pedagógico-musicais registradas ao longo da investigação. A Figura 6 apresenta

a distribuição pedagógica do corpus, classificando os arquivos segundo tipos de atividades, experiências formativas e áreas de foco pedagógico identificadas nos documentos analisados.

Figura 6 – Distribuição pedagógica do corpus (2021–2025)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme demonstrado na Figura 6, o conjunto documental contempla registros relacionados à performance musical, criação e composição, produções audiovisuais, atividades colaborativas, materiais didáticos, avaliações e projetos pedagógicos. A classificação dos arquivos evidencia a diversidade de experiências pedagógico-musicais presentes no corpus investigativo e a multiplicidade de práticas desenvolvidas no contexto escolar ao longo da pesquisa.

Entre as estratégias pedagógicas identificadas no corpus documental, destacam-se também práticas associadas à gamificação e à aprendizagem baseada em jogos digitais (*Game-Based Learning*), ambas utilizadas como recursos de mediação pedagógica, motivação e engajamento discente nas atividades de Educação Musical.

As práticas de aprendizagem baseada em jogos envolveram a utilização de aplicativos voltados ao desenvolvimento de conteúdos musicais específicos, como teoria musical, percepção auditiva, leitura rítmica e performance instrumental. Já as estratégias de gamificação buscaram incorporar mecânicas típicas dos jogos em contextos

pedagógicos não lúdicos, envolvendo sistemas de pontuação, avatares digitais, feedback contínuo e acompanhamento participativo das atividades desenvolvidas em sala de aula, especialmente por meio da plataforma *ClassDojo*.

A sistematização das principais práticas pedagógico-musicais, recursos digitais, estratégias gamificadas e metodologias ativas identificadas ao longo da investigação encontra-se apresentada nos Apêndices B, C, D e E, organizados respectivamente em torno das práticas de performance musical e instrumental, criação musical e produção autoral, gamificação e teoria musical, bem como experiências de aprendizagem híbrida, práticas colaborativas e atividades vocais desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2025.

A organização do corpus empírico-documental evidencia a diversidade de registros pedagógicos produzidos ao longo do período investigado, contemplando materiais audiovisuais, documentos pedagógicos, atividades digitais e produções musicais desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Tal composição documental contribui para a sistematização dos dados da pesquisa e para a constituição das categorias analíticas utilizadas nas etapas posteriores da investigação.

1.2 Organização e sistematização do corpus digital

A organização e sistematização do corpus digital constituíram etapas fundamentais para a estruturação metodológica da pesquisa, considerando a amplitude, diversidade e natureza multimodal dos registros empírico-documentais produzidos entre os anos de 2021 e 2025. Em razão do elevado volume de arquivos e da heterogeneidade dos materiais coletados, tornou-se necessário desenvolver procedimentos de catalogação, classificação e organização capazes de garantir rastreabilidade, coerência documental e condições adequadas para posterior análise qualitativa dos dados.

Os documentos que compõem o corpus foram inicialmente extraídos do *Microsoft Teams*, plataforma educacional institucional utilizada pelo CTRB para compartilhamento de atividades, armazenamento de produções estudantis, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento das práticas educacionais ao longo do período investigado. Após a extração dos dados, os arquivos foram organizados em estrutura hierárquica de pastas, distribuídas por ano letivo, turmas, categorias pedagógicas e tipos de mídia, permitindo maior controle documental e sistematização das informações. A estrutura hierárquica de organização do corpus digital pode ser visualizada no Apêndice B, que apresenta o modelo de sistematização documental adotado na pesquisa.

Para auxiliar o processo de indexação e catalogação digital do corpus, utilizou-se o software *NeoFinder*, empregado na identificação automática de arquivos, leitura de metadados, classificação de formatos e organização estrutural do inventário documental da pesquisa. O uso da ferramenta possibilitou realizar levantamento estrutural do corpus, identificar tipologias documentais, verificar volumetria de armazenamento e organizar visualmente a composição do conjunto empírico-documental.

A sistematização do corpus também envolveu procedimentos de categorização documental, considerando critérios de temporalidade, tipologia documental, formato de mídia, natureza pedagógica e relação com as práticas pedagógico-musicais investigadas. Esse processo permitiu organizar os documentos segundo critérios de recorrência, pertinência e relação com os objetivos investigativos da pesquisa, favorecendo a posterior constituição de categorias analíticas relacionadas às práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto escolar.

Além da organização estrutural dos arquivos, foram empregados recursos digitais auxiliares voltados à leitura preliminar, triagem documental e sistematização do inventário empírico, contribuindo para o agrupamento inicial dos materiais e para a organização metodológica do corpus. Tais recursos foram utilizados exclusivamente como instrumentos de apoio técnico-operacional, sem substituição da análise interpretativa conduzida pelo pesquisador.

A organização do corpus digital buscou garantir maior rigor metodológico, transparência documental e rastreabilidade analítica da investigação, possibilitando o acompanhamento sistemático dos registros produzidos ao longo dos cinco anos letivos investigados. Esse processo de sistematização constituiu etapa essencial para a consolidação do corpus empírico-documental da pesquisa e para a condução das etapas posteriores de análise qualitativa e interpretação teórico-analítica dos dados.

1.3 Procedimentos de análise dos documentos

A análise dos documentos que compõem o corpus empírico-documental da pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, temática, interpretativa e teórico-analítica, conforme as contribuições de Lüdke e André (1986), Cellard (2008), Flick (2009) e Stake (2010). Considerando a natureza longitudinal, multimodal e digitalmente mediada do corpus, os procedimentos analíticos buscaram articular interpretação documental, organização temática e triangulação teórica, com o objetivo de compreender

as experiências formativas musicais desenvolvidas no contexto investigado e suas relações com a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

A diversidade de formatos presentes no corpus, incluindo registros audiovisuais, textuais, imagéticos, sonoros e produções digitais interativas, demandou procedimentos interpretativos sensíveis à natureza multimodal dos dados, considerando diferentes formas de expressão, interação e representação das experiências pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto investigado.

O processo analítico foi estruturado em três etapas complementares e inter-relacionadas: leitura analítica e sistematização interpretativa dos documentos; construção de eixos temáticos e categorias analíticas; e triangulação teórico-analítica para síntese interpretativa do corpus.

A primeira etapa consistiu na leitura analítica e organização interpretativa dos documentos que compõem o corpus digital da pesquisa. Os registros foram examinados considerando critérios de temporalidade, tipologia documental, formatos de mídia, natureza pedagógica e recorrência temática. Essa etapa envolveu a observação sistemática de vídeos, imagens, atividades digitais, produções musicais, registros avaliativos, materiais pedagógicos e demais documentos organizados no corpus empírico-documental. A leitura interpretativa possibilitou identificar regularidades, recorrências, permanências e reconfigurações presentes nas práticas pedagógico-musicais desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2025.

No processo de organização e análise do corpus, foram utilizados recursos de inteligência artificial generativa, especificamente o ChatGPT, como ferramenta auxiliar para a sistematização, síntese e identificação preliminar de recorrências temáticas nos documentos selecionados. Seu uso teve caráter instrumental e exploratório, não substituindo a análise interpretativa do pesquisador. As informações e inferências produzidas pela ferramenta foram confrontadas com os documentos originais e com o referencial teórico da pesquisa, permanecendo sob responsabilidade do pesquisador a definição das categorias, a interpretação dos dados e a síntese dos resultados.

A segunda etapa correspondeu à construção dos eixos temáticos e categorias analíticas da investigação. Com base nos referenciais teóricos que sustentam a tese, especialmente as contribuições filosóficas de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, articuladas às Metodologias Ativas, ao Conectivismo e às TDICs, foram definidos eixos de análise relacionados às práticas pedagógicas, às mediações

tecnológicas, às formas de participação estudantil e às experiências musicais registradas no corpus documental.

Entre os principais eixos analíticos considerados na investigação, destacam-se:

- a) práticas de performance, criação, composição e apreciação musical;
- b) mediações pedagógicas e tecnológicas no ensino de música;
- c) participação, colaboração e protagonismo discente;
- d) utilização de TDICs em contextos híbridos e digitais de aprendizagem;
- e) experiências multimodais de produção e expressão musical;
- f) registros de aprendizagem colaborativa, conectada e criativa.

A sistematização dos eixos temáticos, categorias analíticas, evidências documentais observadas no corpus e respectivos referenciais teóricos encontra-se apresentada no Apêndice G, elaborado com a finalidade de explicitar a articulação entre os procedimentos interpretativos da pesquisa e os fundamentos epistemológicos que sustentam a análise qualitativa desenvolvida na investigação.

A construção dessas categorias ocorreu de forma interpretativa e progressiva, articulando leitura documental, recorrência temática e aproximação teórica com os referenciais que fundamentam a investigação. Conforme argumenta Stake (2010), a proximidade prolongada com o campo investigativo favorece interpretações mais densas e contextualizadas dos fenômenos educacionais, aspecto que orientou o processo de imersão analítica realizado ao longo da pesquisa.

A terceira etapa correspondeu à triangulação teórico-analítica e à síntese interpretativa dos dados. Nessa fase, os documentos analisados foram colocados em diálogo com os referenciais filosóficos, pedagógicos e epistemológicos que sustentam a tese, buscando identificar aproximações, convergências e articulações entre as práticas pedagógico-musicais registradas e os fundamentos teóricos da Abordagem InovAtiva em Educação Musical. Tal procedimento permitiu integrar evidências documentais, interpretação qualitativa e fundamentação teórica em um movimento analítico voltado à compreensão das experiências educativas investigadas.

Conforme destaca Creswell (2014), a síntese interpretativa constitui etapa fundamental das pesquisas qualitativas, uma vez que permite ao pesquisador articular evidências empíricas e referenciais teóricos na construção de compreensões analíticas

mais amplas. Nesse sentido, a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical não decorre exclusivamente de abstrações conceituais, mas da articulação entre teoria, interpretação documental e práticas pedagógico-musicais registradas ao longo do corpus investigado.

Os procedimentos analíticos adotados buscaram assegurar coerência metodológica, profundidade interpretativa e aderência às especificidades do corpus multimodal da pesquisa, respeitando a complexidade das experiências pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto da cultura digital contemporânea.

1.4 Estratégia teórico-analítica para formulação da Abordagem InovAtiva

A formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical fundamenta-se em uma estratégia teórico-analítica construída a partir da articulação entre referenciais filosóficos da Educação Musical, pressupostos pedagógicos contemporâneos, fundamentos da aprendizagem em rede e interpretação qualitativa do corpus empírico-documental da pesquisa. A estratégia desenvolvida buscou integrar teoria, prática pedagógica e análise documental em um movimento interpretativo voltado à compreensão das transformações do ensino de música no contexto da cultura digital contemporânea.

A construção da abordagem resultou da triangulação entre quatro dimensões complementares: as contribuições filosóficas de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick; os princípios das Metodologias Ativas de Aprendizagem; os fundamentos do Conectivismo proposto por George Siemens; e as evidências pedagógico-musicais registradas no corpus empírico-documental produzido entre os anos de 2021 e 2025. Essa articulação possibilitou identificar aproximações epistemológicas, recorrências pedagógicas e elementos estruturantes relacionados às práticas musicais desenvolvidas no contexto investigado.

Os processos de triangulação teórico-analítica foram operacionalizados a partir dos eixos temáticos e categorias analíticas sistematizados no Apêndice G, permitindo relacionar evidências documentais do corpus às bases epistemológicas que sustentam a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

No âmbito filosófico-musical, a investigação dialoga com a perspectiva estética e experiencial de Bennett Reimer, com a concepção praxial de David Elliott e com a compreensão desenvolvimentista e integradora proposta por Keith Swanwick. Embora partam de referenciais distintos, esses autores apresentam convergências relacionadas à

centralidade da experiência musical, à valorização do fazer musical, à construção de significados e à compreensão da música como prática humana, cultural e formativa. A aproximação entre esses referenciais permitiu estabelecer bases epistemológicas voltadas à compreensão ampliada da aprendizagem musical contemporânea.

A essas contribuições articulam-se os pressupostos das Metodologias Ativas, especialmente no que se refere à aprendizagem significativa, à participação discente, à autonomia, à resolução de problemas, à criação colaborativa e à centralidade do estudante nos processos educativos. De modo complementar, os fundamentos do Conectivismo contribuíram para compreender os processos de aprendizagem em ambientes digitais, em rede e tecnologicamente mediados, considerando aspectos relacionados à conectividade, à circulação do conhecimento, à aprendizagem distribuída e à construção coletiva de experiências formativas.

As TDICs também assumem papel estruturante na formulação da abordagem, não apenas como instrumentos técnicos de mediação pedagógica, mas como elementos constitutivos das formas contemporâneas de interação, produção, criação e compartilhamento musical. Nessa perspectiva, a interpretação do corpus documental permitiu observar diferentes formas de utilização pedagógica das tecnologias digitais no ensino de música, envolvendo práticas de performance, composição, produção audiovisual, colaboração em rede e desenvolvimento de atividades multimodais.

Conforme argumenta Minayo (2001), a análise compreensiva caracteriza-se pela articulação entre teoria e prática na construção de interpretações capazes de produzir novos sentidos analíticos sobre os fenômenos investigados. Essa compreensão orienta a presente investigação, considerando que a formulação da Abordagem InovAtiva não decorre exclusivamente de abstrações conceituais, mas da relação interpretativa estabelecida entre os referenciais teóricos da tese e as evidências pedagógico-musicais registradas no corpus documental da pesquisa.

A estratégia teórico-analítica adotada permitiu identificar princípios estruturantes relacionados à experiência musical significativa, à práxis criativa, à mediação tecnológica, à aprendizagem conectada, à multimodalidade, à colaboração e ao protagonismo discente. Esses elementos foram progressivamente articulados ao longo do processo investigativo, contribuindo para a consolidação conceitual da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, apresentada e aprofundada epistemologicamente no Capítulo 5 desta tese.

1.5 Considerações éticas

A presente pesquisa atende às diretrizes éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde para investigações envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, conforme disposto na Resolução CNS nº 510/2016. O projeto inicialmente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi elaborado a partir de um desenho investigativo orientado à construção e à testagem, em contexto escolar, de uma proposta de Educação Musical denominada, naquele momento, Metodologia InovAtiva. O protocolo previa a participação de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e contemplava procedimentos como aplicação de questionários digitais, utilização de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), atividades de performance e composição musical e procedimentos de avaliação da experiência dos participantes.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, entretanto, ocorreu um redimensionamento do escopo, do problema e do desenho metodológico da investigação, decorrente do amadurecimento teórico e epistemológico da tese e da análise progressiva das experiências pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto investigado. Esse processo possibilitou reconhecer que as práticas pedagógicas realizadas ao longo dos anos de 2021 a 2025 haviam produzido um conjunto documental longitudinal, multimodal e digitalmente mediado, constituído por registros audiovisuais, produções musicais, atividades digitais, objetos digitais de aprendizagem, materiais pedagógicos, registros avaliativos, planejamentos e documentos institucionais. A amplitude, diversidade e historicidade desse material evidenciaram seu potencial para constituir a base empírica da investigação.

Em razão desse processo de amadurecimento da pesquisa, a investigação deslocou-se de uma perspectiva inicialmente orientada à construção e testagem de uma proposta metodológica para uma perspectiva qualitativa, documental, longitudinal, interpretativa e teórico-analítica, voltada à formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical. A configuração final da pesquisa passou a compreender a Abordagem InovAtiva não como uma metodologia previamente definida a ser submetida a teste experimental, mas como uma proposição teórico-metodológica formulada a partir da triangulação entre as filosofias da Educação Musical de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do

Conectivismo, as potencialidades das TDICs e a interpretação das evidências presentes no corpus empírico-documental constituído entre 2021 e 2025.

Esse redimensionamento implicou alterações nos procedimentos originalmente previstos no protocolo submetido ao CEP. Os questionários digitais, os Objetos Digitais de Aprendizagem e as atividades de performance e composição, inicialmente concebidos como instrumentos para produção de dados e avaliação da proposta, deixaram de constituir o eixo central da investigação. Quando pertinentes e preservados documentalmente, materiais dessa natureza passaram a ser compreendidos como registros das práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto escolar, integrando o corpus empírico-documental analisado. Assim, a pesquisa final não se estruturou como experimento ou como teste *in loco* de uma abordagem previamente estabelecida, mas como investigação retrospectiva e interpretativa das práticas pedagógico-musicais e dos registros produzidos em seu contexto de realização.

Outra alteração decorrente desse redimensionamento refere-se à abrangência do corpus. O projeto submetido ao CEP previa a participação de aproximadamente 120 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Na configuração final da investigação, a constituição retrospectiva do corpus possibilitou identificar registros relacionados a 466 estudantes dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, vinculados às práticas pedagógico-musicais desenvolvidas entre 2021 e 2025. Esse quantitativo não corresponde à ampliação de uma amostra submetida a novos procedimentos de coleta, mas ao número de estudantes identificados nos registros documentais que passaram a compor o corpus empírico da investigação.

A ampliação temporal e documental do corpus também decorreu da compreensão de que a análise de registros produzidos em diferentes anos letivos permitiria acompanhar permanências, transformações e recorrências nas práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto investigado. Dessa maneira, a dimensão longitudinal do corpus tornou-se elemento metodológico relevante para a compreensão das relações entre experiência musical, práticas pedagógicas, mediação tecnológica, aprendizagem ativa e cultura digital, contribuindo para a formulação dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva.

O redimensionamento da pesquisa não alterou, contudo, o compromisso ético com a proteção dos sujeitos envolvidos na produção dos registros. Por se tratar de corpus empírico-documental retrospectivo constituído majoritariamente por produções escolares

de estudantes da Educação Básica, foram adotados procedimentos de anonimização, desidentificação e preservação da privacidade dos participantes. Informações pessoais, imagens, registros audiovisuais e demais elementos capazes de possibilitar identificação individual foram tratados de modo a preservar a identidade dos estudantes e a confidencialidade dos materiais analisados.

Nos casos em que imagens, registros audiovisuais ou produções visuais fossem considerados pertinentes à apresentação dos resultados, sua utilização acadêmica observaria os mesmos princípios de proteção, mediante descaracterização dos participantes e supressão de elementos identificadores. A análise priorizou, sempre que possível, os aspectos pedagógicos, musicais, tecnológicos e formativos presentes nos registros, e não a identificação individual dos estudantes.

O projeto que fundamentou inicialmente esta investigação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, sob responsabilidade do pesquisador Felipe Novaes Cantão, registrado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 85192424.1.0000.5174, versão 1, submetido em 26 de novembro de 2024, tendo como instituição proponente o Campus I do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Os documentos correspondentes ao protocolo originalmente submetido, incluindo o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), são apresentados nos Anexos A e B desta tese.

Dessa forma, as diferenças entre o projeto originalmente submetido ao CEP e a configuração final da tese são compreendidas como resultado do processo de amadurecimento teórico, epistemológico e metodológico da investigação, especialmente da redefinição do problema de pesquisa, dos objetivos e da compreensão do papel do corpus empírico-documental. O percurso investigativo conduziu à substituição de uma perspectiva centrada na testagem de uma metodologia por uma abordagem de natureza teórico-analítica, na qual a interpretação retrospectiva das práticas pedagógico-musicais, articulada aos referenciais teóricos selecionados, constituiu a base para a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

2 METODOLOGIAS ATIVAS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

No campo da Educação Musical, os educadores pioneiros do início do século XX desempenharam um papel fundamental na transformação das práticas pedagógicas, que até então se concentravam na formação de intérpretes virtuosos e no domínio técnico-musical. Essas propostas pedagógicas inovadoras surgiram em um contexto de grandes transformações artísticas e científicas, moldando abordagens que priorizavam o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, do jovem e do adulto—aspectos que haviam sido negligenciados em períodos anteriores.

As contribuições de figuras como Zoltán Kodály, Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Edgar Willems foram determinantes para a criação de métodos que não apenas enfatizavam a vivência musical prática, mas também estabeleciam novas formas de ensino e aprendizagem centradas na experiência musical direta.

Contudo, para que essas metodologias atendam às realidades contemporâneas e socioculturais, é necessário que sejam recontextualizadas, incorporando práticas mais flexíveis e conectadas ao mundo globalizado, como o ensino híbrido, a sala de aula invertida e a conectividade digital.

Os conceitos, acima mencionados, estão ligados, sobretudo, as Metodologias Ativas, que podem ser definidas, segundo Bacich e Moran (2018, p. 41), como “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Por híbrido se entende uma educação mediada por tecnologia, físico-digital, móvel, onipresente, permitindo inúmeras possibilidades, modelos, itinerários e novas formas de ensinar e aprender.

Iniciativas alinhadas as essas estratégias de ensino vem sendo alvo de pesquisas educacionais que revelam que a incorporação de metodologias de aprendizagem ativa em cursos universitários, por exemplo, melhora significativamente as experiências de aprendizagem dos alunos (Freeman et al., 2014; Theobald et al., 2020). Já em comparação aos métodos mais tradicionais, a aprendizagem ativa, segundo Gusc e Van Veen-Dirks (2017), aumenta a compressão de alunos com relação a assimilação de conceitos mais complexos.

Considerando que as Metodologias Ativas já se consolidaram como prática em diversas instituições, abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior, emerge

a pertinência de uma investigação destinada a discernir de que maneira a Educação Musical encontra-se imbricada nesse contexto.

Esse capítulo investiga as produções acadêmicas geradas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com foco específico na interlocução entre Metodologias Ativas e Educação Musical. A análise abrange as esferas da Educação Básica, do Ensino Técnico e do Ensino Superior. O recorte temporal se limita ao período de 2004 a 2023, em continuidade à conclusão da etapa 1.

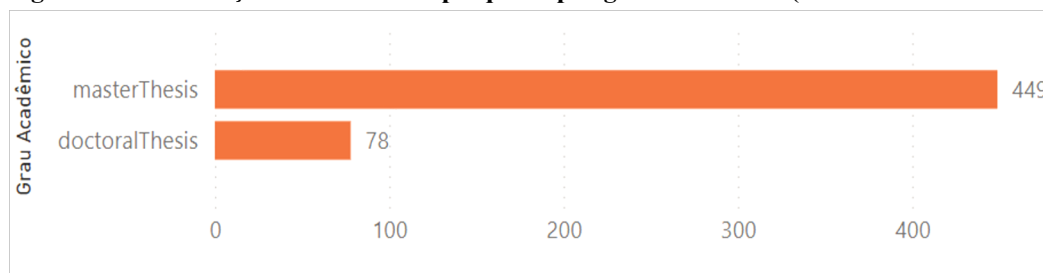
Para tanto esse levantamento foi dividido em três etapas, a saber:

- Etapa 1 – Busca e indexação das teses e dissertações referentes ao diálogo entre Metodologias Ativas e a Área da Educação Musical no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- Etapa 2 – Exclusão de dados duplicados e/ou falsos verdadeiros;
- Etapa 3 – Análise de Dados.

Na etapa 1 foi utilizado como estratégia de busca três palavras-chaves: “metodologias ativas”, “Educação Musical” e “Música”. A escolha desses critérios objetivava receber, do banco de dados da BDTD, resultados mais fiéis ao escopo da pesquisa. Assim foram encontradas 294 teses/dissertações ordenados por relevância, porém após análise de cada título e objeto de pesquisa, foi observado que eram apenas falsos positivos para essa triangulação de dados.

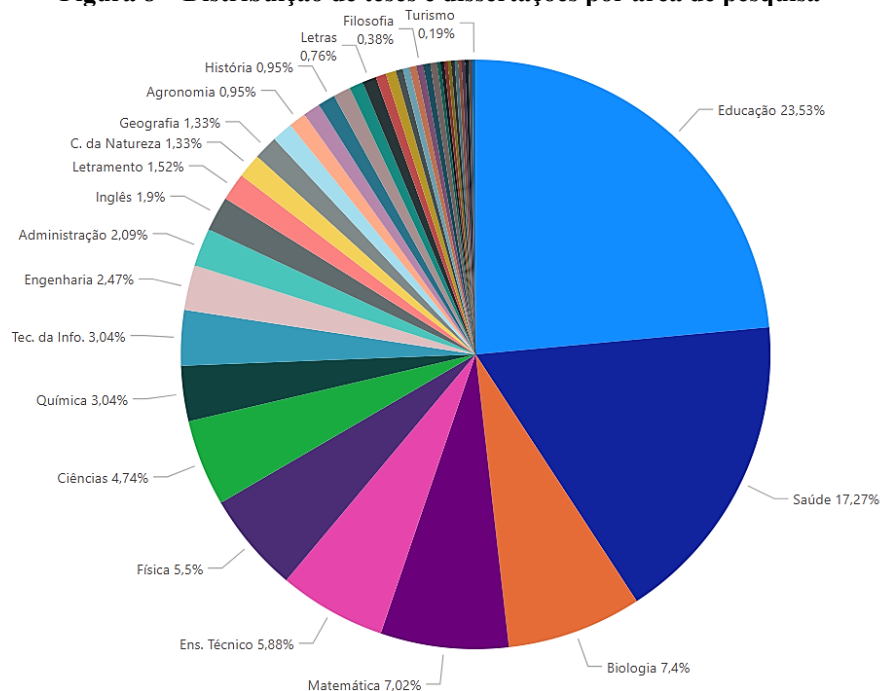
A partir desse momento, foi necessário redimensionar as palavras-chaves inserindo no campo de busca da BDTD apenas o termo “Metodologias Ativas”, na tentativa de ampliar o número de pesquisas recebidas e assim encontrar trabalhos que se enquadrassem no escopo de artigo, evitando exclusões prévias. O banco de dados identificou 1001 trabalhos dos mais diversos campos do conhecimento, nos quais foi realizado as etapas subsequentes.

Na etapa 2, foram excluídos 474 trabalhos por não apresentarem, em seu título ou em seu objeto de pesquisa, a terminologia *Metodologias Ativas* e/ou por estarem em duplicidade na base de dados. Como resultado desse processo, permaneceram 449 dissertações de mestrado e 79 teses de doutorado, que foram analisadas e tabuladas, conforme demonstrado na Figura 7. Essa distribuição evidencia a predominância de estudos sobre Metodologias Ativas em nível de mestrado.

Figura 7 – Distribuição do número de pesquisas por grau acadêmico (mestrado e doutorado)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

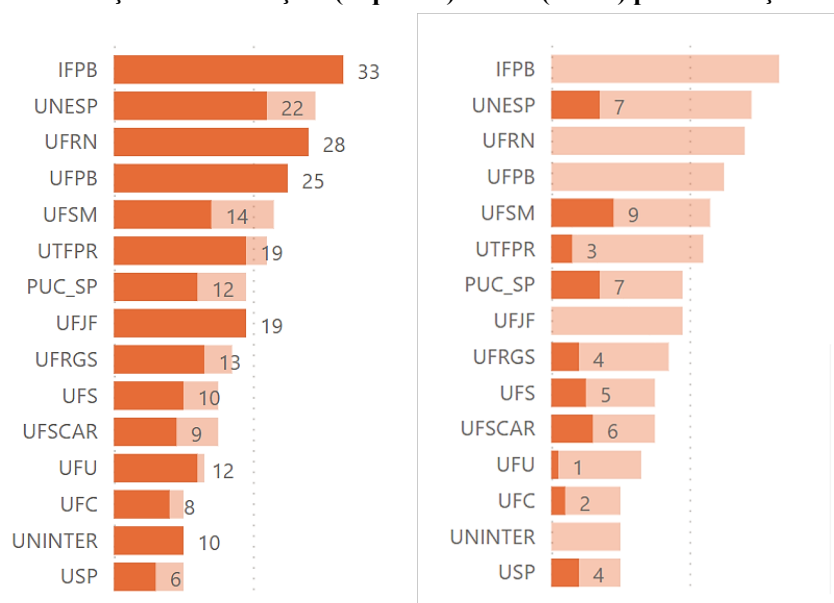
Após a compilação dos dados, foi identificado que no Brasil pelo menos quarenta e uma áreas de pesquisa já abordaram a temática Metodologias Ativas em suas produções acadêmicas, são elas em ordem decrescente de número de trabalho: Educação, Saúde, Biologia, Matemática, Ensino Técnico, Física, Ciências, Química, Tecnologia da Informação, Engenharia, Administração, Inglês, Letramento, Ciências da Natureza, Geografia, Contabilidade, Agronomia, Direito, História, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Letras, Biblioteconomia, Literatura, Design, Ed. Ambiental, Ed. Física, Filosofia, STEAM, Teatro, Artes Cênicas, Astronomia, Ciências Contábeis, Dança, Economia, Língua Francesa, Hotelaria, Relações Públicas, Robótica, Sociologia, Turismo. A seguir um demonstrativo da proporção de trabalhos por área de pesquisa:

Figura 8 – Distribuição de teses e dissertações por área de pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

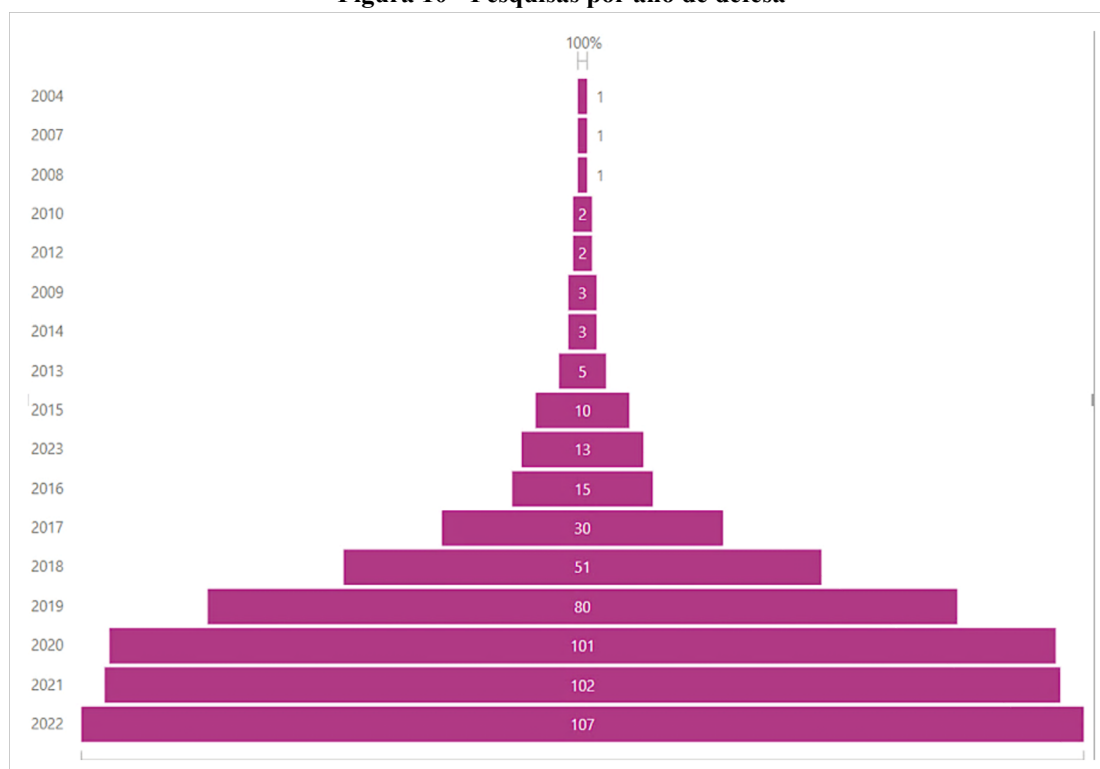
Dentro das quarenta e umas áreas de concentração, foram identificadas oitenta e uma instituições de ensino distintas, tendo o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) como o maior produtor de pesquisas no quantitativo geral de trabalhos, com trinta e três dissertações, seguido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) com vinte e nove trabalhos, divididos em vinte e duas dissertações e sete teses. Já a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi a instituição que mais produziu teses, com nove pesquisas em cinco áreas: Ciências, Biologia, Educação, Letramento e Física. Na figura 9, tem-se um comparativo entre as 15 instituições que mais publicaram sobre Metodologias ativas e a divisão com o número de publicações seccionadas entre dissertações e teses.

Figura 9 - Distribuição de dissertações (esquerda) e teses (direita) por Instituição de Ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Análise de dados, demonstrou conforme a figura 10, que em 2004 foi defendido o primeiro trabalho a utilizar o termo Metodologias Ativas, em uma pesquisa *stricto sensu*, sendo esse uma dissertação com o título: “O desenvolvimento do portador de necessidades especiais de 5 a 7 anos através da metodologia ativa: um estudo de caso em Rio Pardo”. A pesquisa é oriunda da UFSM tendo como autor a Dra. Sâmara Bittencourt Berger e orientação da Dra. Soraia Napoleão Freitas. O objetivo da pesquisa, segundo Berger (2004), foi o de propor uma investigação de como aulas ativas ajudam no desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais, promovendo o uso da criatividade, iniciativa e enfatizando a resolução de problemas.

Figura 10 - Pesquisas por ano de defesa

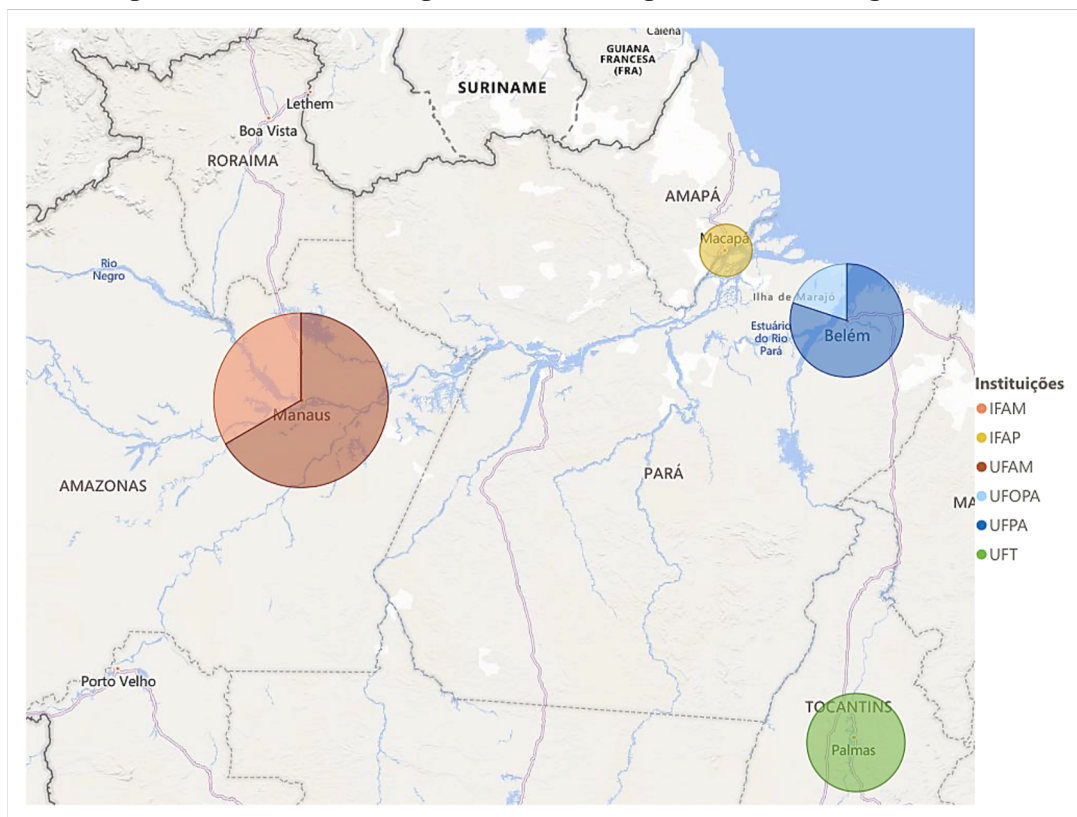
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A primeira tese de doutorado, identificada por meio da análise dos dados, foi elaborada pela Dra. Karolina Kellen Matias, sob a orientação do Dr. Carlos Estrela, no ano de 2013. Este estudo se insere na esfera da Saúde e ostenta o título "Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia". Conforme observado por Matias (2013), a pesquisa em questão direcionou sua investigação à análise da percepção de docentes e discentes quanto às metodologias, estratégias de ensino e práticas pedagógicas implementadas no âmbito da formação profissional dentro do escopo de um curso de odontologia.

No período compreendido entre 2004 e o segundo semestre de 2023, das 449 dissertações produzidas, a região Norte do Brasil contribuiu com dezenove dessas investigações. Dentre essas, quatro foram conduzidas na Universidade Federal do Pará (UFPA), enquanto a Universidade do Oeste do Pará (UFOPA) forneceu uma pesquisa. No âmbito desta região geográfica, observou-se que o campo da Educação emergiu como o principal interlocutor das Metodologias Ativas. A área da Matemática e o Ensino Técnico também demonstraram níveis consideráveis de engajamento com esse enfoque. Contudo, é relevante apontar que, embora as análises empreendidas tenham abarcado um

espectro significativo de dissertações, nenhum estudo em nível de tese de doutorado foi identificado nesse recorte

Figura 7 – Panorama da Região Norte em diálogo com as Metodologias Ativas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao focalizar na relação da área de Educação Musical com as Metodologias Ativas, foi encontrado tanto na Etapa 1 quanto na Etapa 2, duas dissertações de mestrado com possibilidades de se enquadrarem no escopo desse artigo, são elas: “Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica” e “Objetos de aprendizagem: metodologia ativa para o desenvolvimento das inteligências múltiplas por meio da música na educação infantil”. Ambas foram analisadas em separado na tentativa de identificar alguma relação com as Metodologias Ativas.

A primeira pesquisa do Dr. Fábio Amaral da Silva Sá teve como objetivo, segundo Sá (2016), elaborar uma metodologia de ensino que integre a formação musical inicial dos alunos na educação básica e a expansão de seu repertório musical através do Ensino Coletivo de Violão. A análise de dados mostrou que o termo “metodologias” foi utilizado pelo autor trinta e sete vezes, porém nunca associado ao campo das Metodologias Ativas.

A segunda dissertação, pertence a Dra. Sandra Gomes Pereira. A pesquisa, segundo Pereira (2022), teve o objetivo de refletir sobre o uso dos objetos de aprendizagens como ferramentas para a aquisição de conteúdos de ensino musical. Esse trabalho utilizou nove vezes a terminologia “Metodologias Ativas”, ligando a expressão aos Métodos Ativos Educação Musical e não a própria estratégia de ensino e aprendizado, alvo desse artigo.

Cumprе destacar que, ainda que as investigações anteriormente mencionadas não estejam diretamente alinhadas com os parâmetros estabelecidos para o presente estudo, tal circunstância em nada interfere na significância, no valor e na importância acadêmica, social e epistemológica que tais pesquisas representam no âmbito da pesquisa e produção do conhecimento.

O levantamento da literatura referente ao uso de metodologias ativas dentro da área de Educação Musical, evidenciou que a temática ainda não foi abordada dentro as dissertações e teses defendidas entre o ano de 2004 e o segundo semestre de 2023, alocadas na BDTD, entretanto não se pode afirmar que essa temática não está sendo pesquisada, implementada e ressignificada dentro e fora dos programas de pós-graduações *stricto sensu* no Brasil.

Ainda sim ficam alguns questionamentos: por que ainda não foi publicado uma dissertação ou tese sobre as metodologias ativas dentro da área de Educação Musical? As Metodologias Ativas podem estar sendo confundidas com os Métodos Ativos da Educação Musical? Como os cursos de formação inicial e continuada na área da Música vem dialogando com a temática das Metodologias Ativas?

Mesmo ainda sem essas respostas, obteve-se por meio desse trabalho um panorama geral do uso das Metodologias Ativas dentro do Brasil, números que apontam para implementação substancial dessa nova estratégia de ensino-aprendizagem em pelos menos quarenta e uma áreas de concentração, a partir de oitenta instituições de ensino. Destaca-se ainda a área da Educação e Saúde que juntas contemplam 40,8% do total de pesquisas sobre as Metodologias Ativas.

Voltando-se especificamente para a região norte, a análise de dados demonstrou que existe um longo caminho ainda a se percorrer. Essa região do país é responsável por apenas 3,61% do total de pesquisas aqui analisadas, tendo o Estado do Pará contribuído com menos de 1% do quantitativo geral de pesquisas. Vale mencionar que o mesmo Estado possui o maior quantitativo de universidades da região norte.

Assim, ficou demonstrado que a temática das Metodologias Ativas, veem tornando-se objeto de pesquisa das mais diversas áreas do conhecimento por todo o território nacional, mesmo que ainda não seja um tema amplamente estudado na área de música. Por certo, não demorará para que outros trabalhos como este, identifique nos próximos anos, teses e dissertações sobre música e metodologias ativas no âmbito de teses e dissertações brasileira.

3 FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical, como campo de conhecimento e prática pedagógica, tem sido profundamente influenciada por distintas correntes filosóficas que buscam responder a questões fundamentais: qual é o propósito do ensino da música? Como a música contribui para o desenvolvimento humano? Quais metodologias melhor concretizam os potenciais educativos da música? Neste capítulo, analisam-se três das mais influentes perspectivas filosóficas que orientam a educação musical contemporânea, as contribuições de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, destacando não apenas suas singularidades teóricas, mas também seus diálogos, tensões e aplicações práticas.

A escolha desses três autores como aporte teórico e filosófico desta tese justifica-se pela relevância, abrangência e complementaridade de suas contribuições à compreensão da educação musical em contextos diversos. Esses pensadores representam três paradigmas distintos e, ao mesmo tempo, dialogantes, que permitem construir uma base epistemológica robusta e plural, capaz de sustentar a formulação de uma Metodologia InovAtiva em Educação Musical mediada por TDICs e fundamentada nas Metodologias Ativas.

Esses autores, embora partilhem o compromisso com a valorização da música como componente curricular essencial, divergem em suas ênfases: Reimer advoga pela experiência estética como eixo central da educação musical; Elliott prioriza a ação situada e a práxis musical como forma de engajamento significativo; Swanwick propõe um modelo integrativo que equilibra criação, execução e escuta, articulando dimensões cognitivas e expressivas. Tal pluralismo reflete a complexidade inerente ao fenômeno musical, que resiste a definições unívocas e demanda abordagens multifacetadas, sensíveis aos contextos culturais e às transformações contemporâneas da educação.

A seleção de Bennett Reimer representa a ancoragem da tese na tradição estética, que considera a escuta e a fruição musical como experiências formadoras do sensível e do expressivo. Sua abordagem fornece um referencial humanista que valoriza a música como linguagem emocional e estética, aspecto fundamental para práticas pedagógicas que busquem a formação integral do sujeito. Em contraponto, David Elliott oferece uma perspectiva praxial que desloca o foco para a ação musical contextualizada e para a construção de conhecimento musical por meio da experiência ativa e performativa. Sua proposta ressignifica o papel do estudante como agente criador e participante em práticas musicais autênticas.

Já Keith Swanwick complementa esse panorama ao propor uma abordagem processual e cognitivista, enfatizando a integração entre as dimensões expressiva, analítica e cultural da

aprendizagem musical, por meio de um modelo espiral que respeita os diferentes estágios e modos de envolvimento musical.

Assim, a análise dessas filosofias não se restringe a um exercício teórico. Ela constitui a base para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em música, especialmente em realidades como a brasileira, marcadas por desafios estruturais e epistemológicos. Nesse contexto, compreender os fundamentos filosóficos da educação musical é condição necessária para a elaboração de metodologias inovadoras que articulem teoria, prática e tecnologia, como a proposta nesta tese, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas, criativas e inclusivas.

A tríade Reimer–Elliott–Swanwick, portanto, foi adotada não apenas por sua representatividade no campo da Educação Musical, mas por oferecer, em conjunto, um referencial teórico capaz de sustentar a construção de uma proposta pedagógica crítica, interdisciplinar e sintonizada com os desafios contemporâneos. Essa fundamentação possibilita articular tradição e inovação, sensibilidade estética e ação pedagógica, técnica e reflexão, pilares indispensáveis para a consolidação de uma proposta metodológica que pretende contribuir, de forma efetiva, para a transformação da educação musical na Educação Básica brasileira.

3.1 Bennet Reimer – Vida e Obra

Bennett Reimer (1932–2013) consagrou-se como uma das mais proeminentes referências no campo da filosofia da educação musical do século XX e início do século XXI. Sua obra magna, *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, publicada originalmente em 1970 e revisada em edições subsequentes em 1989 e 2003, constitui-se como um marco teórico de inegável relevância para o entendimento das bases filosóficas que sustentam o ensino de música como prática educativa humanizadora. Reimer não apenas advogou pela integração da música como componente essencial no currículo escolar, como também delineou uma fundamentação filosófica sólida, na qual a música é concebida como elemento central do desenvolvimento humano, sobretudo no que concerne à promoção do autoconhecimento e à formação da sensibilidade estética.

Apesar de sua indiscutível relevância no cenário internacional, Reimer permanece, em grande medida, um autor pouco explorado e reconhecido no âmbito da educação musical brasileira. Com vistas a contribuir para a superação desse panorama, o presente capítulo tem como objetivo apresentar uma introdução à trajetória intelectual e profissional de Bennett

Reimer, contextualizando sua inserção no campo da filosofia da educação musical. Em seguida, propõe-se a examinar, de forma introdutória, os fundamentos teóricos de sua filosofia educacional, tal como delineados em *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*.

Nascido em Nova York em 1932, Bennett Reimer iniciou sua trajetória como clarinetista e oboísta, nutrindo inicialmente a aspiração de tornar-se regente de bandas escolares. Sua formação acadêmica incluiu um bacharelado em Educação Musical pela *State University of New York em Fredonia* (1954), seguido de um mestrado (1955) e um doutorado (1963) em Educação Musical pela *University of Illinois at Urbana-Champaign*. Durante seus estudos de pós-graduação, Reimer teve a oportunidade de trabalhar sob a orientação de Charles Leonhard e Harry Broudy, figuras de proa no campo da educação musical e da filosofia da educação, respectivamente, cujas influências foram decisivas na conformação de seu pensamento.

Ao longo de sua carreira, Reimer lecionou em diversas instituições de ensino superior, incluindo a Case Western Reserve University, onde ocupou a cátedra *Kulas Professor of Music*, e a *Northwestern University*, onde foi titular da cátedra *John W. Beattie Professor of Music*. Na Northwestern, ele fundou e dirigiu o *Center for the Study of Education and the Musical Experience*, um espaço dedicado à pesquisa e ao debate sobre a experiência musical na educação. Reimer também foi um dos autores dos *National Standards for Music Education* nos Estados Unidos, contribuindo de forma significativa para a definição de diretrizes que orientam o ensino de música até os dias atuais.

Reimer também foi um dos autores dos *National Standards for Music Education* nos Estados Unidos, contribuindo de forma significativa para a definição de diretrizes que orientam o ensino de música até os dias atuais. Essa participação não pode ser compreendida como uma atividade meramente técnica ou burocrática; ao contrário, ela evidencia a coerência entre sua atuação política-educacional e os fundamentos filosóficos que permeiam sua obra. Em *Advancing the Vision*, Reimer argumenta que a educação musical deve ser orientada por princípios estéticos que priorizem a experiência expressiva, a formação sensível e a compreensão da música como linguagem simbólica.

A elaboração de padrões nacionais para o ensino de música, nesse sentido, representa a materialização de sua visão educacional em políticas públicas concretas, reforçando sua crença de que todos os estudantes têm o direito de vivenciar a música como forma de conhecimento e de autorrealização. Dessa forma, os *National Standards* não apenas refletem, mas operacionalizam o ideal reimeriano de uma educação musical que transcende a mera aquisição

de habilidades técnicas, privilegiando, em última instância, o desenvolvimento humano integral por meio da experiência estética.

Reimer destacou-se como um autor prolífico, com mais de duas dezenas de livros e 145 artigos publicados. Sua obra mais conhecida, *A Philosophy of Music Education*, foi traduzida para francês, japonês, chinês e grego, sendo frequentemente citada como a obra mais influente na área de educação musical da segunda metade do século XX. Frank Callaway, presidente da *International Society for Music Education* (ISME), descreveu o livro como "a obra mais influente na educação musical da segunda metade do século XX e que continuará a ser no século XXI" (Callaway apud O'Donnell, 2013, s.p, tradução nossa).

Além de sua produção acadêmica, Reimer foi um defensor incansável da educação musical como um direito de todos os estudantes, não apenas daqueles dotados de talento musical. Ele argumentava que a música, como uma das artes estéticas, deveria ser parte integrante do currículo escolar, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do autoconhecimento. Sua visão era de que a educação musical não deveria ser restrita a um grupo seletivo, mas sim acessível a todos, independentemente de suas habilidades ou interesses iniciais. Como ele mesmo afirmou:

A educação musical deve ser uma experiência universal, disponível para todos os estudantes, pois a música é uma forma única de conhecimento que enriquece a vida humana de maneiras que nenhuma outra disciplina pode oferecer (Reimer, 2003, p. 45, tradução nossa).

A filosofia de Reimer é centrada na ideia de que a música constitui uma forma singular de conhecimento e expressão, que proporciona experiências estéticas insubstituíveis. Ele defendia que a educação musical deve transcender o ensino técnico de instrumentos ou da teoria musical, focando na experiência estética e no desenvolvimento da sensibilidade artística. Para Reimer, a música é uma forma de arte que permite ao indivíduo explorar e compreender suas emoções, pensamentos e identidade.

Em suas próprias palavras, Reimer afirmou: "A música é uma forma de conhecimento que nos permite compreender a nós mesmos e ao mundo de maneiras que nenhuma outra forma de conhecimento pode oferecer" (Reimer, 2003, p. 45, tradução nossa). Essa visão está alinhada com sua defesa de que a educação musical deve ser inclusiva e acessível a todos, pois a experiência estética proporcionada pela música é fundamental para o desenvolvimento humano integral.

Bennett Reimer recebeu inúmeros prêmios e honrarias ao longo de sua carreira, incluindo um doutorado honorário da DePaul University e a indução no Hall da Fama da

National Association for Music Education (NAfME) em 2002. Sua influência se estendeu além dos Estados Unidos, com palestras e *workshops* realizados em países como China, Japão, África do Sul e Austrália. Reimer também foi um mentor dedicado, orientando gerações de educadores musicais que hoje atuam em universidades e escolas ao redor do mundo.

Sua morte, em 2013, foi uma perda significativa para a comunidade acadêmica, mas seu legado continua vivo por meio de suas obras e das muitas pessoas que ele inspirou. Como observou Patrick Freer, editor do *Music Educators Journal*, "qualquer estudante de pós-graduação em música lê Platão, Aristóteles, Sócrates e, eventualmente, lê Reimer" (Freer apud O'Donnell, 2013, p.s, tradução nossa).

Bennett Reimer foi um pensador visionário cujas ideias continuam a moldar a educação musical no século XXI. Sua defesa da música como uma forma essencial de conhecimento e sua insistência na inclusão da música no currículo escolar são contribuições que transcendem fronteiras geográficas e culturais. Ao apresentar Reimer e sua filosofia, este capítulo busca não apenas contextualizar sua obra, mas também destacar sua relevância para a educação musical contemporânea, especialmente no contexto brasileiro, onde suas ideias ainda são pouco difundidas.

A filosofia da educação musical elaborada por Bennett Reimer, tal como exposta em sua obra seminal *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, constitui-se como um marco teórico de profunda relevância para o campo da educação musical. Reimer propõe uma abordagem que transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos ou teóricos, enfatizando a experiência estética como eixo central do processo educativo. Sua visão sinérgica da educação musical pressupõe que a música, como forma de conhecimento singular, possui características intrínsecas que a distinguem de outras disciplinas, conferindo-lhe um papel indispensável no desenvolvimento humano e na formação da sensibilidade artística.

Reimer parte de uma premissa fundamental, que serve como alicerce para toda a sua filosofia:

A natureza e o valor da educação musical são determinados principalmente pela natureza e pelo valor da música. Na medida em que os educadores musicais são capazes de construir uma explicação convincente de como é a música - suas características diversas, porém distintas, e as muitas contribuições que faz para o bem-estar humano - a profissão compreenderá o domínio ao qual se dedica e poderá implementar programas que compartilhem efetivamente seus valores especiais (Reimer, 2003, p. 9, tradução nossa).

Essa premissa reflete a convicção de Reimer de que a música não é apenas um conjunto de sons organizados, mas uma prática artística dotada de características únicas que a tornam

reconhecível e distintamente um campo de estudo, uma prática ou uma "arte". Ele argumenta que essas características, embora possam ser identificadas em um grau razoável e útil, nunca serão completamente definidas de maneira definitiva, dada a complexidade e a multiplicidade de significados que a música carrega. Para Reimer, a música possui um valor intrínseco para os seres humanos e suas comunidades, manifestando-se de diversas maneiras que estão diretamente relacionadas a essas características distintivas.

A partir das proposições apresentadas no primeiro capítulo de *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (Reimer, 2003), torna-se manifesto que a principal missão da Educação Musical, segundo o autor, consiste em tornar os valores musicais ampla e profundamente disponíveis a todos os estudantes. Essa missão vai além do ensino de habilidades técnicas ou da transmissão de conteúdos teóricos isolados, exigindo que o processo educativo seja orientado para a vivência de experiências musicais esteticamente significativas.

Tais experiências devem explorar, de forma integrada, as dimensões emocionais, cognitivas e sensoriais da música. Para que isso ocorra de maneira efetiva, Reimer sustenta que os educadores musicais precisam desenvolver uma base filosófica e teórica consistente, capaz de justificar de forma convincente o valor da música como forma de conhecimento. A partir dessa base, devem ser derivadas práticas pedagógicas que expressem e comuniquem esses valores de modo significativo no contexto escolar. Um dos pilares centrais da filosofia de Reimer é a ideia de que:

A experiência da música em si - como os sons musicais influenciam a vida humana - é a pedra angular de uma filosofia viável de educação musical e de um programa eficaz e válido de aprendizado musical. Minha filosofia está fundamentada agora, como sempre esteve, em minha crença no poder da experiência musical, em suas muitas manifestações, para aprofundar, ampliar e aprimorar a vida humana (Reimer, 2003, p. 10)

Essa ênfase na experiência musical como cerne da educação reflete sua convicção de que a música é uma forma de conhecimento que permite ao indivíduo explorar e compreender suas emoções, pensamentos e identidade, enriquecendo sua relação consigo mesmo e com o mundo. Para Reimer, a vivência estética proporcionada pela música não se limita à apreciação passiva, mas envolve um engajamento ativo e reflexivo com os sons, suas estruturas e seus significados.

Ao longo de suas edições revisadas, Reimer demonstra uma preocupação constante em atualizar sua filosofia à luz dos avanços nas ciências cognitivas, na estética, na psicologia e em outras áreas do conhecimento. Ele reconhece que o pensamento estético, assim como as teorias educacionais e sociais, está em constante evolução, e que tais mudanças demandam uma revisão

crítica das práticas pedagógicas. Dessa forma, sua filosofia não se apresenta como um conjunto de dogmas imutáveis, mas como um corpo de ideias dinâmico e aberto à reinterpretação, sempre orientado para a melhoria da educação musical. A esse respeito, Reimer sustenta:

Continuo acreditando que a música tem características que a tornam reconhecível e distintamente um assunto, ou um campo, ou uma prática, ou uma 'arte'; que essas características podem ser identificadas em grau razoável e útil (mas, sem dúvida, nunca definitivamente); que a música tem valor para os seres humanos e suas comunidades de várias maneiras relacionadas a essas características; e que a principal missão da educação musical é tornar os valores musicais ampla e profundamente disponíveis (Reimer, 2003, p. 9)⁴.

Essa afirmação merece uma análise aprofundada, pois sintetiza os pilares de sua filosofia e oferece uma justificativa robusta para a inclusão da música na Educação Básica. Em primeiro lugar, Reimer reconhece a música como um campo de conhecimento autônomo, dotado de características que a distinguem de outros componentes curriculares. Essa distinção não se limita à sua natureza sonora, mas abrange sua capacidade de expressão emocional, sua estruturação formal e sua função social e cultural. Ao afirmar que essas características podem ser identificadas "em grau razoável e útil", Reimer admite a complexidade e a pluralidade de significados da música, que resistem a definições absolutas ou reducionistas.

Essa perspectiva é particularmente relevante para a Educação Básica, pois justifica a música como um componente curricular essencial no currículo escolar. Ao reconhecer a música como uma forma de conhecimento única, Reimer argumenta que ela contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo não apenas habilidades técnicas, mas também a sensibilidade estética, a criatividade e o autoconhecimento. Essa visão coaduna-se com a ideia de que a educação deve ser holística, contemplando as múltiplas dimensões do ser humano.

Além disso, Reimer enfatiza o valor da música para as comunidades, destacando seu papel na construção de identidades coletivas e na promoção do bem-estar social. Essa dimensão comunitária da música é especialmente importante no contexto da Educação Básica, onde a escola desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes e culturalmente engajados. Ao tornar os valores musicais "ampla e profundamente disponíveis", a educação

³ Embora Reimer defenda a música como um campo autônomo de conhecimento, no Brasil, apesar da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica estabelecida pela Lei nº 11.769/2008, a disciplina não é tratada como componente curricular independente. Na BNCC, a música figura como uma das quatro linguagens da área de Arte — juntamente com as Artes Visuais, Dança e Teatro — sendo, portanto, subordinada a essa área, o que pode limitar seu emprego como campo específico de conhecimento.

musical contribui para a democratização do acesso à cultura e para a valorização da diversidade artística.

A filosofia da educação musical, como proposta por Bennett Reimer, não é um mero exercício teórico, mas uma ferramenta essencial para orientar a prática pedagógica e justificar a importância da música no currículo escolar. Ao engajar-se com a filosofia, os educadores musicais são capazes de refletir criticamente sobre o propósito de seu trabalho, questionando não apenas como ensinar, mas também por que ensinar música. Essa reflexão é fundamental para justificar a presença da música na educação básica, especialmente em um contexto em que as disciplinas artísticas muitas vezes são subvalorizadas ou marginalizadas.

Reimer argumenta que a música é uma forma única de conhecimento, que proporciona experiências estéticas insubstituíveis e que, portanto, deve ocupar um lugar central no desenvolvimento humano. Ele afirma:

A música cria significados sonoros. Tanto o pensamento filosófico quanto o pensamento musical exigem trabalho árduo. Ambos exigem grande cuidado com seus materiais (palavras ou sons). Ambos requerem esforço e habilidade para moldar as palavras ou sons, tornando-os tão convincentes, poderosos e ‘corretos’ quanto possível (Reimer, 2003, p. 1, tradução nossa).

Essa ideia reforça a importância de uma abordagem filosófica para a Educação Musical nas escolas, pois tanto a música quanto a filosofia exigem um compromisso profundo com a construção de significados.

Ao desenvolver uma filosofia própria, os educadores musicais podem articular de maneira clara e convincente o valor da música para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e estético dos estudantes. Essa fundamentação teórica não apenas fortalece a prática pedagógica, mas também oferece subsídios para defender a música como uma disciplina essencial no currículo escolar. Reimer destaca que “o propósito da filosofia que proponho neste livro é fornecer um sistema de princípios para orientar a criação e implementação de programas de educação musical úteis e significativos” (Reimer, 2003, p. 2, tradução nossa). Essa visão sistêmica é crucial para orientar tanto o trabalho individual dos educadores quanto os esforços coletivos da profissão.

Além disso, a filosofia da educação musical permite aos educadores adaptar-se às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, mantendo-se relevantes e eficazes em seu trabalho. Em um mundo em constante transformação, os educadores precisam de ferramentas conceituais que lhes permitam repensar suas práticas e responder aos novos desafios e oportunidades que surgem. A filosofia fornece essas ferramentas, ajudando os educadores a manterem-se atualizados e a inovar em suas abordagens pedagógicas. Reimer observa que:

A profissão como um todo precisa de um conjunto de crenças que possam orientar os esforços do grupo. O impacto que a profissão pode ter na sociedade depende, em grande medida, da qualidade da compreensão da profissão sobre o que ela tem a oferecer que possa ser valioso para a sociedade (Reimer, 2003, p. 2, tradução nossa).

Outro aspecto crucial é que a filosofia da educação musical proposta por Reimer promove a inclusão e a democratização do acesso à cultura. Ao reconhecer a música como uma forma de conhecimento acessível a todos, independentemente de habilidades ou interesses iniciais, os educadores podem desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

Essa visão inclusiva é especialmente importante no contexto da Educação Básica, onde a escola desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes e culturalmente engajados. Reimer ressalta que “uma quantidade desconfortável de defensividade, de autodúvida, de agarrar-se a palhas que parecem oferecer fragmentos de autojustificativa, sempre pareceu existir na educação musical” (Reimer, 2003, p. 2, tradução nossa). Ao superar essa insegurança por meio de uma filosofia sólida, os educadores podem defender com mais confiança o valor intrínseco da música na formação humana.

O ensino da música tem encontrado na noção de experiência um de seus conceitos mais fecundos e estruturantes. A elaboração teórica desenvolvida por Bennett Reimer em sua obra seminal *A Philosophy of Music Education* (2003) propõe uma fundamentação filosófica que situa a vivência musical direta como eixo irredutível do processo educativo. Trata-se de uma perspectiva que se distância dos parâmetros tradicionais do ensino musical e que estabelece as bases para uma compreensão do fenômeno musical como forma de conhecimento e expressão humana.

Essa ênfase na experiência estética, conforme elaborada por Reimer, não se opõe às metodologias ativas clássicas da educação musical, como as propostas por Kodály, Orff e Dalcroze. Pelo contrário, essas abordagens também valorizam a vivência musical concreta, a expressividade e a construção do conhecimento por meio da participação corporal, vocal e instrumental. No entanto, é importante destacar que, originalmente, tais metodologias foram concebidas no contexto de escolas de música especializadas, enquanto a proposta de Reimer se dirige à educação musical no currículo da escola regular, buscando legitimá-la como componente formativo essencial.

Esta análise propõe-se a examinar os pressupostos teóricos que sustentam o que se denomina aqui de filosofia baseada na experiência, explorando suas dimensões epistemológicas, estéticas e pedagógicas. Partindo do exame das formulações de Reimer (2003)

e cotejando-as com contribuições contemporâneas da filosofia da música, da psicologia cognitiva e da pedagogia crítica, busca-se demonstrar como essa abordagem não apenas oferece respostas consistentes aos desafios do ensino musical na educação básica, mas também se configura como condição necessária para a implementação da Metodologia InovAtiva proposta nesta investigação.

A concepção de música como experiência ocupa posição central na arquitetura teórica reimeriana, emergindo como resposta a uma dupla limitação histórica: de um lado, o formalismo estético que reduz a obra musical a estruturas autônomas de relações sonoras; de outro, o instrumentalismo pedagógico que subordina o ensino da música a finalidades extrínsecas. Reimer (2003, p. 66, tradução nossa) afirma: “Acho que é por isso que a música existe: para nos proporcionar experiências que, de outra forma, não poderíamos ter”.

Esta declaração encerra profunda redefinição ontológica do fenômeno musical. Ao situar a essência da música no âmbito da experiência vivida, Reimer afasta-se tanto das concepções objetivistas (que veem a música como entidade independente da percepção) quanto das subjetivistas (que a reduzem a mera expressão emocional), propondo uma terceira via: a música só existe na dinâmica relacional entre sujeito e objeto sonoro. Como explicita Reimer (2003, p. 133-134): “O objeto musical existe somente ao expressar esse significado. Significado informa a música, tornando-a música em vez de uma sucessão incoerente de sons”.

Essa perspectiva encontra ressonância nos desenvolvimentos contemporâneos da filosofia da mente e da cognição incorporada (*embodied cognition*), particularmente na obra de Johnson (2007), para quem o conhecimento emerge da interação corpórea com o mundo. Aplicada ao domínio musical, tal abordagem sugere que a compreensão musical não se dá mediante abstrações conceituais, mas através de engajamento corporal e perceptual que envolve simultaneamente afeto, cognição e ação.

A análise sistemática das proposições de Reimer permite identificar três dimensões fundamentais da experiência musical, cada qual com implicações pedagógicas específicas:

Quando Reimer (2003, p. 9) afirma que “a música e as outras artes são formas básicas de o ser humano conhecer a si mesmo e ao mundo; são modos básicos de cognição”, propõe uma ampliação radical do conceito de cognição. Diferentemente do paradigma racionalista, representado por autores como Descartes (1637), Locke (1690), Kant (1781), Frege (1884) e Chomsky (1965), que restringem o conhecimento às operações lógico-conceituais e à racionalidade formal, Reimer reconhece na música uma forma de conhecimento que não opera

por meio de proposições ou conceitos lógicos, mas por uma integração sensível de elementos sonoros que se manifestam no tempo.

A música, segundo essa visão, tem uma natureza sintética, pois articula simultaneamente ritmo, melodia, harmonia, timbre e dinâmica em uma experiência estética unificada e irrepetível. Ela é não proposicional porque não transmite conhecimento por meio de frases ou enunciados descritivos, mas sim através de significados expressivos que não podem ser plenamente traduzidos em palavras. Além disso, é multimodal, pois envolve não apenas a escuta, mas também o corpo, a emoção, a memória e a imaginação, ativando múltiplas formas de percepção e resposta. Para Reimer, é justamente essa complexidade que confere à música seu valor como forma única de cognição estética.

Essa concepção ecoa a distinção proposta por Langer (1953) entre conhecimento discursivo, caracterizado pela linguagem verbal com estrutura lógica e sequencial, e conhecimento apresentacional, próprio das artes, que comunica por símbolos não verbais organizados de forma intuitiva e simultânea. Para Langer, a música é uma forma simbólica capaz de expressar a lógica do sentimento, não por representar emoções específicas, mas por estruturar a experiência em padrões temporais semelhantes ao sentir humano.

Já Reimer retoma essa distinção e avança ao afirmar que o valor cognitivo da música não reside em representar ideias extramusicais, e sim em seu potencial único de estruturar a experiência temporal de modo sensível, expressivo e integrado. Na prática educativa, isso exige abordagens que valorizem o pensamento musical em sua especificidade, superando a tradicional hierarquia entre teoria e prática.

Assim, a dimensão cognitiva da música convoca o educador a desenvolver propostas que favoreçam a elaboração simbólica e perceptiva dos alunos, utilizando-se de estratégias que integram escuta ativa, improvisação, análise crítica e criação musical. A cognição musical não pode ser reduzida a procedimentos técnicos ou classificatórios, mas deve ser compreendida como uma forma singular de processamento da experiência estética. Ao acolher essa complexidade, o ensino musical se alinha a uma visão mais ampla e inclusiva de conhecimento, em sintonia com os princípios contemporâneos da educação integral.

A dimensão Afetiva concerne à relação entre música e emoção é um eixo central na filosofia de Reimer, tratado com nuance que evita tanto reducionismos fisiológicos quanto psicologismos românticos. O primeiro reduz a emoção musical a meras reações corporais automáticas, como variações nos batimentos cardíacos ou impulsos neurais, negligenciando os significados simbólicos e culturais da experiência estética. O segundo encara a música como

simples reflexo de sentimentos internos do sujeito, como se ela apenas espelhasse estados emocionais pré-existentes.

Reimer, no entanto, propõe uma concepção mais complexa: “A música é uma forma única de ampliar (refinar, aprimorar, aprofundar) nossa vida emocional, por meio de formas novas e personalizadas de resposta que ela exige tanto para criá-la quanto para compartilhá-la” (Reimer, 2003, p. 74-75, tradução nossa). Nessa perspectiva, a música não representa emoções, mas gera experiências afetivas próprias, específicas ao seu universo simbólico, exigindo sensibilidade, escuta atenta e disposição para o envolvimento emocional qualificado.

Essa formulação sugere que a experiência emocional na música não consiste em evocação de sentimentos pré-existentes, mas na criação de qualidades afetivas novas, específicas ao domínio musical. Isso implica práticas pedagógicas que desenvolvam nos alunos a capacidade de discernimento e refinamento emocional. Sob tal enfoque, Juslin e Sloboda (2010) afirmam que a competência emocional musical não é inata, mas construída por meio de experiências musicais significativas, guiadas e refletidas, que permitem aos alunos reconhecer, interpretar e expressar nuances afetivas com sensibilidade crescente. Para os autores, a educação emocional musical exige intencionalidade pedagógica, combinando escuta ativa, análise interpretativa e vivência prática como meios de desenvolvimento da inteligência afetiva no fazer musical.

A partir dessa inflexão teórica, o ensino da música deve proporcionar contextos nos quais o estudante possa explorar, nomear, transformar e expressar afetos musicalmente, favorecendo o desenvolvimento da empatia estética e do autoconhecimento. A escuta sensível, a performance expressiva e a composição pessoal se configuram como instrumentos pedagógicos para cultivar uma inteligência emocional musical, que transcende a mera reprodução técnica. Assim, o componente afetivo não é um adorno da experiência musical, mas uma via essencial de formação humana.

Sobre a dimensão Sociocultural, a filosofia baseada na experiência também reconhece o caráter profundamente social e cultural da vivência musical. Como afirma Reimer:

A música, em sua singularidade, contribui com seus próprios afetos e significados por meio de suas qualidades específicas – seus sons organizados de forma significativa. A música faz isso em todas as culturas, contribuindo assim para fazer de cada cultura o que ela é (Reimer, 2003, p. 169, tradução nossa).

Essa perspectiva exige que a educação musical transcenda o cânone ocidental erudito, incorporando práticas e repertórios diversos e reconhecendo os sistemas de significado cultural que os constituem. Como destacam Campbell e Higgins (2015), o ensino musical multicultural

não pode se restringir à inserção pontual de músicas “exóticas” em um currículo eurocentrado; ele requer uma transformação epistemológica, que repense as estruturas de valor, os modos de escuta, as formas de aprendizagem e os critérios de excelência musical. As autoras defendem uma abordagem mais equitativa e sensível às vozes culturais plurais, em que diferentes tradições musicais sejam estudadas a partir de seus próprios referenciais estéticos, sociais e pedagógicos.

Além disso, compreender a música como prática cultural significa reconhecer os estudantes como sujeitos culturais ativos, portadores de repertórios, histórias e identidades musicais múltiplas. As propostas pedagógicas devem acolher e dialogar com essas vivências, promovendo espaços de escuta, troca e valorização da diversidade. A escola torna-se, assim, um território de construção coletiva de significados musicais, em que a aprendizagem está ancorada na mediação entre saberes locais e globais, tradicionais e contemporâneos.

A filosofia baseada na experiência traz implicações profundas para a prática pedagógica, exigindo uma reavaliação dos objetivos, métodos e conteúdos do ensino musical. Reimer (2003) é crítico de modelos que priorizam a transmissão de conhecimentos teóricos ou habilidades técnicas em detrimento da vivência musical autêntica:

Qualquer filosofia menos inclusiva do que essa, como uma filosofia baseada em desempenho, ou uma filosofia de habilidades de canto, ou uma filosofia baseada em um estilo ou tipo específico de música [...] não pode fazer justiça à diversidade de maneiras pelas quais a música pode ser vivenciada (Reimer, 2003, p. 69, tradução nossa).

Dessa forma, Reimer propõe abordagens pedagógicas que:

1. Priorize o engajamento direto com os sons em suas múltiplas modalidades (execução, composição, improvisação, apreciação);
2. Integre as dimensões cognitivas, afetivas e culturais da experiência musical;
3. Valorize a diversidade de repertórios e práticas musicais, reconhecendo a pluralidade de significados culturais.

Essa visão exige um reposicionamento do papel da música no currículo escolar, passando de um objeto de estudo técnico ou recreativo para um campo de formação integral, no qual o aluno se envolve estética, intelectual e emocionalmente com o fazer musical. Ainda que sua implementação enfrente desafios, especialmente em contextos como o brasileiro, onde a música ainda ocupa posição marginal e muitas vezes é reduzida a práticas pontuais ou folclorizadas, experiências documentadas por Ilari (2016) revelam caminhos promissores.

Segundo a autora, quando a prática musical se estrutura a partir de vivências significativas, em que as crianças ouvem, sentem, movimentam-se, criam e refletem sobre a

música, há um fortalecimento da sensibilidade estética, do vínculo afetivo com a aprendizagem e do desenvolvimento global do aluno. Para Ilari, isso requer uma ação pedagógica intencional e informada, com base em princípios claros e em uma escuta ativa do contexto cultural dos alunos, tornando o ensino musical relevante e potente desde a infância.

A filosofia baseada na experiência oferece contribuições significativas para a ressignificação da educação musical no século XXI. Em primeiro lugar, provê uma fundamentação teórica consistente para a valorização da música no currículo escolar, não como atividade periférica, mas como componente essencial à formação integral dos estudantes. Como afirma Reimer (2003, p. 69, tradução nossa): “A tarefa central da educação musical é tornar a experiência musical, em todas as suas manifestações, tão amplamente disponível para todas as pessoas e tão ricamente cultivada para cada indivíduo quanto possível”.

Em segundo lugar, a abordagem reimeriana constitui uma alternativa robusta aos modelos tecnicistas e reprodutivistas ainda prevalentes. Ao colocar a experiência estética no centro do processo educativo, essa perspectiva supera dicotomias clássicas entre teoria e prática, técnica e expressão, conhecimento e vivência.

Essa concepção dialoga, em diversos aspectos, com os princípios das Metodologias Ativas, ao atribuir ao estudante um papel protagonista na construção do conhecimento, valorizando o engajamento, a autoria e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Considerando o atual contexto educacional, marcado pela presença das TDICs, a filosofia reimeriana revela grande potencial para desdobramentos contemporâneos. Integrada a práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, ela permite a ampliação das experiências musicais criativas, performáticas e reflexivas. A escuta estética, a performance expressiva e a composição, pilares do pensamento de Reimer, podem ser enriquecidas por meio de ambientes digitais interativos, softwares de criação musical e plataformas colaborativas que incentivam a experimentação e promovem o diálogo entre estudantes, repertórios e culturas diversas.

Por fim, a filosofia baseada na experiência oferece uma base epistemológica fértil para a articulação entre pesquisa e prática educativa. Longe de se constituir como um sistema fechado ou dogmático, ela se apresenta como um campo dinâmico de ideias, aberto à crítica, à atualização e ao diálogo interdisciplinar, reafirmando sua relevância diante dos desafios e possibilidades da educação musical contemporânea.

A filosofia educacional de Bennett Reimer, fundamentada na centralidade da experiência estética, oferece bases conceituais robustas para repensar três dimensões cruciais

da educação musical contemporânea: a criatividade musical, a construção de currículos amplos e a valorização da diversidade cultural. Esses elementos, quando integrados, apontam para um modelo pedagógico que compreende a música não apenas como um objeto de estudo técnico, mas como uma forma complexa de cognição, expressão e participação cultural.

Como parte significativa da tradição educacional musical esteve voltada à reprodução técnica e ao domínio de estilos normativos, Reimer defende uma abordagem na qual a música se torna uma linguagem viva, que deve ser experienciada, reinterpretada e recriada. Como afirma em sua obra de 2003, “a educação estética em música tenta aprimorar a sensibilidade, a percepção e a capacidade de resposta do aluno” (p. 11), ressaltando que esses elementos são indissociáveis da criatividade como força propulsora do processo educacional.

Na concepção reimeriana, a criatividade não é vista como um dom exclusivo de indivíduos “talentosos”, mas como uma competência humana universal que pode ser cultivada por meio da educação. Ele argumenta que “a expressão criativa, longe de ser um luxo educacional, constitui a própria essência da experiência estética significativa” (2003, p. 110). A partir dessa premissa, Reimer propõe que a prática musical escolar deve contemplar espaços para a composição, improvisação, apreciação e interpretação expressiva, como formas legítimas de produção de conhecimento musical.

Essa compreensão rompe com o modelo tecnicista que historicamente privilegiou a reprodução de repertórios consagrados e a obediência a padrões estilísticos rígidos. Para Reimer, a atividade criativa em música permite que os estudantes desenvolvam sua voz estética singular, conectando emoções, ideias e intuições por meio dos sons. Ele observa que “o papel da criação musical deve ser central no currículo se desejamos que os alunos desenvolvam experiências musicais autênticas” (2003, p. 112).

Além disso, o autor destaca que a criatividade em música está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de atribuir significados aos sons. Como escreve: “A tarefa educacional é cultivar nos alunos o senso de possibilidade expressiva da música” (2003, p. 115). Essa tarefa não se limita à performance ou à análise teórica, mas se realiza no fazer musical sensível, em que a imaginação e o sentimento se articulam numa experiência integradora.

Reimer também reconhece que as formas criativas de envolvimento musical contribuem para a formação do sujeito autônomo, esteticamente consciente e socialmente sensível. A criação musical em ambientes educativos, segundo ele, deve estar ligada à vivência subjetiva e

ao contexto sociocultural do aluno, favorecendo o que chama de “crescimento pessoal e emocional por meio do som” (2003, p. 120).

Nesse sentido, o pensamento de Reimer antecipa e dialoga com perspectivas contemporâneas que defendem a aprendizagem musical ativa, por meio de projetos de composição colaborativa, uso de tecnologias digitais de criação e exploração de sonoridades não convencionais. Em consonância com essas abordagens, ele afirma: “devemos fornecer aos alunos as ferramentas para que sejam autores de sua própria experiência musical” (2003, p. 122).

Assim, a criatividade musical, no contexto da filosofia baseada na experiência, não é um adorno ou um complemento à formação técnica, mas um núcleo estruturante da educação musical humanizadora. Trata-se de uma criatividade que brota da escuta sensível, da reflexão estética e do engajamento com a diversidade de formas musicais que atravessam a vida cotidiana.

A defesa de um currículo musical amplo constitui uma das implicações mais contundentes da filosofia educacional de Bennett Reimer. Ao sustentar que a música deve ser compreendida como uma forma fundamental de cognição e expressão humanas e, portanto, como parte integrante da formação de todos os indivíduos, Reimer posiciona-se criticamente diante de concepções que restringem o acesso à educação musical com base em critérios seletivos, tais como talento, habilidade técnica ou filiação estilística.

Como enfatiza o autor: “Se quisermos justificar a presença da música na escola, precisamos fazê-lo com base em sua capacidade de enriquecer a vida de todos, e não apenas de alguns” (2003, p. 16). A educação musical, nesse sentido, não é um privilégio destinado a uma elite artística, mas um direito de todos os estudantes, independentemente de suas aptidões iniciais, origem social ou bagagem cultural.

Essa concepção amplia radicalmente o escopo do currículo musical, que, sob a perspectiva de Reimer, deve ser abrangente, sensível à diversidade e orientado por objetivos formativos claros, voltados ao desenvolvimento da sensibilidade estética e da consciência expressiva. “O currículo musical deve estar estruturado para atender às necessidades humanas de expressão, de entendimento, de empatia e de realização pessoal” (2003, p. 27), escreve o autor, rejeitando modelos que reduzem a música a um conteúdo técnico ou a uma prática meramente performática.

Reimer argumenta que o currículo deve ser centrado na experiência do aluno, e não na autoridade de um repertório fixo ou de um estilo dominante. Isso exige uma metodologia que

valorize o fazer musical como processo, e não apenas como produto, e que reconheça diferentes trajetórias, sensibilidades e modos de engajamento. “Devemos construir experiências musicais que desafiem, estimulem e convidem cada estudante a se tornar mais plenamente musical” (2003, p. 121).

Nesse contexto, o autor propõe o que chama de “estratégias curriculares sinérgicas”, nas quais os diferentes modos de envolvimento musical, como escuta, performance, composição e análise, estejam integrados e funcionem como caminhos complementares para o desenvolvimento musical global. Ele alerta: “Uma ênfase isolada em qualquer um desses modos corre o risco de empobrecer a experiência” (2003, p. 132).

Além disso, a proposta de um currículo musical amplo em Reimer também inclui a superação de modelos baseados em categorização rígida por níveis ou séries. Em vez disso, ele sugere que os conteúdos e experiências devem ser organizados em espiral, retornando de forma aprofundada aos mesmos conceitos musicais ao longo do tempo, permitindo que cada aluno evolua em seu próprio ritmo, com base na sua própria experiência estética. “O currículo não deve ser linear, mas evolutivo e responsivo às transformações do próprio aluno” (2003, p. 135).

É nesse sentido que Reimer se posiciona como um dos grandes defensores de uma educação musical democrática, na qual todos têm o direito de desenvolver uma relação significativa com a música. Esse compromisso se articula fortemente com os princípios da educação inclusiva e da educação integral, hoje amplamente debatidos nas políticas públicas de ensino, e também com os fundamentos das metodologias ativas, que propõem uma aprendizagem centrada no sujeito, mediada por experiências significativas e abertas à escuta dos diferentes contextos.

O currículo musical, nessa abordagem, não é um conjunto fixo de conteúdos a ser transmitido, mas um ambiente de vivência estética intencionalmente construído, no qual os estudantes possam experimentar a música como linguagem simbólica e forma de construção de sentido. Reimer afirma: “A escola deve ser o espaço onde todos podem ter acesso às formas mais profundas de experiência humana, e a música é uma dessas formas” (2003, p. 23).

Um dos aspectos menos abordados, mas profundamente significativos, do pensamento de Reimer diz respeito à diversidade cultural como componente fundamental da experiência musical. Embora o autor tenha sido, por vezes, criticado por supostamente privilegiar uma estética de base eurocêntrica, uma leitura atenta de sua obra revela uma abertura filosófica à pluralidade de formas de musicalidade, desde que sejam compreendidas dentro de seus próprios sistemas de significado e estrutura expressiva.

Reimer é enfático ao afirmar que todas as culturas produzem música como forma de expressão estética, e que essas manifestações devem ser valorizadas por sua capacidade de organizar sons de maneira significativa dentro de seus respectivos contextos. Como escreve: “A música faz isso em todas as culturas, contribuindo assim para fazer de cada cultura o que ela é” (2003, p. 169). Para o autor, a música é simultaneamente um produto cultural e uma ferramenta de construção de identidade, e, por isso, sua presença na escola deve refletir a pluralidade cultural do mundo contemporâneo.

Ao mesmo tempo, Reimer propõe que as obras musicais, de qualquer origem cultural, devem ser analisadas a partir de suas próprias intenções estéticas internas, e não segundo critérios externos ou comparativos. Ele alerta contra o risco de reduzir a música de outras culturas a “exotismos pedagógicos” ou “acessórios folclóricos” inseridos no currículo sem uma compreensão profunda de seus significados. “É preciso buscar o valor expressivo intrínseco de cada prática musical, respeitando suas estruturas e seus modos de escuta” (2003, p. 170).

Essa postura exige que o educador musical desenvolva competências interculturais, que o capacitem a abordar repertórios diversos com respeito, conhecimento e sensibilidade. Para Reimer, isso significa não apenas ampliar o conteúdo do currículo, mas repensar as próprias estruturas epistemológicas que sustentam o ensino da música. “Incluir outras músicas não basta; é preciso considerar outras formas de conceber o que é musicalmente valioso” (2003, p. 171).

Dessa forma, a proposta reimeriana alinha-se a abordagens contemporâneas da educação musical multicultural e decolonial, que buscam romper com a hierarquia implícita entre culturas e reconhecer a legitimidade de múltiplos sistemas musicais. Embora Reimer tenha formulado suas ideias em um contexto ocidental, sua filosofia baseada na experiência, e não em critérios formais fixos, permite um diálogo produtivo com esses paradigmas mais recentes.

Além disso, ao destacar que a música deve ser experienciada de forma estética e significativa, Reimer valoriza a escuta como prática formativa. Ele entende que escutar músicas de diferentes culturas é mais do que um exercício cognitivo ou técnico: é um modo de ampliar a sensibilidade, a empatia e o repertório afetivo dos estudantes. “Ao escutar músicas de outras culturas com atenção estética, ampliamos nossa capacidade de compreender a humanidade em sua pluralidade” (2003, p. 172).

Essa valorização da diversidade musical também se conecta à sua defesa de um currículo não hierárquico, no qual estilos e gêneros não são organizados por escalas de valor, mas por sua capacidade de oferecer experiências significativas aos estudantes. Reimer afirma: “Não há

razão para supor que apenas determinados tipos de música sejam adequados à escola, desde que tratemos todas com a mesma seriedade e intenção formativa” (2003, p. 175).

No contexto da educação musical brasileira, fortemente marcado por desigualdades sociais e pela presença de múltiplas tradições musicais populares, indígenas e afro-brasileiras, essa perspectiva é especialmente relevante. Ela oferece respaldo teórico para propostas pedagógicas que promovam a valorização de saberes musicais historicamente marginalizados, ampliando o espaço da escola como território de escuta, diálogo e reconhecimento cultural.

Por fim, ao considerar a diversidade como parte da experiência estética, Reimer propõe um modelo pedagógico que vai além da simples inclusão de repertórios diversos: trata-se de um compromisso com a justiça estética, no qual todos os estudantes têm o direito de encontrar, na música, espelhos e janelas, ou seja, formas de se ver e de ver o outro. Esse princípio, conforme será discutido nos capítulos seguintes, também encontra respaldo nas Metodologias Ativas e nas TDICs, que possibilitam o acesso, a produção e o compartilhamento de uma pluralidade de práticas musicais em contextos educacionais mediados por tecnologias.

3.2 David Elliott – Pensamento e Legado

David J. Elliott figura entre os mais influentes filósofos contemporâneos da Educação Musical, especialmente por ter introduzido e sistematizado a filosofia praxial da educação musical. Sua obra seminal, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, publicada originalmente em 1995 e revisada em uma segunda edição em coautoria com Marissa Silverman em 2015, representa uma ruptura paradigmática com a tradição estética da qual Bennett Reimer é um dos maiores representantes. Elliott propõe uma nova compreensão do ensino de música como ação situada, socialmente engajada e culturalmente contextualizada, reposicionando a performance e a prática musical como centrais no processo de aprendizagem.

Sua trajetória acadêmica inclui vinte e oito anos como professor titular de Educação Musical na *University of Toronto*, onde consolidou as bases teóricas da abordagem praxial. Posteriormente, em 2002, passou a integrar o corpo docente do *Department of Music and Performing Arts Professions* da *New York University* (NYU), uma das instituições mais proeminentes dos Estados Unidos no campo das artes. Em sua carreira, atuou também como professor visitante em diversas universidades de prestígio, como *Northwestern University*, *Indiana University* e *University of North Texas*, além de lecionar em instituições internacionais, como o *Puerto Rico Conservatory of Music*, a *Irish World Academy of Music and Dance* (*University of Limerick*), e o *Central Conservatory of Music* (Pequim).

Elliott é autor e organizador de diversas obras que se tornaram referências na área, entre as quais se destacam: *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (2005/2009), *Community Music Today* (2013, com Kari K. Veblen e outros) e *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis* (2016). Suas contribuições recentes incluem capítulos nos volumes *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* e *Music, Health, and Wellbeing*, consolidando sua presença no debate internacional sobre os sentidos sociais, éticos e culturais da educação musical.

Além de seu trabalho como pesquisador e professor, Elliott também se destacou como compositor, arranjador e trombonista de jazz, tendo obras publicadas pela *Boosey & Hawkes*. Sua atuação como músico profissional confere legitimidade prática às suas reflexões filosóficas, pois sua concepção de musicalidade está intimamente ligada à experiência viva de fazer música em contextos reais e diversos.

Com mais de 250 conferências, palestras e oficinas realizadas em 45 países, Elliott influenciou diretamente a formação de educadores musicais em universidades e centros culturais ao redor do mundo, incluindo instituições na Europa, América Latina, África, Ásia e Oceania. Sua atuação em congressos da *International Society for Music Education* (ISME) e outras redes internacionais de pesquisa contribuiu para consolidar a filosofia praxial como um paradigma relevante para o ensino da música em contextos formais e não formais.

A filosofia praxial de David Elliott estabelece um contraponto teórico à visão estética essencialista de Reimer. Em lugar da fruição estética como fim último, Elliott concebe a música como *práxis*: uma atividade humana intencional, colaborativa, situada e culturalmente imbricada. Aprender música, sob essa perspectiva, é participar ativamente de práticas musicais que envolvem saberes técnicos, sensíveis, éticos e relacionais. A aprendizagem musical eficaz, para Elliott, ocorre quando os estudantes desenvolvem competências performativas contextualizadas, ao mesmo tempo em que constroem significados pessoais e sociais por meio da participação em comunidades musicais.

Sua obra se distingue ainda por uma forte preocupação ética e cidadã com o papel da música na sociedade, propondo que a educação musical contribua para o florescimento humano, o engajamento crítico e a construção de identidades culturais. Tal perspectiva está em consonância com os princípios de uma educação emancipadora, democrática e plural, que se alinha diretamente aos objetivos desta tese.

Ao ser incorporada como um dos pilares filosóficos da Metodologia InovAtiva em Educação Musical, a abordagem praxial de David Elliott oferece fundamentos robustos para

repensar a prática pedagógica nas escolas da Rede Básica. Sua ênfase no *musicizing* (fazer musical), na aprendizagem situada e na valorização das múltiplas culturas musicais encontra eco na realidade brasileira, marcada pela diversidade cultural, pela desigualdade de acesso à educação artística e pela necessidade urgente de metodologias mais engajadas e contextualizadas.

A inclusão de Elliott neste trabalho justifica-se, portanto, não apenas por sua relevância teórica, mas pela possibilidade concreta de transformar os modos de ensinar e aprender música, ampliando o papel da escola como espaço de experimentação criativa, expressão identitária e participação cidadã.

A noção de música como práxis humana constitui o cerne da filosofia praxial desenvolvida por David Elliott e oferece uma reconfiguração radical do entendimento tradicional sobre o ensino e a aprendizagem musicais. Como perspectivas essencialistas, de influência estética, concebem a música como um objeto autônomo de contemplação, Elliott (1995) propõe uma visão dinâmica, na qual a música é compreendida como uma atividade humana intencional, situada, socialmente mediada e culturalmente enraizada. Essa mudança paradigmática reposiciona o fazer musical como eixo central da educação musical, alinhando-se à premissa de que “a natureza da educação musical depende da natureza da música” (Elliott, 1995, p. 12).

A filosofia praxial de Elliott emerge como resposta crítica à tradição estetizante que dominou a educação musical no século XX, particularmente sob a influência do pensamento de Leonard Meyer (1956) e Bennett Reimer (1970). Enquanto esses teóricos enfatizavam a apreciação de obras musicais como experiência estética primordial, Elliott (1995) argumenta que a música só adquire significado pleno quando inserida em contextos de ação humana. Essa perspectiva ecoa a afirmação de que “a importância da educação musical depende da importância da música na vida humana” (Elliott, 1995, p. 12), reforçando a ideia de que a música é, antes de tudo, uma forma de engajamento social e cultural.

Na obra *Music Matters*, Elliott (1995) estabelece uma distinção crucial:

A música é algo que as pessoas fazem. Trata-se de uma forma de ação (ação humana). Ela não é meramente uma coleção de objetos ou produtos. Para enfatizar essa distinção, utilizarei o termo *práxis* para designar um tipo específico de fazer e criar humanos que é intencional, situado e orientado eticamente (Elliott, 1995, p. 39, tradução nossa).

Essa definição ressalta que a música não se reduz a artefatos (partituras, gravações ou obras), mas se manifesta por meio de ações humanas intencionais. Essa visão é corroborada pela ideia de que “a educação musical envolve o ensino e a aprendizagem da criação e da

audição de música” (Elliott, 1995, p. 12), destacando a natureza processual da experiência musical.

A filosofia musical desenvolvida por David Elliott estrutura-se em três pilares conceituais interdependentes que rompem radicalmente com a compreensão tradicional da música e seu ensino. No plano ontológico, Elliott promove uma profunda transformação ao ressignificar a própria natureza da música. Ao romper com séculos de tradição ocidental que a concebia como objeto ou produto acabado, o autor propõe uma visão processual, utilizando o neologismo “*musicing*” (fazer musical) para expressar essa essência dinâmica.

Essa reformulação transfere a música do campo dos artefatos para o domínio da ação humana intencional, desconstruindo a concepção tradicional da obra musical como entidade autônoma e revelando seu caráter fundamentalmente processual e contextualizado. Nessa perspectiva, a música deixa de ser compreendida como um substantivo estático para tornar-se verbo em ação contínua - um fazer musical em permanente processo de realização.

Do ponto de vista epistemológico, a filosofia praxial redefine radicalmente a natureza do conhecimento musical. Como explica Elliott (1995), trata-se fundamentalmente de “um saber procedimental e incorporado” (p. 57), que se desenvolve e manifesta através do engajamento direto em práticas musicais autênticas. Este entendimento desafia as concepções tradicionais que privilegiam o conhecimento teórico-abstrato sobre a música, propondo em seu lugar uma epistemologia da prática que valoriza o saber-fazer corporalizado e contextualizado.

O conhecimento musical, nesta visão, não pode ser adequadamente transmitido por meio de instrução verbal ou análise conceitual, mas deve ser construído através da participação ativa em situações reais de produção musical.

A dimensão ética completa este tripé filosófico, conferindo profundidade normativa à abordagem praxial. Elliott argumenta que a práxis musical é intrinsecamente guiada por padrões de excelência específicos a cada tradição cultural, que transcendem a mera competência técnica. Esta dimensão ética diferencia a simples execução mecânica da verdadeira performance musical significativa, situando a prática musical no âmbito mais amplo dos valores culturais e da responsabilidade artística.

A excelência musical, nesta perspectiva, não se mede apenas por critérios técnicos, mas pela capacidade de realizar musicalmente os valores e significados próprios de cada tradição cultural.

Estes três pilares - ontológico, epistemológico e ético - articulam-se de forma coerente e mutuamente reforçadora na filosofia de Elliott, oferecendo uma fundamentação abrangente

para sua crítica às abordagens tradicionais da educação musical e para sua proposta alternativa centrada na noção de práxis. A interação dinâmica entre estas dimensões constitui o cerne teórico da abordagem praxial, distinguindo-a claramente de outras perspectivas no campo da educação musical.

A filosofia praxial de David Elliott propõe uma transformação conceitual na compreensão do conhecimento musical, superando visões fragmentadas que separam teoria e prática, técnica e expressão, forma e conteúdo. Como fundamenta o autor, “ancorar, organizar, manter, aprimorar e explicar a educação musical requer uma filosofia: uma rede de conceitos e crenças com fundamentação crítica sobre a natureza e o significado da educação musical” (Elliott, 1995, p. 11). Esta rede conceitual sustenta uma visão integrada do saber musical, compreendendo quatro dimensões essenciais que se inter-relacionam dinamicamente.

O conhecimento procedural constitui a base da abordagem praxial, sendo entendido como o saber-fazer musical situado e incorporado. Essa forma de conhecimento não se limita à execução técnica de instrumentos ou ao domínio vocal, mas abrange a capacidade de improvisar, compor, reger e participar ativamente de práticas musicais autênticas, tanto individuais quanto coletivas. Trata-se de um conhecimento experiencial, desenvolvido por meio da prática reflexiva em contextos reais de criação, interpretação e interação musical. Como ressalta Elliott:

Educar pessoas musicalmente é inseri-las como aprendizes em práticas musicais, e não meramente informá-las sobre obras ou conceitos musicais. Conhecer música é, primordialmente, um saber procedimental e incorporado; trata-se de um tipo de saber-fazer que só pode ser cultivado por meio da ação (Elliott, 1995, p. 57, tradução nossa).

Paralelamente, o conhecimento formal representa o saber sobre música (seu arcabouço teórico e histórico). Como observa Elliott, “a adoção da educação musical envolve o ensino e a aprendizagem de conhecimentos formais sobre criação musical, audição musical, história musical e teoria musical” (Elliott, 1995, p. 13). Essa dimensão inclui desde os fundamentos da teoria musical tradicional até compreensões avançadas sobre acústica, análise musical e contextos culturais específicos. Contudo, na perspectiva praxial, esse conhecimento não é ensinado de forma abstrata, mas emerge organicamente das necessidades da prática musical.

O conhecimento experiencial constitui, talvez, a dimensão mais singular da proposta elliotiana, representando o saber na música, um conhecimento tácito e incorporado que se desenvolve por meio da imersão em práticas musicais significativas. Fundamentando-se na premissa de que “educar pessoas musicalmente é inseri-las como aprendizes em práticas

musicais” (Elliott, 1995, p. 72), essa dimensão abrange desde a sensibilidade estética até a memória motora, desde a capacidade de interação em grupos musicais até a resolução criativa de problemas sonoros. Trata-se de um saber que se adquire por meio do fazer musical reflexivo e da exposição prolongada a diversas situações performativas.

Por fim, o conhecimento axiológico completa o quadro multidimensional, representando o saber para que música - seus valores, funções e significados humanos. Como afirma Elliott (1995), “as ações musicais são intencionais, reflexivas e informadas por conhecimento e compreensão musicais. Elas não são atos mecânicos ou desprovidos de sentido.” (p. 40), destacando que a música nunca é neutra ou desprovida de significado. Esta dimensão contempla desde os valores culturais específicos de cada tradição musical até os benefícios cognitivos, emocionais e sociais do engajamento musical, passando pelas questões éticas inerentes à prática e transmissão musical.

A interação dinâmica entre estas quatro dimensões constituem o que Elliott denomina de “*musicianship*” (musicalidade) - uma competência musical abrangente que transcende a mera habilidade técnica. Como alerta o autor, “sem um senso prévio da natureza e do significado da música, é impossível justificar o lugar do ensino e da aprendizagem da música em qualquer esquema educacional” (Elliott, 1995, p. 13), reforçando a necessidade de abordagens educacionais que integrem todas estas dimensões do conhecimento musical.

Esta concepção multidimensional traz implicações pedagógicas para a educação musical contemporânea. Em primeiro lugar, demanda uma integração curricular que supere definitivamente a dicotomia entre teoria e prática, entre saber sobre música e saber fazer música. Em segundo lugar, valida e incorpora a diversidade cultural, reconhecendo múltiplas formas legítimas de conhecimento musical para além da tradição erudita ocidental. Além disso, exige sistemas de avaliação compreensivos que considerem todas as dimensões do desenvolvimento musical, não apenas aspectos técnicos ou teóricos isolados.

Como síntese, a concepção elliotiana de conhecimento musical como fenômeno multidimensional oferece um alicerce teórico consistente para repensar os fundamentos da educação musical no século XXI. Ao reconhecer que aprender música envolve, simultaneamente, fazer, compreender, sentir e atribuir significado à experiência musical, essa abordagem transcende os modelos fragmentados de ensino.

Nesse sentido, Elliott (1995) argumenta que a educação musical não deve ser concebida apenas como ensino na música (execução), sobre a música (teoria e história), ou através da música (como meio para desenvolver outras competências), mas como uma forma de educação

plena, centrada no desenvolvimento humano integral por meio da práxis musical. Conforme ressalta o autor, “a educação por meio da música se sobrepõe aos três primeiros sentidos, pois cada um pode ser realizado em relação direta ou indireta a objetivos [de desenvolvimento humano]” (Elliott, 1995, p. 13).

A partir dessa perspectiva ampliada, torna-se possível fundamentar propostas pedagógicas capazes de formar estudantes musicalmente competentes, culturalmente conscientes e humanamente engajados, por meio de práticas significativas, reflexivas e socialmente situadas.

No cerne da filosofia praxial proposta por David Elliott está a concepção da musicalidade como uma competência humana em constante desenvolvimento. A noção do sujeito musical (*musical person*) não se restringe à ideia tradicional de talento inato ou dom artístico, mas se ancora em uma perspectiva formativa, que entende o ser humano como um sujeito em construção por meio de experiências musicais significativas, situadas e socialmente mediadas.

Para Elliott, todos os indivíduos possuem potencial para tornar-se musicalmente competentes, desde que inseridos em ambientes educacionais que valorizem o fazer musical como prática reflexiva, ética e culturalmente contextualizada.

O autor rejeita explicitamente a concepção elitista da musicalidade como atributo exclusivo de uma minoria dotada de dons naturais. Em oposição a esse paradigma, propõe uma abordagem inclusiva e expansiva, segundo a qual a musicalidade é uma capacidade cultivável, desenvolvida por meio da participação ativa em práticas musicais autênticas e situadas. Como afirma Elliott, “a compreensão musical é algo que as pessoas fazem, algo que elas alcançam quando aprendem a fazer música bem dentro de tradições musicais específicas” (Elliott, 1995, p. 54, tradução nossa). Tal perspectiva valoriza o engajamento do aprendiz em contextos performativos significativos, nos quais o saber musical emerge da experiência prática, relacional e culturalmente mediada.

Dessa forma, o desenvolvimento do sujeito musical não se reduz à aquisição de habilidades técnicas ou ao domínio de repertórios específicos, mas envolve um processo complexo de formação que articula dimensões cognitivas, sensíveis, culturais e éticas. A musicalidade, na visão de Elliott, é uma forma específica de conhecimento incorporado (*embodied knowing*), que só pode emergir por meio da participação prática, da escuta atenta, da colaboração interpessoal e da reflexão crítica.

Essa proposição conceitual pressupõe que ensinar música não é apenas transmitir conteúdos, mas criar contextos em que os estudantes possam tornar-se músicos em sentido pleno, ou seja, sujeitos capazes de agir musicalmente com competência, sensibilidade e consciência cultural. Para tanto, é necessário que o processo educativo respeite o ritmo de desenvolvimento de cada aprendiz e valorize suas experiências prévias, seu repertório cultural e sua forma singular de interagir com o som. A prática pedagógica deve, portanto, ser orientada por uma escuta atenta às potencialidades do aluno, e não por um modelo normativo centrado em padrões fixos de excelência técnica.

Nesse sentido, o sujeito musical é concebido como um agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem. O estudante não é um reprodutor passivo de modelos estéticos preestabelecidos, mas um coautor de sua trajetória formativa, inserido em uma rede de relações com outros sujeitos, com os materiais musicais e com os contextos socioculturais que dão sentido às práticas. Elliott enfatiza que a educação musical só se realiza plenamente quando integra ação, reflexão e vivência em contextos significativos.

A musicalidade, portanto, não é um fim a ser alcançado, mas um processo contínuo de vir-a-ser musical. Trata-se de um caminho formativo que requer a exposição a múltiplas experiências performáticas, a diversidade de repertórios e estilos, a integração entre teoria e prática, e o cultivo de disposições afetivas, perceptivas e éticas. O papel do educador, nessa perspectiva, é o de mediar esse processo por meio de propostas pedagógicas que envolvam o estudante em práticas musicais desafiadoras, reflexivas e culturalmente relevantes.

Outro ponto central na visão de Elliott é a articulação entre musicalidade e identidade. Ao engajar-se em práticas musicais, o sujeito não apenas desenvolve habilidades específicas, mas também constrói sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo. A música torna-se, assim, um espaço privilegiado para a constituição de identidades pessoais e coletivas, permitindo que os estudantes expressem suas histórias, afetos, crenças e pertencimentos. Nesse aspecto, a formação do sujeito musical ultrapassa os limites da técnica ou do estilo e se projeta como um projeto de formação humana integral.

Essa compreensão está em consonância com a concepção de que a educação musical deve se enraizar na experiência humana concreta. Como afirma Elliott (1995, p.14): “a educação musical deve ser compreendida e praticada como uma forma de atividade humana dotada de valores intrínsecos que se relacionam diretamente com a vida das pessoas”.

Portanto, formar um sujeito musical, à luz da filosofia praxial, implica criar condições para que o estudante desenvolva sua musicalidade de forma plena, por meio de um processo

educativo que reconheça sua agência, sua corporeidade, seu contexto cultural e seu direito à expressão criativa. A musicalidade não é apenas um conjunto de habilidades performativas, mas um modo de estar no mundo, uma forma de conhecimento sensível, relacional e transformador.

Essa concepção tem implicações diretas para o desenho curricular e para a prática pedagógica. Ao invés de um currículo prescritivo e padronizado, propõe-se uma organização flexível, responsiva aos interesses, ritmos e realidades dos estudantes. Em vez de avaliações centradas na reprodução técnica, defende-se o uso de instrumentos formativos que valorizem a criação, a escuta crítica, a colaboração e a reflexão. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, provocador de experiências e facilitador de processos, e não de transmissor de verdades absolutas.

Finalmente, a noção do sujeito musical em desenvolvimento convida os educadores a assumirem uma postura ética e humanizadora, reconhecendo que a educação musical não é um fim em si mesma, mas um meio potente de contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a transformação do mundo. O desenvolvimento da musicalidade, nesse horizonte, é também o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta do outro, da criatividade e da cidadania.

No âmbito da filosofia praxial formulada por David Elliott, a performance musical não é compreendida meramente como manifestação técnica ou expressão artística, mas sim como uma forma legítima e autônoma de conhecimento. Trata-se de um processo cognitivo integrado, no qual se entrelaçam julgamento estético, domínio técnico, memória auditiva, imaginação sonora e compreensão cultural.

Ao conferir à performance esse estatuto epistemológico, Elliott propõe uma reconfiguração dos pressupostos que tradicionalmente orientam o ensino de música, deslocando o foco da transmissão de conteúdos abstratos para o engajamento reflexivo e situado dos estudantes em práticas musicais autênticas.

Como enfatiza o autor, “fazer música equivale a conhecer música. Ao executar, improvisar ou compor, o músico engaja-se numa forma de pensamento sonoro que materializa julgamentos estéticos, decisões técnicas e entendimentos culturais” (Elliott, 1995, p. 48, tradução nossa).

Elliott define performance não como exibição, mas como pensar em som. Nessa perspectiva, a execução é um processo dinâmico de construção de sentido que integra percepção auditiva, memória motora, imaginação criativa e reflexão crítica.

O conhecimento emerge da interação entre o intérprete, o repertório e o contexto sociocultural. Segundo o autor, “compreensão musical é demonstrada na e pela performance. Não existe conhecimento musical que não possa, de algum modo, ser corporificado em ação sonora” (Elliott, 1995, p. 49, tradução nossa).

Assim, interpretar uma peça não é repetir gestos padronizados, mas tomar decisões informadas sobre articulação, fraseado, timbre, dinâmica e afinação, considerando estilo, tradição, audiência e intenção expressiva. Cada escolha revela camadas de entendimento tácito e explícito que não podem ser reduzidas a descrições verbais.

A valorização da performance como conhecimento impõe uma reorientação curricular. Se a execução musical é concebida como *locus* privilegiado da aprendizagem, então a sala de ensaio, o palco e o estúdio de gravação devem ser reconhecidos como ambientes cognitivos legítimos, equiparáveis à sala de aula teórica.

Nesse sentido, Elliott propõe que o ensino musical se organize de modo a promover situações performativas autênticas, nas quais os estudantes assumam papéis de intérpretes, improvisadores, compositores e regentes. Além disso, é necessário que essas experiências estejam permeadas por momentos de reflexão crítica, antes, durante e após a execução, estimulando o diálogo sobre decisões artísticas e suas implicações estéticas, técnicas e culturais.

Do mesmo modo, o processo avaliativo deve ser coerente com essa concepção integrada, incorporando estratégias formativas baseadas em performance, que valorizem processo e produto da aprendizagem musical, em contraste com práticas centradas exclusivamente em provas escritas ou na memorização de conteúdos. Essa abordagem encontra ressonância em métodos avaliativos contemporâneos, como portfólios performativos, registros em áudio e vídeo, instrumentos de autoavaliação e feedbacks entre pares, todos voltados ao reconhecimento da complexidade do saber-fazer musical como forma de conhecimento situado e experiencial.

Elliott estende essa compreensão ao campo da improvisação, que considera prática performativa fundamental. Ele observa “a improvisação é performance espontânea guiada por normas estilísticas; ela demonstra entendimento porque exige decisões instantâneas que conciliam liberdade criativa e coerência musical” (Elliott, 1995, p. 136, tradução nossa).

Inserir improvisação no cotidiano escolar requer ambientes que possibilitem experimentação sonora sem penalidades formais, favorecendo pesquisa auditiva e solução de problemas musicais em tempo real. Tais atividades ampliam a autonomia do estudante e reforçam a noção de performance como laboratório cognitivo.

A dimensão social da performance também recebe ênfase. Para Elliott, práticas musicais ocorrem em comunidades que definem valores, critérios de excelência e modos de participação. O estudante aprende a dialogar com esses referenciais quando atua em grupos de câmara, bandas escolares, corais ou projetos colaborativos com mídias digitais.

Em contextos escolares brasileiros, a aplicação desse princípio exige reconhecer repertórios locais, tradições regionais e produções musicais midiáticas que circulam entre os estudantes. Oficinas de percussão de tradição afro-brasileira, rodas de violão popular, ensaios de fanfarra, laboratórios de *beatmaking* e atividades de coral comunitário exemplificam situações em que a performance se alinha às realidades culturais do grupo.

No que se refere à formação docente, a valorização da performance exige competências que ultrapassam domínio teórico. O professor atua como mediador performativo, demonstrando processos, modelando estratégias de prática e conduzindo sessões de análise *in loco*. Essa mediação se fortalece quando o docente grava ensaios, analisa execuções com a turma e conduz autoescuta orientada.

O trabalho docente envolve também gestão de recursos: seleção de espaços acústicos adequados, organização de cronogramas de ensaios, manutenção de equipamentos de gravação e articulação com a comunidade para apresentações públicas. Essas ações configuram rede de apoio que sustenta a aprendizagem performativa.

Ao reconhecer a performance como forma de conhecimento, a filosofia praxial ressignifica a composição curricular. Componentes de teoria e história deixam de ocupar posição isolada; passam a emergir de necessidades interpretativas. Análise harmônica e estudo estilístico surgem quando o grupo busca soluções para problemas de timbre, textura e forma. História da música comparece quando o repertório remete a contextos sociais específicos, estimulando investigação crítica sobre produção cultural.

Por fim, a performance comunica valores. Nas apresentações, o grupo negocia repertório, seleciona mensagens, expressa identidades. O resultado sonoro revela entendimentos sobre convivência, escuta coletiva e compromisso com a comunidade. O ciclo de preparação, execução e avaliação retroalimenta a construção de significado musical e social.

Dessa maneira, a performance assume posição de eixo curricular. Ela integra conhecimento técnico, reflexão teórica, consciência cultural e agência ética. O estudante que vivencia esse processo desenvolve competência musical e participa de práticas que situam a música como atividade humana dotada de sentido.

A compreensão integral da filosofia praxial de David Elliott exige que a música seja encarada como prática humana situada, historicamente constituída e culturalmente mediada. Para Elliott (1995, p. 10), “a música não existe independentemente das pessoas que a fazem e a experimentam; seu significado emerge da interação social e cultural”. Essa concepção converge com a noção de *musicking* proposta por Christopher Small (1998), segundo a qual a música se realiza como ação coletiva que (re)constrói relações sociais e produz significados compartilhados. Em ambos os autores, aprender música significa participar em contextos onde a experiência estética, ética e identitária se entrelaça às condições socioculturais dos participantes.

Sob essa ótica, a música não pode ser tratada como artefato isolado, mas como prática social inscrita em sistemas simbólicos e tradições que lhe conferem função e valor. Elliott (1995, p. 36) sustenta que “a prática musical está inevitavelmente inserida em comunidades com suas normas, valores e formas próprias de participação”. Essa proposição conceitual dialoga com Lucy Green (2008), cuja pesquisa sobre aprendizagem informal demonstra que estudantes se engajam de modo mais significativo quando seus repertórios cotidianos e suas formas colaborativas de fazer música são legitimados na escola.

A centralidade das comunidades musicais torna-se, portanto, fundamento para uma pedagogia voltada à diversidade cultural. No Brasil, território de expressões indígenas, afro-brasileiras, populares urbanas e de diálogos transnacionais, esse princípio assume caráter político. Swanwick (1999) adverte que um currículo sensível à pluralidade sonora precisa superar o “universalismo” da tradição eurocêntrica e reconhecer a legitimidade de múltiplos estilos e gêneros. Em sintonia, Elliott (1995, p. 42) fala em “musicalidade pluralista”, orientada à aceitação da multiplicidade como condição para o florescimento humano.

Essa perspectiva sociocultural implica também uma dimensão ética. Para Elliott (1995, p. 45), “a educação musical não se restringe a competências técnicas, mas envolve o desenvolvimento de valores que orientam as relações sociais e promovem empatia e respeito mútuo”. Tal visão aproxima-se da pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), que concebe a arte, e a música em particular, como espaço de diálogo, problematização e construção coletiva de conhecimentos emancipadores. Assim, o ambiente musical escolar torna-se oportunidade para refletir sobre identidade, poder e pertencimento, contribuindo para sociedades mais justas e inclusivas.

Essas exigências repercutem na formação docente. Elliott (1995, p. 61) enfatiza que “o educador musical deve facilitar a construção de experiências significativas que respeitem a

complexidade cultural dos aprendizes e os estimulem a desenvolver competências críticas e criativas”.

Tal perfil corresponde ao “professor investigador” de Donald Schön (1983), que reflete sobre a própria prática, articula teoria e ação e transforma a sala de aula em laboratório sociocultural de aprendizagem musical. Implica, ainda, compromisso permanente com a atualização tecnológica, com a pesquisa etnográfica de repertórios locais e com a mediação dialógica entre tradições distintas, princípios igualmente defendidos por Vygotsky (1978) ao tratar do papel mediador do professor nos processos de apropriação cultural.

3.3 Keith Swanwick – Desenvolvimento Integral

Keith Swanwick (1937–2023) consolidou-se como uma das figuras mais influentes da educação musical contemporânea, notadamente por sua contribuição à construção de uma filosofia e de um currículo musical fundamentados na experiência estética, no desenvolvimento humano e na compreensão da música como forma de conhecimento e expressão simbólica.

Professor Emérito do *Institute of Education da University College London* (UCL), Swanwick exerceu papel central no delineamento de referenciais teóricos que conciliam a prática musical e a reflexão pedagógica, influenciando gerações de pesquisadores e professores em diversos países.

Sua obra não apenas redefiniu as bases epistemológicas da educação musical, como também ofereceu uma estrutura conceitual sólida para o ensino da música prática aomortística, cultural e cognitiva.

Graduado com distinção pela *Royal Academy of Music*, em Londres, Swanwick iniciou sua carreira como músico, atuando como regente coral e orquestral, organista, instrumentista e diretor musical, antes de se dedicar à docência e à pesquisa universitária. Sua formação prática e erudita conferiu-lhe um olhar abrangente sobre o fazer musical, o que se refletiu em sua trajetória acadêmica. O doutorado, defendido na década de 1970, teve como tema *Music and the Education of the Emotions*, evidenciando o interesse que perpassaria toda a sua produção intelectual: compreender a música como via privilegiada de formação emocional, estética e ética.

Ao longo de sua carreira, Swanwick lecionou em diversas instituições e exerceu funções de destaque na vida acadêmica e institucional da música. Foi editor, ao lado de John Paynter, do *British Journal of Music Education* entre 1984 e 1998, além de presidir a *British National Association for Education in the Arts* (1987) e o *Music Education Council* do Reino Unido

(1991–1995). Sua liderança intelectual e política contribuiu para o fortalecimento da Educação Musical como campo científico e como dimensão essencial da formação humana.

Reconhecido internacionalmente, atuou como professor visitante na *University of Washington* (1998), professor consultor no *Institute of Education de Hong Kong* (1999–2001) e bolsista da *Japanese Society for the Promotion of Science* (2004). Em 2019, recebeu o *Lifetime Achievement Award* da *Incorporated Society of Musicians* (ISM), distinção que coroou mais de cinco décadas de contribuição acadêmica e artística.

A partir da publicação de *A Basis for Music Education* (1979), Swanwick consolidou um marco teórico que transformou o pensamento curricular na educação musical. Inspirando-se em filósofos como Susanne Langer, Arthur Koestler, L. A. Reid e Bennett Reimer, formulou um modelo que combina uma fundamentação filosófica rigorosa com objetivos curriculares concretos, articulando teoria, prática e significado musical. Seu propósito era claro: construir uma estrutura capaz de explicar o que é a música, o que significa ser musical e como o ensino pode promover o desenvolvimento dessa musicalidade.

Em obras subsequentes, como *Music, Mind and Education* (1988), *Musical Knowledge* (1994) e *Teaching Music Musically* (1999), Swanwick expandiu e aprofundou suas reflexões, propondo uma teoria abrangente do desenvolvimento musical e um modelo curricular baseado na experiência estética e criativa. Sua teoria C(L)A(S)P que enfatiza as dimensões de Composição, Apreciação, Performance, Literatura e Técnica, propõe que o ensino musical deve integrar todos esses aspectos como partes interdependentes de um mesmo processo formativo. Essa abordagem recusa a fragmentação tradicional entre teoria e prática, defendendo um ensino musical que una pensamento e ação, técnica e expressão, cognição e emoção.

Swanwick via a música como uma forma de conhecimento distinta, cuja aprendizagem requer vivência estética e reflexão crítica. Para ele, ensinar música musicalmente significava criar condições para que os estudantes experienciem o fazer musical em sua totalidade, não apenas como reprodução técnica, mas como ato de significação e criação.

Sua filosofia enfatiza a experiência musical como via para a formação integral, em consonância com uma perspectiva humanista e emancipatória da educação. Nesse sentido, o papel do educador musical não é apenas o de transmissor de conteúdos, mas de mediador da experiência estética, capaz de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da consciência cultural dos alunos.

Em *Teaching Music Musically*, Swanwick sintetiza sua compreensão sobre o ensino da música como uma prática reflexiva, dialógica e criativa. Defende que o educador deve combinar

sensibilidade artística e rigor pedagógico, articulando escuta ativa, composição e performance como experiências complementares que desenvolvem a musicalidade. A educação musical, portanto, deve ser uma prática de engajamento estético e emocional, na qual os alunos constroem significados musicais ao interagir com diferentes culturas, estilos e tecnologias.

Sua influência no cenário internacional é particularmente notável. Além de suas contribuições teóricas, Swanwick atuou como consultor e palestrante em mais de vinte países, participando de projetos educacionais que buscaram aproximar o ensino musical das realidades culturais locais. No Brasil, sua obra *Ensinando Música Musicalmente* foi amplamente difundida a partir de 2011, quando o governo federal distribuiu exemplares a professores de música em escolas públicas, reconhecendo a importância de sua filosofia para a consolidação da educação musical no país.

Keith Swanwick publicou dezenas de artigos e livros que se tornaram referência obrigatória nos estudos contemporâneos de educação musical. Entre seus trabalhos mais citados estão *Music, Mind and Education*, descrito por Paul Lehman como “uma contribuição maior à educação musical internacional”, e *Musical Knowledge*, considerado por Robert Walker “uma obra criativa e envolvente, capaz de alterar o panorama da pesquisa educacional em música”. Sua escrita, ao mesmo tempo erudita e acessível, revela uma capacidade singular de traduzir questões filosóficas complexas em reflexões pedagógicas aplicáveis à sala de aula.

Swanwick legou à comunidade acadêmica uma concepção de educação musical que une estética, emoção, cognição e cultura. Seu pensamento integra dimensões filosóficas e psicológicas, propondo que a música é simultaneamente uma arte e uma forma de conhecimento, e que educar musicalmente é possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e do pensamento criativo. Sua contribuição permanece essencial para compreender a música como campo de formação integral, particularmente em tempos de inovação tecnológica e de metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o fazer musical assume novas configurações.

Como educador, pesquisador e músico, Keith Swanwick construiu uma ponte sólida entre teoria e prática, entre arte e educação. Sua visão permanece atual e necessária, inspirando educadores musicais a conceber a música não apenas como disciplina curricular, mas como linguagem que revela e amplia a experiência humana. Ao incluir Swanwick neste referencial teórico, busca-se reconhecer sua contribuição à educação musical mundial e, sobretudo, situar sua filosofia no diálogo com autores como Reimer e Elliott, cujas perspectivas, embora

distintas, convergem no propósito de compreender a música como forma de conhecimento e de humanização.

Nesse sentido, a síntese de sua proposta está expressa quando afirma que “ensinar música musicalmente é, antes de tudo, possibilitar que o aluno viva a música em sua plenitude, pensar, sentir e criar som em um mesmo gesto” (Swanwick, 1999, p. 42, tradução nossa).

A concepção de Keith Swanwick acerca da música como discurso metafórico e simbólico constitui o cerne de sua filosofia educacional. O autor defende que a música não deve ser reduzida a uma técnica, linguagem ou forma de entretenimento, mas compreendida como uma das mais antigas e significativas formas de discurso humano.

Para ele, compreender o que é a música é uma condição prévia para ensiná-la com autenticidade e coerência pedagógica, pois “não se pode ensinar ou pensar criativamente sobre o ensino daquilo que nós mesmos não compreendemos” (Swanwick, 2011, p. 11). Assim, a educação musical não pode limitar-se à reprodução de práticas, mas deve partir de uma reflexão filosófica e experiencial sobre a própria natureza do fenômeno musical.

No entendimento de Swanwick, a música é um discurso impregnado de metáfora, uma forma simbólica de conhecimento que opera por meio da imaginação e da transformação expressiva dos sons. Essa metáfora não é mero adorno linguístico, mas o próprio fundamento da experiência musical, pois “a música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual verdades acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (Swanwick, 2011, p. 19).

A metáfora musical constitui, portanto, um processo cognitivo e emocional que permite ao sujeito transpor sua experiência interior para um campo de significação compartilhado. Por isso, a música é simultaneamente pessoal e cultural, singular e coletiva, expressando o entrelaçamento da emoção, da mente e da cultura.

No capítulo inicial do livro “Ensinando música musicalmente”. Swanwick apresenta a estrutura metafórica da experiência musical em três transformações cumulativas. Primeiramente, o som é transformado em gesto expressivo; em seguida, esses gestos adquirem relações formais; e, por fim, tais relações tornam-se fontes de valor estético e emocional. O autor descreve essas passagens da seguinte forma:

Quero agora sustentar que, no entrosamento musical, o processo metafórico funciona em três níveis cumulativos. São eles: quando escutamos ‘notas’ como se fossem ‘melodias’, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem ‘vida própria’; e quando essas novas formas parecem fundir-

se com nossas experiências prévias, ou, para usar a frase de Susanne Langer, quando a música ‘informa a vida do sentimento (Swanwick, 2011, p. 27).

Essas três transformações metafóricas sustentam o modelo das quatro camadas da atividade musical materiais, expressão, forma e valor, que representam dimensões observáveis da construção de sentido. Swanwick esclarece que essas camadas não são estágios hierárquicos, mas níveis interdependentes de consciência musical:

Essas quatro camadas não devem ser vistas como estágios sucessivos, mas como dimensões da atividade musical que se interpenetram. Cada uma delas envolve um tipo particular de consciência e de controle. A experiência musical completa pressupõe a presença de todas elas, embora, em determinadas situações, uma ou outra possa predominar (Swanwick, 2011, p. 35–36).

A concepção de música como discurso simbólico rompe com interpretações reducionistas que a tratam como mera representação da realidade ou produto cultural. Para Swanwick (2011, p. 41), a música “é uma das formas simbólicas através das quais os seres humanos exploram e compreendem o mundo”, sendo também um meio de autoconhecimento e de formação do sentimento. Essa afirmação revela uma clara aproximação com a filosofia estética de Susanne Langer, que entende a arte como forma simbólica do pensamento emocional, mas Swanwick avança ao traduzir essa concepção em implicações pedagógicas concretas para o ensino de música.

A metáfora, nesse contexto, não apenas explica a natureza da música, mas orienta uma pedagogia baseada na experiência e no simbolismo. O autor propõe que o ensino deve ajudar o aluno a percorrer as diferentes camadas da consciência musical e a construir significado por meio da escuta, da composição e da performance. Para Swanwick (2011, p. 53–54), a função essencial do professor é tornar a experiência musical acessível e significativa, conduzindo o aluno à compreensão consciente do que faz quando faz música.

Como afirma o autor que “ensinar música musicalmente é fazer música de modo que o aluno se torne consciente do que está sendo feito. Isso significa ajudá-lo a reconhecer o caráter e a estrutura da música, e a compreender como esses aspectos se relacionam com o valor que ela tem para nós” (Swanwick, 2011, p. 54).

A música, ao ser entendida como discurso metafórico, cria o que o autor denomina “espaço intermediário”, conceito inspirado em Donald Winnicott, no qual a imaginação e o simbolismo se tornam vias de desenvolvimento humano. Esse espaço representa

uma zona de encontro entre o mundo interno e o externo, entre o subjetivo e o cultural, onde a experiência musical adquire valor formativo. Conforme explica Swanwick

A música fornece um espaço intermediário, um espaço potencial de experiência, em que a imaginação e a realidade se encontram. É um campo no qual podemos experimentar possibilidades, sem as restrições do mundo exterior, e descobrir significados pessoais por meio do fazer musical (Swanwick, 2011, p. 48).

Essa concepção amplia o alcance da educação musical para além do domínio técnico. O ensino, nesse horizonte, deve ser entendido como processo de mediação estética e simbólica, em que o professor atua como facilitador do encontro entre o aluno e a experiência musical significativa. Swanwick (2011, p. 56) enfatiza que “o método específico de ensino é menos importante do que a percepção do professor sobre o que a música é e se o que está sendo feito é realmente musical”. O foco desloca-se, portanto, do método para a consciência pedagógica e filosófica do docente.

A partir dessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos para tornar-se um mediador do discurso musical, promovendo experiências que articulem escuta, criação, performance e reflexão. Nessa abordagem, a avaliação também assume uma função formativa e simbólica, devendo refletir a progressão do aluno nas quatro camadas da experiência musical. Segundo Swanwick:

A avaliação musical genuína é a chave para a educação musical efetiva. Para que ela seja válida e confiável, deve considerar as quatro camadas do discurso musical e observar o quanto o aluno consegue avançar em cada uma delas, desde o domínio dos materiais até a consciência do valor (Swanwick 2011, p. 83).

Dessa forma, a música é compreendida como uma forma de discurso que, ao mesmo tempo, expressa e constrói a experiência humana. Ela permite ao indivíduo vivenciar a metáfora em ação, transformar sons em significado e, ao fazê-lo, descobrir-se como ser sensível e criativo. Em síntese, entende-se que ensinar música musicalmente é possibilitar que o aluno viva a música em sua plenitude, pensar, sentir e criar som em um mesmo gesto. Essa formulação expressa a essência do pensamento de Swanwick (2011), segundo o qual o ensino musical deve integrar consciência estética, reflexão crítica e experiência criativa.

Essa concepção de música como discurso metafórico e simbólico representa uma das contribuições mais originais de Swanwick para a filosofia da educação musical. Ao reconhecer a música como forma de conhecimento e linguagem simbólica, o autor propõe uma pedagogia que valoriza a experiência estética, a imaginação e o desenvolvimento humano integral. Essa

visão dialoga profundamente com as epistemologias de Reimer e Elliott, mas distingue-se pela ênfase na metáfora e no simbolismo como fundamentos da aprendizagem musical.

Em *Música, mente e educação* (1988), Keith Swanwick propõe o modelo da Espiral do Desenvolvimento Musical, que descreve a aprendizagem musical como um processo contínuo, cumulativo e dialético. O autor fundamenta sua proposta em estudos realizados com Tillman (1986), que analisaram o modo como crianças e adolescentes constroem e organizam suas experiências musicais. A espiral representa a forma como a prática musical se desenvolve ao longo da vida, articulando expressão, técnica, imaginação e reflexão.

De acordo com Swanwick (1988, p. 97), “a Figura 4 mostra a espiral do desenvolvimento completa. As idades associadas a cada modo referem-se às crianças cujas composições temos estudado, porém há algum apoio na literatura para uma interpretação mais geral da sequência”. Essa figura, apresentada originalmente em *Música, mente e educação*, sintetiza graficamente o modelo da Espiral do Desenvolvimento Musical, no qual o autor organiza oito modos de envolvimento sonoro e cognitivo: sensorial, manipulativo, expressividade pessoal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico e sistemático.

Esses modos são dispostos em um movimento ascendente e contínuo, indicando que o desenvolvimento musical não se dá por etapas estanques, mas por um processo espiralado de retorno e ampliação da experiência. Assim, mesmo ao atingir estágios mais complexos, o sujeito musical revisita e transforma experiências anteriores, o que evidencia a natureza cíclica e cumulativa da aprendizagem musical.

O modelo é composto por oito modos de envolvimento musical (sensorial, manipulativo, expressividade pessoal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico e sistemático) que se interligam em uma estrutura dinâmica e não linear. Para Swanwick (1988, p. 96), “a espiral não é uma escada, mas um movimento contínuo e reversível”, em que cada modo retoma os anteriores em níveis mais complexos de consciência e de significação musical. Essa estrutura sintetiza o modo como o ser humano aprende música e como o desenvolvimento musical reflete a própria expansão simbólica do pensamento.

O fundamento da espiral está no caráter lúdico da aprendizagem musical. Inspirado em Piaget, Swanwick compreende o desenvolvimento musical como um equilíbrio entre assimilação, que corresponde ao jogo imaginativo e à criação de mundos sonoros próprios, e acomodação, que diz respeito à adaptação às convenções e estruturas culturais da música. O autor observa que “a brincadeira logo se torna imaginativa e ‘sujeita coisas à atividade da

criança, sem regras ou limitações’. Isso, diz Piaget, é pura assimilação [...] Na imitação, somos transformados, nos tornamos outra coisa” (Swanwick, 1988, p. 67).

O jogo, portanto, é uma forma de aprendizagem em que liberdade e estrutura coexistem. Swanwick (1988, p. 66) explica que “a brincadeira é mais facilmente controlável do que os sonhos, mas ela compartilha com o sonho algumas características [...] O jogo, na primeira infância, é caracterizado particularmente pelo prazer do domínio, o que Piaget chama de ‘um sentimento de virtuosidade ou poder’. Esse prazer do domínio constitui o motor da aprendizagem musical, pois traduz o impulso de experimentar e compreender o som de maneira integrada.

A arte, nesse contexto, assume o papel de síntese entre imaginação e forma. Swanwick (1988, p. 71) escreve que “a arte intensifica, une, não nos dá a confusão da mera experiência, mas o que Dewey denomina ‘uma experiência’. [...] Não porque o mundo da arte é menos real, mas porque é mais real, mais altamente integrado e estruturado do que grande parte de nossa existência”. Assim, a experiência musical é compreendida como uma forma de jogo estruturado, que integra emoção, cognição e simbolismo.

A espiral do desenvolvimento musical delineia um percurso que se inicia nas respostas sensoriais ao som e culmina em níveis elevados de abstração e consciência estética. O modo sensorial refere-se à reação direta ao impacto do som; o manipulativo, ao controle técnico de instrumentos e materiais sonoros; a expressividade pessoal, à manifestação de gestos e afetos; o vernáculo, à adoção de convenções reconhecíveis; os modos especulativo, idiomático, simbólico e sistemático correspondem à experimentação, à coerência estilística, à reflexão estética e à teorização sobre a própria prática musical.

Para o autor, a espiral é um movimento recorrente e expansivo, que se renova a cada experiência musical. Ele afirma que “a espiral de desenvolvimento tem de ser reativada cada vez que a música é encontrada [...] quando somos confrontados com uma nova peça como intérpretes ou como plateia, ou quando comundo/improvisando” (Swanwick, 1988, p. 106). Esse caráter cíclico indica que a aprendizagem musical é vitalícia, recomeçando sempre que o sujeito entra em contato com novos sons, repertórios ou contextos de criação.

A espiral traduz também a relação entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito, dimensões complementares da mente musical. Swanwick enfatiza que “nenhuma prática sensível da educação musical pode acontecer sem pelo menos uma noção intuitiva da natureza qualitativa da resposta musical” (Swanwick, 1988, p. 74). A intuição, nesse sentido, é

condição originária da musicalidade, e a análise racional é o seu desenvolvimento posterior. Ensinar música implica reconhecer e articular essas duas formas de conhecimento.

O modelo da espiral possui implicações diretas para o ensino e para o currículo musical. O professor deve equilibrar dois polos de atuação que, conforme Swanwick (1988, p. 89), constituem dimensões complementares do processo educativo: “A instrução, embora necessária, é apenas uma parte da educação. O ensino precisa também incluir o encontro, o envolvimento direto com a experiência musical, no qual os alunos podem descobrir significados e valores por si mesmos.”

A instrução refere-se ao domínio técnico e à sistematização de saberes, enquanto o encontro corresponde à experiência estética e ao engajamento criativo com o som. O ensino musical, assim, deve favorecer o trânsito entre essas dimensões, promovendo tanto a competência quanto a expressividade. O aluno precisa aprender a tocar, ouvir, compor e refletir, em um movimento contínuo entre ação e compreensão.

A avaliação também deve refletir essa lógica dialética. Swanwick (1988, p. 107) observa que “os critérios de avaliação devem refletir o progresso do aluno nas dimensões expressiva e estrutural, bem como sua capacidade de atribuir significado à música”. Avaliar musicalmente significa reconhecer o percurso individual do aluno na construção de sentido e valor, e não apenas sua proficiência técnica. Essa concepção de avaliação amplia a noção de aprendizagem, valorizando a experiência estética como núcleo do desenvolvimento musical.

A espiral do desenvolvimento musical representa mais do que uma progressão pedagógica; ela expressa uma visão filosófica e epistemológica da arte. Swanwick entende que a educação musical tem potencial de transcender fronteiras culturais, favorecendo a criação de novos valores e a reflexão crítica sobre o mundo. Como afirma o autor, “a força da educação está [...] na possibilidade da criação de novos valores, no transcender a cultura, na reflexão crítica, indo além das maneiras primárias de olhar e pensar” (Swanwick, 1988, p. 83).

A música, ao unir estrutura e emoção, torna-se um meio de autotranscendência e conhecimento de si. A espiral simboliza o movimento humano entre o sentir e o compreender, entre o fazer intuitivo e a análise consciente. Aprender música, sob essa perspectiva, é participar de um processo de autoconhecimento e de construção simbólica, em que a arte se converte em forma de pensamento.

Ensinar segundo o modelo proposto por Swanwick é, portanto, reconhecer a música como um campo de experiência estética e cognitiva. A aprendizagem musical é um processo

em espiral, que se renova em cada ato de escuta, criação e performance, ampliando a consciência do aluno sobre o mundo e sobre si mesmo.

Em *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education* (1994), Keith Swanwick desenvolve uma concepção epistemológica da música que situa o conhecimento musical no encontro entre a experiência estética e a reflexão conceitual. Para o autor, conhecer musicalmente é um ato de imaginação, interpretação e crítica, um processo que articula formas distintas, porém complementares, de cognição: a intuição, ligada ao sentir e ao imaginar, e a análise, associada à compreensão e à organização reflexiva. Ambas coexistem em uma relação de interdependência.

No plano teórico, Swanwick retoma uma tradição filosófica que remonta a Kant, Croce e Susanne Langer, na qual o conhecimento estético é compreendido como uma forma simbólica autônoma. O autor afirma que “o conhecimento intuitivo, pessoal ou por familiaridade está no cerne da experiência musical; de fato, pode-se demonstrar que ele é fundamental para todo tipo de conhecimento” (Swanwick, 1994, p. 26, tradução nossa). A intuição, aqui, não é mero sentimento ou emoção vaga, mas uma forma primária de apreensão de significado, um tipo de conhecimento que emerge do encontro direto com o som e com o gesto musical.

Essa forma de saber é profundamente imaginativa. Swanwick explica que “o conhecimento intuitivo é essencialmente o exercício da imaginação, a formação criativa de imagens. E é esse processo icônico que faz a mediação entre o caos da experiência sensorial e a compreensão intelectual” (Swanwick, 1994, p. 30, tradução nossa). A música, portanto, opera como um mediador entre sensação e pensamento, oferecendo um caminho para a construção simbólica do mundo. O conhecimento intuitivo é o ponto de partida da experiência musical, mas ele só se torna pleno quando encontra a reflexão analítica, que o ordena e o reinscreve em um sistema de relações e significados.

Essa interação entre intuição e análise é, para Swanwick, constitutiva da natureza do conhecimento musical. Ele escreve que “análise não apenas reforça o que já é conhecido intuitivamente, mas também pode desafiar a segurança que reside no conhecimento existente, perturbando o conforto do familiar e convidando-nos a reconstituir nossa percepção” (Swanwick, 1994, p. 14, tradução nossa). A análise, portanto, não é antagônica à intuição; ela cumpre uma função crítica, provocando o pensamento a questionar suas próprias certezas. Assim, o conhecimento musical se dá como um movimento contínuo de expansão perceptiva, no qual a imaginação e a razão se interpenetram de modo produtivo.

No âmbito pedagógico, essa concepção tem implicações diretas. Swanwick argumenta que ensinar música não significa transmitir informações sobre obras ou estilos, mas permitir que os alunos transitem livremente entre apreensões intuitivas e compreensões analíticas. Em suas palavras, “ensinar para o conhecimento musical não é uma questão de transmitir informações, mas de capacitar os alunos a moverem-se com fluência entre a apreensão intuitiva e a compreensão analítica” (Swanwick, 1994, p. 124). O professor, nesse contexto, é um mediador da consciência estética: sua tarefa é criar condições para que o estudante viva a música como experiência sensível e, ao mesmo tempo, a compreenda como estrutura de pensamento.

Essa dialética revela que o conhecimento musical não pode ser reduzido a habilidades técnicas ou à memorização de conteúdos. Ele envolve o desenvolvimento da consciência crítica e a ampliação da sensibilidade estética, constituindo uma forma de autocompreensão. Swanwick reforça que “a compreensão musical é ao mesmo tempo pessoal e social, emocional e intelectual, prática e reflexiva” (Swanwick, 1994, p. 91), evidenciando que a música é simultaneamente experiência subjetiva e fenômeno cultural compartilhado.

Ao conceber o conhecimento musical como experiência, Swanwick aproxima-se de uma visão humanista e fenomenológica da educação. A música não é apenas objeto de estudo, mas um meio de organizar o sentir e o pensar, de articular emoção e significado. Nesse sentido, a dialética entre intuição e análise reflete o próprio movimento do espírito humano: o impulso criador que busca forma e o pensamento que busca sentido. O fazer musical torna-se, então, uma metáfora da aprendizagem humana, um processo de integração entre percepção, imaginação e razão.

Para o educador musical, compreender essa estrutura é reconhecer que o ensino de música deve alternar momentos de experiência espontânea e de reflexão orientada. A composição, a improvisação e a apreciação criativa são oportunidades para o desenvolvimento da intuição; a análise, a escrita e a contextualização histórica permitem aprofundar a consciência estética e cultural. Entre esses dois polos, forma-se o que Swanwick chama de “transação vital”, um processo educativo no qual o aluno é convidado a pensar e sentir musicalmente, a interpretar e reconstruir o mundo por meio da arte.

Dessa maneira, a epistemologia proposta reforça a ideia de que a música é uma forma singular de conhecimento, capaz de unir emoção e racionalidade, individualidade e cultura, intuição e análise. Swanwick oferece, assim, uma das mais sofisticadas teorias contemporâneas sobre o saber musical, cuja relevância se estende para além da educação musical, alcançando o campo mais amplo da filosofia da arte e da cognição estética.

Keith Swanwick consolida a dimensão pedagógica de sua filosofia da educação musical, propondo três princípios que traduzem em ação a visão estética e epistemológica desenvolvida em obras anteriores. Para o autor, ensinar música musicalmente é educar a sensibilidade, a imaginação e o pensamento crítico, reconhecendo a música como forma simbólica de conhecimento e expressão.

O primeiro princípio consiste em considerar a música como discurso. A música, segundo Swanwick, não é um conjunto de técnicas ou procedimentos isolados, mas um modo de pensamento dotado de estrutura e significado próprios. O papel do professor é conduzir o aluno à consciência desse discurso, ajudando-o a perceber o que é verdadeiramente musical em cada experiência.

Swanwick adverte: “não se pode ensinar ou pensar criativamente sobre o ensino daquilo que nós mesmos não compreendemos” (Swanwick, 1999, p. 10, tradução nossa). O educador musical, portanto, deve ser também um intérprete reflexivo, capaz de compreender o som como linguagem simbólica e de orientar o aluno em direção à construção de sentido.

O segundo princípio propõe considerar o discurso musical dos alunos. Swanwick defende que cada estudante chega à sala de aula com uma bagagem sonora e afetiva que constitui sua compreensão intuitiva de música. O ensino deve reconhecer e valorizar essa experiência prévia, não como obstáculo, mas como ponto de partida para o desenvolvimento musical. “O aprendiz já chega munido de experiência e compreensão musical; a tarefa do professor é dialogar com esse discurso, ampliá-lo e refiná-lo” (Swanwick, 1999, p. 28, tradução nossa).

Essa perspectiva está alinhada às abordagens construtivistas e às metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o aluno é sujeito do próprio processo, participando ativamente da construção do conhecimento. O ensino musical, nessa visão, não é imposição de repertórios ou estilos, mas diálogo entre culturas musicais, experiências e modos de sentir.

O terceiro princípio diz respeito à fluência no início e no final. Swanwick argumenta que a experiência auditiva e performática deve preceder a leitura e a escrita musical. A alfabetização notacional é vista como um meio, e não como um fim em si mesma. “A fluência musical precede a alfabetização; ouvimos, executamos e compomos muito antes de aprendermos a ler ou escrever música” (Swanwick, 1999, p. 44, tradução nossa). A prioridade, portanto, é desenvolver a escuta, a imaginação e o gesto expressivo, permitindo que a compreensão simbólica da música emergja de experiências autênticas de criação e performance.

Esses três princípios estruturam uma pedagogia que integra o fazer, o sentir e o pensar musicais. Swanwick sintetiza essa concepção em um modelo curricular denominado C(L)A(S)P, que abrange as dimensões de composição (*composition*), apreciação (*listening*), literatura musical (*literature*), aquisição de habilidades (*skill acquisition*) e execução (*performance*). O autor explica que “a educação musical deve preocupar-se com a totalidade do discurso musical, e não com habilidades ou gêneros isolados” (Swanwick, 1999, p. 51, tradução nossa). Assim, o ensino musical deve proporcionar experiências múltiplas, em que o aluno componha, ouça, reflita e execute, articulando criação e análise, técnica e expressão.

Do ponto de vista pedagógico, essa proposta representa uma ruptura com abordagens fragmentadas e tecnicistas. O professor é visto não como transmissor de informações, mas como mediador de experiências significativas. “Ensinar para o conhecimento musical não é uma questão de transmitir informações, mas de capacitar os alunos a moverem-se com fluência entre a apreensão intuitiva e a compreensão analítica” (Swanwick, 1999, p. 124, tradução nossa). Essa fluidez, segundo o autor, é o núcleo do aprendizado musical genuíno: ela permite que o estudante transite entre o sentir e o compreender, entre o fazer espontâneo e a reflexão estruturada.

A pedagogia de Swanwick, portanto, coloca o aluno no centro da aprendizagem e compreende a música como atividade estética, cultural e cognitiva. “Ensinar música musicalmente significa envolver os estudantes no ato de fazer música como forma de pensar, sentir e conhecer” (Swanwick, 1999, p. 62, tradução nossa). O ensino deixa de ser um processo mecânico de reprodução e torna-se um espaço de descoberta simbólica e de humanização.

Em *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education* (1994), Keith Swanwick discute o papel central da avaliação na formação musical e afirma que ela deve ser compreendida como uma dimensão intrínseca à própria aprendizagem artística. Para o autor, “a avaliação musical não deve ser vista como uma questão de controle, mas como um processo de reflexão e compreensão” (Swanwick, 1994, p. 119, tradução nossa). A avaliação, portanto, deve refletir “a própria natureza da experiência musical, estética, simbólica e pessoal” (Swanwick, 1994, p. 120, tradução nossa).

Swanwick propõe que o processo avaliativo acompanhe as quatro camadas do discurso musical: materiais, expressão, forma e valor, que representam níveis progressivos de envolvimento e consciência estética. O autor afirma que “os alunos devem ter a oportunidade de produzir e responder à música em todas as camadas do discurso musical” (Swanwick, 1994,

p. 121, tradução nossa). Esse princípio estabelece que o desenvolvimento musical autêntico se dá na interação entre o fazer e o compreender, o sentir e o refletir.

A ênfase na resposta estética também aparece em *Music, Mind and Education* (1988), quando Swanwick observa que “nenhuma prática sensível da educação musical pode acontecer sem pelo menos alguma noção intuitiva da natureza qualitativa da resposta musical” (Swanwick, 1988, p. 74, tradução nossa). A avaliação, nessa perspectiva, depende da sensibilidade do educador para reconhecer a profundidade da experiência musical e não apenas sua complexidade técnica.

Em *Teaching Music Musically* (1999), Swanwick reforça que avaliar é parte constitutiva do processo de ensino, afirmando que “a avaliação deve ser vista como parte do próprio processo de ensino, e não como algo separado dele” (Swanwick, 1999, p. 73, tradução nossa). Avaliar, portanto, é compreender como os alunos constroem sentido musical a partir de sua prática criativa.

A crítica musical, entendida como reflexão consciente sobre o fazer artístico, também é parte essencial dessa abordagem. Swanwick escreve que “a compreensão musical é ao mesmo tempo pessoal e social, emocional e intelectual, prática e reflexiva” (Swanwick, 1994, p. 8, tradução nossa). Essa definição demonstra que o ato de julgar e avaliar musicalmente não se limita à observação técnica, mas envolve dimensões humanas amplas que articulam sentimento, cognição e cultura.

O autor sustenta ainda que a aprendizagem autêntica emerge quando o estudante é capaz de refletir sobre sua própria experiência: “a aprendizagem real ocorre quando os alunos são capazes de compreender o que estão fazendo e refletir sobre isso” (Swanwick, 1999, p. 74, tradução nossa). Nesse sentido, a avaliação é um processo dialógico e formativo, em que o aluno participa ativamente da construção de critérios de qualidade e significado.

Ao discutir o valor musical, Swanwick afirma que “é o valor que caracteriza os níveis mais profundos da experiência musical” (Swanwick, 1994, p. 123, tradução nossa). Avaliar, portanto, é educar para o valor, para o reconhecimento da música como forma de conhecimento e expressão do humano. A tarefa do educador é conduzir os alunos à consciência de que “o que importa, em última instância, não é quantos sons são produzidos, mas o que esses sons significam para aqueles que os fazem e para aqueles que os ouvem” (Swanwick, 1999, p. 75, tradução nossa).

Dessa forma, avaliação, valor e crítica não são etapas separadas, mas dimensões integradas do processo educativo. Como resume o próprio Swanwick, “avaliar é compreender,

compreender é valorizar e valorizar é participar do movimento simbólico da própria música”
(Swanwick, 1999, p. 76, tradução nossa).

4 CONECTIVISMO COMO TEORIA DA APRENDIZAGEM

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o Conectivismo como uma teoria da aprendizagem possível às demandas cognitivas, comunicacionais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Após a análise das contribuições de Reimer, Elliott e Swanwick, que forneceram as bases filosóficas e pedagógicas para compreender a Educação Musical como prática estética, praxial e discursiva, torna-se necessário examinar uma teoria que responda especificamente às transformações introduzidas pela cultura digital, pela ubiquidade da informação e pela presença crescente das tecnologias digitais nos processos educativos.

Não se trata ainda de formular a abordagem InovAtiva em Educação Musical, que será apresentada posteriormente, após a descrição da metodologia da pesquisa. Nesta etapa, o objetivo é construir o pano de fundo teórico que permitirá compreender os modos pelos quais a aprendizagem ocorre em ambientes digitais e conectados. Esse referencial é essencial para que, nos capítulos subsequentes, seja possível propor práticas e princípios pedagógicos coerentes com a realidade informacional, tecnológica e cognitiva das escolas do século XXI.

O Conectivismo, formulado por George Siemens (2004) e expandido por Stephen Downes (2005), surge como uma alternativa às teorias clássicas da aprendizagem, elaboradas em um período histórico anterior à revolução informacional. Siemens observa que “as teorias de aprendizagem existentes foram desenvolvidas em um tempo em que a tecnologia não reorganizava nossa maneira de comunicar, aprender e pensar” (Siemens, 2004, tradução nossa). Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo, embora ainda relevantes, foram formulados quando o conhecimento circulava de modo mais lento, estável e centralizado, diferentemente dos ambientes digitais caracterizados por fluxos contínuos, múltiplas fontes e redes distribuídas.

O Conectivismo rompe com a premissa de que aprender é apenas um processo interno ao indivíduo. Siemens afirma que “a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos” (Siemens, 2004, tradução nossa), destacando que o conhecimento se distribui entre pessoas, algoritmos, bancos de dados, repositórios digitais e comunidades online. Essa concepção não substitui as dimensões humanas da aprendizagem, mas as expande, reconhecendo que parte significativa do conhecimento contemporâneo é armazenado, processado e reorganizado por sistemas digitais.

Downes (2005) complementa essa perspectiva ao afirmar que “o conhecimento é distribuído em uma rede de conexões, e o aprendizado consiste na capacidade de construir e atravessar essa rede” (tradução nossa). Assim, a aprendizagem passa a ser compreendida como uma atividade conectiva, relacional e dinâmica, em que reconhecer padrões, estabelecer

vínculos e navegar por diferentes fontes de informação se tornam competências tão importantes quanto dominar conteúdos específicos.

A articulação entre Conectivismo e Educação Musical torna-se particularmente significativa quando se observa que os processos musicais contemporâneos também se desenvolvem em redes: ambientes híbridos de criação, plataformas digitais de composição, ferramentas colaborativas, sistemas de inteligência artificial, redes de escuta e culturas musicais globalizadas. Entretanto, este capítulo tem como função principal apresentar os fundamentos epistemológicos, conceituais e pedagógicos do Conectivismo, que servirão como base teórica para, mais adiante, orientar a formulação da proposta metodológica desta tese.

A seguir, serão aprofundadas a emergência histórica dessa teoria, seus fundamentos epistemológicos e seus princípios centrais, preparando o terreno para sua posterior articulação com os referenciais da educação musical contemporânea e com a proposta pedagógica a ser desenvolvida nos capítulos finais.

4.1 A emergência de uma nova teoria para a era digital

O Conectivismo emerge no início do século XXI como resposta às limitações das teorias clássicas da aprendizagem diante da transformação profunda provocada pela digitalização da vida social. A crescente ubiquidade das tecnologias de informação, o aumento exponencial do volume de dados e a reorganização das formas de comunicação e produção de conhecimento em redes criaram um cenário que não poderia mais ser plenamente explicado por teorias formuladas antes da revolução digital. Nesse contexto, George Siemens propõe, em 2004, uma nova teoria de aprendizagem que incorpora a dimensão conectiva da cognição contemporânea, posteriormente ampliada por Stephen Downes em 2005.

Siemens observa que “as teorias de aprendizagem existentes foram desenvolvidas em um tempo em que a tecnologia não reorganizava nossa maneira de comunicar, aprender e pensar” (Siemens, 2004, tradução nossa). Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo foram concebidos em um período em que o conhecimento circulava de maneira relativamente estável e centralizada, condição que se altera radicalmente na sociedade informacional. Essas teorias compartilham o pressuposto de que aprender significa internalizar informações e de que o conhecimento é uma propriedade individual. O Conectivismo contesta essa premissa ao afirmar que “a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos” (Siemens, 2004, tradução nossa), reconhecendo que sistemas digitais participam ativamente do processamento, armazenamento e circulação do conhecimento.

Ao definir que “a aprendizagem é o processo de conectar nós especializados ou fontes de informação” (Siemens, 2004, tradução nossa), Siemens desloca o foco do conteúdo para as relações que compõem os ambientes informacionais contemporâneos. A fluência cognitiva passa a ser entendida como a capacidade de localizar, filtrar, avaliar e recombina informações provenientes de múltiplas fontes. Nesse movimento, a aprendizagem deixa de ser vista como acúmulo de dados e passa a ser concebida como processo de navegação em redes dinâmicas e distribuídas.

A velocidade com que o conhecimento se transforma reforça essa mudança epistemológica. Siemens afirma que “a capacidade de saber mais é mais importante do que aquilo que se sabe no momento” (Siemens, 2004, tradução nossa). A diminuição da meia-vida do conhecimento torna a atualização contínua um requisito essencial. Nas palavras do autor, “a aprendizagem ocorre em ambientes nebulosos de elementos que estão mudando continuamente” (Siemens, 2004, tradução nossa), o que exige flexibilidade cognitiva, adaptação constante e habilidades de reconhecimento de padrões.

Stephen Downes (2005) complementa essa visão ao afirmar que “o conhecimento é distribuído em uma rede de conexões, e o aprendizado consiste na capacidade de construir e atravessar essa rede” (tradução nossa). A aprendizagem é, portanto, um fenômeno que emerge da interação entre pessoas, ferramentas digitais, dados, algoritmos e sistemas informacionais. Mattar (2012) reforça essa mudança ao afirmar que a teoria desloca “o foco da cognição individual para a inteligência distribuída nas redes”, destacando que a aprendizagem não pode mais ser compreendida apenas como operação mental isolada.

Neste cenário, o Conectivismo constitui uma teoria particularmente relevante para práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais. Ao conceber o conhecimento como distribuído e a aprendizagem como processo conectivo, essa teoria fornece bases epistemológicas para abordagens pedagógicas que operam em ambientes híbridos, colaborativos e tecnologicamente configurados. No âmbito desta tese, o Conectivismo oferece o suporte conceitual necessário para, posteriormente, fundamentar a construção da Metodologia InovAtiva em Educação Musical, estabelecendo o elo entre filosofia educacional contemporânea, tecnologias digitais e processos de aprendizagem em rede.

4.2 Fundamentos epistemológicos do Conectivismo

O Conectivismo articula um conjunto de fundamentos epistemológicos que integram conceitos provenientes da teoria das redes, da teoria da complexidade, da teoria do caos e dos

processos de auto-organização. Essa integração cria um quadro teórico capaz de explicar a aprendizagem em sistemas abertos, dinâmicos e distribuídos, característicos da sociedade em rede. Diferentemente das epistemologias centradas no indivíduo, o Conectivismo desloca o foco para ecossistemas cognitivos compostos simultaneamente por pessoas, dados, tecnologias e fluxos informacionais.

A teoria das redes constitui o núcleo estruturante dessa epistemologia. Siemens (2004) afirma que o conhecimento é um fenômeno distribuído e que “o conhecimento existe na rede” (tradução nossa), indicando que compreender algo depende das conexões que o sujeito estabelece com múltiplos nós informacionais, humanos e não humanos. Aprender, portanto, consiste em criar, fortalecer e reorganizar conexões. Downes (2005) complementa essa perspectiva ao afirmar que “conhecer é reconhecer padrões” (tradução nossa), sugerindo que a aprendizagem emerge da capacidade de identificar regularidades nas interações entre elementos interconectados.

A teoria da complexidade contribui ao explicar que o conhecimento não se estabiliza como estrutura fixa, mas se reorganiza continuamente em sistemas compostos por inúmeros elementos interdependentes. Siemens (2004) observa que a aprendizagem ocorre “em sistemas formados por elementos conectados e influenciados mutuamente” (tradução nossa), o que implica que pequenas alterações no ambiente podem gerar efeitos amplificados e imprevisíveis. Assim, compreender a aprendizagem exige considerar a dinamicidade dos sistemas informacionais contemporâneos.

A teoria do caos acrescenta a dimensão da instabilidade e da imprevisibilidade que caracteriza os ambientes informacionais digitais. Siemens (2004) descreve que a aprendizagem se dá em “ambientes nebulosos de elementos em constante mudança” (tradução nossa), nos quais a informação não se apresenta de maneira ordenada e previsível. O caos, nesse contexto, não representa ausência de organização, mas a presença de padrões instáveis que exigem adaptação, sensibilidade às transformações e capacidade de interpretar mudanças rápidas.

Os processos de auto-organização explicam como redes abertas podem gerar estrutura sem um centro regulador fixo. No Conectivismo, a aprendizagem é concebida como processo auto-organizativo no qual o aprendiz reconfigura suas próprias conexões cognitivas em resposta às interações com pessoas, tecnologias e informações. Downes (2005) afirma que “uma rede bem estruturada é aquela capaz de se auto-organizar e adaptar-se” (tradução nossa), reforçando a ideia de que a aprendizagem emerge da interação contínua entre múltiplos elementos que se reorganizam dinamicamente.

Essas bases epistemológicas sustentam um deslocamento fundamental: o conhecimento não reside exclusivamente na mente do indivíduo, mas no ecossistema cognitivo formado por pessoas, dispositivos e redes digitais. Siemens (2004) explicita essa perspectiva ao afirmar que “a aprendizagem pode residir fora de nós mesmos” (tradução nossa), destacando o papel ativo de bancos de dados, algoritmos e sistemas digitais na construção do conhecimento. Essa concepção amplia significativamente o entendimento de cognição, reconhecendo que parte dos processos cognitivos pode ser externalizada e complementada por sistemas tecnológicos.

Nessa epistemologia, o conhecimento é fluido, dinâmico e permanentemente atualizado. Siemens (2006) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “o conhecimento está em fluxo” (tradução nossa). Aprender envolve localizar informações relevantes, acessar múltiplas fontes, filtrar dados, recombina conteúdos e adaptar-se à velocidade com que o ambiente informacional se transforma. Witt e Rostirola (2021) observam que nesse modelo “aprender é conectar e atualizar conexões em um ambiente de complexidade crescente”, descrevendo a aprendizagem como movimento contínuo de reorganização de redes cognitivas.

Assim, o Conectivismo oferece uma base epistemológica que concebe a aprendizagem como fenômeno distribuído, relacional e conectivo. Essa perspectiva se torna essencial para abordagens educacionais mediadas por tecnologias digitais e fornece o suporte teórico necessário para, em capítulos posteriores, fundamentar a Metodologia InovAtiva em Educação Musical que orientará esta investigação.

4.3 Princípios Centrais do Conectivismo

Os princípios centrais do Conectivismo foram propostos por George Siemens em seu texto seminal *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* (2004). Esses princípios constituem o núcleo conceitual da teoria e expressam a compreensão de que o conhecimento, na era digital, é distribuído, mutável e dependente da capacidade de estabelecer conexões entre múltiplos nós informacionais. Siemens formula oito princípios que podem ser organizados em três eixos estruturantes: conectividade, distribuição do conhecimento e aprendizagem contínua e adaptativa. Esses eixos sintetizam a lógica da aprendizagem em ambientes caracterizados por fluxos incessantes de dados, diversidade de fontes e reorganização constante das redes.

O primeiro eixo descreve a aprendizagem como atividade eminentemente conectiva. Siemens afirma que “a aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação” (Siemens, 2004, tradução nossa). Assim, aprender não se resume ao domínio

de conteúdos, mas implica a habilidade de identificar, estabelecer e reorganizar relações entre diferentes pontos da rede.

A competência do aprendiz passa a ser medida pela qualidade de suas conexões. Siemens enfatiza que “a capacidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental” (Siemens, 2004, tradução nossa), sugerindo que o pensamento conectivo torna-se um requisito essencial para navegar em contextos informacionais complexos. Esse princípio marca uma ruptura epistemológica com modelos que privilegiam a memorização de conteúdos estáveis.

Outro princípio afirma que “aprender e conhecer exigem a manutenção das conexões para facilitar a aprendizagem contínua” (Siemens, 2004, tradução nossa). As conexões não são estáticas, mas precisam ser atualizadas e reorganizadas continuamente para que o sujeito mantenha relevância informacional. A aprendizagem, portanto, deixa de ser evento pontual e passa a configurar-se como processo permanente de circulação e renovação de vínculos em rede.

O segundo eixo afirma que o conhecimento é distribuído e não reside exclusivamente na mente do indivíduo. Siemens declara que “o conhecimento pode residir em dispositivos não humanos” (Siemens, 2004, tradução nossa), o que inclui bancos de dados, algoritmos, aplicativos, plataformas digitais e sistemas de inteligência artificial. Dessa perspectiva, o conhecimento é coproduzido por humanos e artefatos tecnológicos que armazenam, processam e reorganizam informações.

A teoria também sustenta que “a aprendizagem e o conhecimento baseiam-se na diversidade de opiniões” (Siemens, 2004, tradução nossa), indicando que compreender um fenômeno implica transitar por múltiplas perspectivas, fontes e redes. A diversidade é condição para a complexidade cognitiva, pois nenhuma rede individual contém toda a informação relevante.

Outro princípio complementa essa visão ao afirmar que “os processos de aprendizagem podem ocorrer fora do indivíduo” (Siemens, 2004, tradução nossa). Isso significa que parte da cognição é externalizada em sistemas digitais que filtram, categorizam e sugerem conteúdos, ampliando a capacidade humana de aprendizagem. A epistemologia conectivista, portanto, desloca radicalmente o locus do conhecimento, reconhecendo que tecnologias participam ativamente da construção e atualização do saber.

O terceiro eixo aborda a natureza mutável e dinâmica do conhecimento na sociedade em rede. Siemens afirma que “a capacidade de saber mais é mais crítica do que o que se sabe no

momento” (Siemens, 2004, tradução nossa). Esse princípio desloca o foco da aprendizagem da acumulação de conteúdos para a capacidade de localizar, selecionar e interpretar informações em um ambiente de constante transformação.

Outro princípio define que “a atualização, ou conhecimento preciso e atualizado, é a intenção de todas as atividades conectivistas de aprendizagem” (Siemens, 2004, tradução nossa). A meia-vida do conhecimento diminui rapidamente, e o valor da aprendizagem reside na capacidade de ajustar-se e reorganizar-se de acordo com novos dados. O conhecimento está sempre em processo de revisão.

Siemens afirma ainda que “a tomada de decisão é, em si, um processo de aprendizagem” (Siemens, 2004, tradução nossa). Como os ambientes informacionais mudam continuamente, uma decisão correta hoje pode não ser adequada amanhã. A aprendizagem, portanto, envolve monitoramento constante das mudanças na rede e adaptação às novas informações que redefinem significados e prioridades.

Os oito princípios propostos por Siemens constituem uma mudança estrutural na compreensão da aprendizagem. Eles indicam que:

1. A aprendizagem deixa de ser processo exclusivamente interno e passa a ocorrer em redes distribuídas;
2. O conhecimento deixa de ser estoque e passa a ser fluxo;
3. O domínio de conteúdos deixa de ser suficiente e passa a depender da capacidade de navegar, avaliar e reorganizar informações.

Essa perspectiva é sintetizada por Siemens ao afirmar que “o conhecimento é um fluxo, não um estoque” (Siemens, 2004, tradução nossa). Esse enunciado resume a pertinência do Conectivismo como base epistemológica para propostas educacionais situadas na era digital e justifica seu papel fundamental na sustentação teórica da Metodologia InovAtiva em Educação Musical apresentada nos capítulos posteriores.

Considerando esses fundamentos, torna-se necessário explicitar como a investigação será conduzida a partir dos referenciais teóricos até aqui apresentados. A compreensão do conhecimento como fluxo, distribuído e continuamente atualizado, tal como proposto pelo Conectivismo, exige uma estratégia metodológica capaz de articular análise teórica, interpretação contextualizada e exame sistemático das práticas pedagógicas documentadas ao longo dos anos de atuação docente.

Dessa forma, o capítulo seguinte descreve os procedimentos metodológicos adotados nesta tese, justificando a natureza qualitativa da pesquisa, a constituição do corpus empírico e

os critérios analíticos que orientarão a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

5 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ABORDAGEM INOVATIVA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

O presente capítulo constitui o núcleo propositivo desta investigação, no qual se sistematiza a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical a partir da articulação entre os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores e as evidências produzidas no percurso empírico da pesquisa. Em resposta às transformações sociotécnicas que vêm redefinindo os modos de ensinar, aprender e produzir música na contemporaneidade, delineiam-se os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e estruturantes que sustentam a abordagem proposta.

A Abordagem InovAtiva é compreendida, neste estudo, como uma proposição teórico-metodológica orientada à reorganização do ensino de música na Educação Básica, integrando experiência estética, práxis musical, aprendizagem ativa e mediações tecnológicas em contextos culturalmente situados. Sua formulação resulta da análise do corpus empírico-documental da investigação, articulada à reflexão epistemológica sobre a experiência musical e ao diálogo crítico com autores que fundamentam o campo contemporâneo da Educação Musical, especialmente Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, em articulação com os pressupostos do Conectivismo e das Metodologias Ativas.

O corpus empírico-documental constituído ao longo da pesquisa reúne experiências relacionadas à aprendizagem musical, à criação autoral, à colaboração mediada por tecnologias digitais e à organização de percursos formativos em contextos híbridos e conectados. Interpretadas em diálogo com o referencial teórico adotado, tais experiências ofereceram subsídios para a construção dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva, compreendidos nesta tese como síntese teórico-metodológica elaborada a partir da articulação entre diferentes referenciais da Educação Musical e da aprendizagem contemporânea.

Nesse sentido, o capítulo organiza-se em torno da explicitação desses princípios conceituais, compreendidos não como categorias isoladas, mas como dimensões interdependentes que orientam a compreensão da aprendizagem musical como experiência estética, prática social e processo de construção de sentidos mediado por relações entre sujeitos, culturas e tecnologias. A partir dessa perspectiva, busca-se consolidar uma proposição capaz de contribuir para a reconfiguração epistemológica e pedagógica da Educação Musical no contexto da cultura digital.

5.1 Fundamentos epistemológicos da Abordagem InovAtiva

Os fundamentos epistemológicos da Abordagem InovAtiva em Educação Musical assentam-se na compreensão da música como forma de conhecimento sensível, prática social e experiência estética situada em contextos históricos, culturais e tecnológicos. A construção dessa perspectiva decorre da articulação entre contribuições filosóficas consolidadas no campo da Educação Musical e teorias contemporâneas da aprendizagem que reconhecem o papel ativo do sujeito na produção de sentidos musicais.

Nessa perspectiva, torna-se necessário explicitar as bases conceituais que sustentam a proposta metodológica aqui delineada, evidenciando as convergências entre diferentes matrizes teóricas e seus desdobramentos para a compreensão da aprendizagem musical no contexto da cultura digital.

A compreensão contemporânea da Educação Musical tem sido profundamente marcada por um conjunto de perspectivas filosóficas que deslocam o ensino de música de abordagens centradas na transmissão técnica para concepções que reconhecem a musicalidade como dimensão constitutiva da experiência humana.

Nesse horizonte, as contribuições de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick configuram referenciais fundamentais para a problematização dos modos pelos quais a música pode ser compreendida como forma de conhecimento, prática cultural e processo de desenvolvimento do sujeito. Esse movimento teórico acompanha transformações mais amplas no campo educacional, nas quais a aprendizagem passa a ser entendida como experiência situada e significativa (Dewey, 1950).

Embora partam de matrizes teóricas distintas, esses autores convergem ao afirmar a necessidade de situar a aprendizagem musical em contextos significativos de experiência estética, ação criativa e construção de sentidos. Essa convergência revela uma mudança paradigmática que desloca o foco do ensino musical da mera reprodução técnica para a vivência reflexiva e expressiva do fazer sonoro, em consonância com perspectivas que compreendem a arte como forma de conhecimento sensível e culturalmente mediado (Langer, 1953).

Sob esse enfoque, Bennett Reimer contribui decisivamente para a consolidação de uma filosofia da Educação Musical orientada pela centralidade da experiência estética, compreendendo a música como forma singular de cognição que integra percepção, emoção e reflexão. Ao deslocar o foco do ensino musical para a qualidade das

experiências vividas pelos estudantes, o autor enfatiza a necessidade de promover contextos pedagógicos nos quais a escuta sensível, a interpretação expressiva e a atribuição de significados constituam dimensões indissociáveis do processo formativo.

Entretanto, as transformações contemporâneas nas formas de escuta e fruição musical, intensificadas pela presença de tecnologias digitais e pela circulação ampliada de repertórios em ambientes virtuais, tensionam a concepção tradicional de experiência estética centrada predominantemente na relação direta entre sujeito e obra musical.

Nesse cenário, a escuta passa a ocorrer em contextos multimodais, interativos e socialmente compartilhados, demandando abordagens pedagógicas que considerem a mediação tecnológica como componente constitutivo da experiência musical. Tal ampliação não reduz a relevância da perspectiva estética defendida por Reimer, mas evidencia a necessidade de reinterpretá-la à luz das novas ecologias sonoras que caracterizam a cultura digital.

Essa necessidade de estabelecer novas articulações entre referenciais teóricos torna-se particularmente relevante quando considerada em diálogo com o corpus empírico-documental que fundamenta a presente investigação. Constituído por experiências pedagógico-musicais desenvolvidas em ambientes híbridos e multimodais, esse conjunto documental reúne práticas de performance instrumental, atividades vocais, produções audiovisuais e diferentes formas de mediação tecnológica no ensino de música.

Mais do que evidenciar a presença das tecnologias digitais no contexto educacional, tais experiências oferecem elementos para refletir sobre os modos pelos quais a experiência estética musical é produzida, compartilhada e ressignificada em ecossistemas formativos caracterizados pela conectividade, pela multimodalidade e pela circulação ampliada de repertórios culturais. Nessa perspectiva, o corpus contribui para problematizar as formas pelas quais a experiência estética musical se reconfigura em contextos marcados pela cultura digital.

De modo complementar, a abordagem praxial proposta por David Elliott introduz uma inflexão epistemológica ao enfatizar o fazer musical como prática social situada, na qual o conhecimento emerge da participação ativa em tradições musicais culturalmente constituídas. Para o autor, aprender música implica engajar-se em processos de performance, criação e escuta em contextos reais de produção musical, nos quais o desenvolvimento da musicalidade está intrinsecamente relacionado à experiência coletiva, à intencionalidade expressiva e à construção de competências musicais

significativas. Essa compreensão aproxima-se de abordagens socioculturais da aprendizagem que reconhecem o papel da interação e da mediação cultural na formação do sujeito (Vygotsky, 1998).

Contudo, a ampliação contemporânea dos espaços de produção e circulação musical, fortemente mediada por tecnologias digitais e por redes socioculturais híbridas, tensiona a compreensão tradicional de comunidade musical pressuposta na perspectiva praxial. Em contextos educativos permeados por práticas musicais em rede, o fazer musical passa a ocorrer também em ambientes virtuais, colaborativos e transnacionais, exigindo a reelaboração das bases pedagógicas que sustentam a participação musical significativa. Esse deslocamento não invalida a proposta de Elliott, mas evidencia a necessidade de expandi-la, considerando novas formas de engajamento musical que emergem na cultura digital.

Essa ampliação do conceito de práxis musical torna-se particularmente relevante quando considerada em diálogo com o corpus empírico-documental que fundamenta a presente investigação. O conjunto documental reúne experiências de criação musical, performance em flauta doce, compartilhamento audiovisual, apreciação colaborativa e diferentes formas de interação pedagógico-musical desenvolvidas em ambientes digitais de aprendizagem. As práticas registradas contemplam atividades de performance instrumental, produções autorais, processos de apreciação musical, experiências colaborativas e estratégias de mediação tecnológica que integram o contexto formativo analisado nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, a aprendizagem musical pode ser compreendida como processo que envolve múltiplas formas de interação entre sujeitos, repertórios, tecnologias e comunidades de prática. Atividades colaborativas, experiências de autoria musical, mecanismos de *feedback* e diferentes formas de mediação tecnológica ampliam as possibilidades de participação dos estudantes nos processos de construção de conhecimentos musicais, aproximando-os de dinâmicas caracterizadas pela conectividade, pela colaboração e pela circulação compartilhada de saberes.

Entre as experiências que compõem o corpus empírico-documental encontram-se também práticas associadas à gamificação, à aprendizagem baseada em jogos digitais e ao uso de plataformas de acompanhamento pedagógico. Tais experiências integram o conjunto de mediações pedagógicas consideradas na investigação e contribuem para ampliar a reflexão sobre as possibilidades de participação, acompanhamento formativo e

engajamento discente em contextos de Educação Musical mediados por tecnologias digitais.

Na mesma direção, Keith Swanwick contribui para o aprofundamento dessa discussão ao propor uma compreensão do desenvolvimento musical como processo dinâmico e progressivo, estruturado em níveis de complexidade que articulam percepção, manipulação sonora e reflexão crítica. Ao enfatizar a importância da experiência musical integrada e da progressão espiralada do conhecimento, o autor oferece subsídios para a organização pedagógica de práticas que respeitem os percursos individuais de aprendizagem e favoreçam a construção gradual da compreensão musical.

Entretanto, as dinâmicas contemporâneas de aprendizagem musical, marcadas pela multiplicidade de linguagens sonoras e pela mediação crescente de tecnologias digitais, desafiam a compreensão do desenvolvimento musical baseada exclusivamente em progressões estruturadas e relativamente lineares. Em contextos formativos caracterizados pela conectividade e pela circulação ampliada de experiências sonoras, os percursos de aprendizagem tendem a assumir configurações mais flexíveis, descontínuas e interativas. Nesse sentido, a perspectiva espiralada proposta por Swanwick mantém grande relevância como referência organizadora do pensamento pedagógico-musical, mas demanda ser reinterpretada à luz de ecossistemas educativos marcados pela colaboração em rede e pela cultura digital.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando considerada à luz das transformações que caracterizam os contextos contemporâneos de aprendizagem musical. A multiplicidade de experiências formativas mediadas por tecnologias digitais, associada à ampliação das possibilidades de participação, criação e colaboração, reforça a necessidade de compreender o desenvolvimento musical como processo progressivo, embora marcado por percursos flexíveis e por diferentes formas de engajamento dos estudantes em ambientes híbridos de aprendizagem.

A convergência entre essas perspectivas filosóficas permite compreender a aprendizagem musical como experiência simultaneamente estética, prática, social e culturalmente mediada. Ao serem colocadas em diálogo com os referenciais contemporâneos da aprendizagem e com os contextos educacionais característicos da cultura digital, tais contribuições oferecem as bases epistemológicas que sustentam a construção da Abordagem InovAtiva. Nessa direção, a articulação entre experiência estética, práxis musical, desenvolvimento progressivo da musicalidade, participação ativa

e mediação tecnológica constitui o horizonte conceitual a partir do qual a abordagem é formulada. A partir desse referencial, tornam-se mais evidentes os princípios estruturantes que orientam sua organização pedagógica e metodológica, apresentados nas seções subsequentes.

5.2 Centralidade da experiência musical significativa

A partir dos fundamentos epistemológicos explicitados na seção anterior, torna-se possível delinear os princípios conceituais que estruturam a Abordagem InovAtiva em Educação Musical. Entre esses princípios, destaca-se a centralidade da experiência musical significativa como eixo organizador dos processos de ensino e aprendizagem, compreendida não apenas como vivência sensível do fenômeno sonoro, mas como prática formativa que integra percepção estética, ação criativa, participação sociocultural e construção reflexiva de sentidos.

No contexto da Educação Básica contemporânea, reconhecer a experiência musical como núcleo do processo educativo implica superar modelos pedagógicos centrados na fragmentação de conteúdos ou na reprodução técnica de repertórios, orientando-se para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes possam envolver-se ativamente com diferentes modos de fazer, compreender e significar a música. Essa perspectiva pressupõe a articulação entre escuta estética, performance expressiva, experimentação criativa, interação social e reflexão crítica, configurando a aprendizagem musical como processo dinâmico, situado e culturalmente mediado.

Nessa direção, esse princípio manifesta-se por meio de diferentes dimensões formativas que articulam experiência estética, práxis musical, desenvolvimento progressivo da musicalidade e aprendizagem ativa em ecossistemas conectados. Tais dimensões não constituem elementos isolados, mas aspectos complementares de um mesmo processo formativo orientado para a construção de significados musicais e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nos subtópicos a seguir, explicitam-se os fundamentos conceituais que sustentam cada uma dessas dimensões no âmbito da Abordagem InovAtiva.

A formulação deste princípio fundamenta-se na articulação entre as contribuições filosóficas de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, as potencialidades das TDICs e os elementos interpretativos oriundos do corpus empírico-documental que sustenta a

investigação. A partir dessa articulação, a experiência musical significativa é concebida como um fenômeno multidimensional, estruturado em quatro dimensões complementares: a experiência estética, a práxis musical, o desenvolvimento progressivo da musicalidade e a aprendizagem ativa em ecossistemas conectados. Essas dimensões constituem referenciais conceituais interdependentes que orientam a compreensão da aprendizagem musical no âmbito da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

5.2.1 Experiência estética

A experiência estética constitui um dos fundamentos estruturantes da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, ao reconhecer a musicalidade como forma de conhecimento sensível construída na articulação entre percepção, emoção e reflexão. Inspirada nas contribuições filosóficas de Bennett Reimer, essa perspectiva compreende a aprendizagem musical como processo formativo orientado pela qualidade das experiências vividas pelos estudantes no contato com o fenômeno sonoro, deslocando o foco do ensino da mera aquisição de habilidades técnicas para a construção de significados estéticos, culturais e existenciais.

Conforme argumenta o autor:

A educação estética em música tem como propósito desenvolver a capacidade dos estudantes de perceber, responder e atribuir significado às qualidades expressivas dos sons. Esse processo envolve não apenas habilidades técnicas, mas o cultivo de formas de consciência que integram emoção, imaginação e compreensão. Quando os indivíduos aprendem a ouvir musicalmente de modo mais sensível e reflexivo, ampliam sua capacidade de experimentar a música como uma dimensão significativa da vida humana. (Reimer, 1989, p. 62, tradução nossa).

Em consonância com essa perspectiva, Reimer também afirma que a educação estética em música busca “aprofundar a capacidade de resposta sensível do indivíduo às qualidades expressivas do som” (Reimer, 1989, p. 54, tradução nossa). Nesse horizonte, a Educação Musical passa a ser concebida como espaço privilegiado de formação humana, no qual a música se constitui simultaneamente como linguagem simbólica, prática expressiva e meio de elaboração subjetiva da experiência.

A experiência estética, nesse contexto, implica um modo específico de relação com a música, caracterizado pela intensificação da atenção perceptiva, pela abertura sensível às nuances expressivas e pela disposição reflexiva diante das configurações sonoras. Trata-se de uma forma de consciência que se diferencia das interações cotidianas com o som, frequentemente orientadas por funções utilitárias, comunicativas ou de

entretenimento. Enquanto a escuta cotidiana tende a ocorrer de maneira difusa e instrumental, a escuta estética pressupõe um engajamento intencional que possibilita ao sujeito reconhecer relações estruturais, tensões expressivas e significados simbólicos presentes na organização musical.

Nesse sentido, a experiência artística pode ser compreendida como um estado de atenção qualitativamente distinto, no qual, conforme argumenta Dewey, “o ato de perceber torna-se mais intenso e mais pleno” (Dewey, 1934, p. 58). Essa distinção não implica a hierarquização das formas de escuta, mas evidencia que a experiência estética demanda condições pedagógicas específicas para sua emergência e desenvolvimento.

A formação da escuta estética constitui, portanto, um processo educativo gradual, que envolve o cultivo da sensibilidade auditiva, da imaginação sonora e da capacidade de reflexão sobre o vivido musical. Esse processo exige a criação de situações pedagógicas que favoreçam a imersão significativa no universo sonoro, possibilitando aos estudantes desenvolver competências interpretativas e expressivas que ultrapassem a reprodução mecânica de repertórios.

Ao experienciar a música como campo de sentidos em construção, o sujeito amplia sua capacidade de compreender relações temporais, dinâmicas expressivas e articulações simbólicas que configuram a linguagem musical. Como observa Langer, a música apresenta-se como “uma forma simbólica capaz de articular padrões do sentir humano” (Langer, 1953, p. 27, tradução nossa). Desse modo, a educação estética em música contribui para o desenvolvimento de formas complexas de pensamento sensível, nas quais emoção e cognição se entrelaçam na produção de conhecimento.

No âmbito da Educação Básica, o desenvolvimento da sensibilidade musical requer a articulação entre diferentes modos de experiência estética, incluindo a apreciação orientada, a performance expressiva, a experimentação sonora e a criação musical. A integração desses modos de envolvimento favorece a ampliação da consciência auditiva dos estudantes e fortalece sua capacidade de atribuir sentido às práticas musicais em contextos culturais diversos. A experiência estética assume, assim, papel estruturante na constituição do sujeito musical, ao possibilitar a construção de vínculos afetivos com a música, o reconhecimento de identidades sonoras e a elaboração de posicionamentos críticos diante das manifestações culturais.

Essa dimensão formativa relaciona-se diretamente ao desenvolvimento humano integral, uma vez que a experiência estética mobiliza processos de autoconhecimento,

empatia e imaginação criativa. Ao entrar em contato com diferentes expressões musicais, o estudante amplia sua percepção do mundo e de si mesmo, desenvolvendo competências sensíveis que contribuem para a construção de valores, atitudes e modos de interação social.

A música configura-se, nesse sentido, como espaço privilegiado de mediação simbólica e produção de significados, favorecendo experiências de pertencimento cultural, reconhecimento identitário e abertura à alteridade. A educação musical orientada pela experiência estética contribui, assim, para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as múltiplas manifestações sonoras que compõem a vida social, ampliando sua sensibilidade diante da diversidade cultural e de diferentes formas de expressão humana.

Do ponto de vista pedagógico, a centralidade da experiência estética implica a reorganização das práticas educativas em música, de modo a privilegiar processos investigativos, reflexivos e criativos. Isso requer a elaboração de propostas didáticas que articulem escuta ativa, experimentação sonora e produção musical significativa, possibilitando aos estudantes vivenciar a música como prática interpretativa e como campo de construção de sentidos.

A dimensão metodológica da experiência estética materializa-se na organização de ambientes de aprendizagem que favoreçam a escuta ativa, a exploração sonora, o diálogo estético e a reflexão crítica sobre as práticas musicais. Ao promover experiências de participação significativa e construção de sentidos, tais ambientes contribuem para o desenvolvimento da autonomia musical, da consciência artística e da capacidade interpretativa dos estudantes.

Em contextos educativos contemporâneos, marcados pela multiplicidade de repertórios e pela presença crescente de tecnologias digitais, a experiência estética assume configurações ampliadas e complexas. A circulação intensificada de produções musicais em plataformas digitais, a possibilidade de manipulação criativa de sons por meio de softwares e aplicativos e a participação em redes colaborativas de criação musical configuram novas ecologias estéticas, nas quais escuta, produção e interação sociocultural se entrelaçam.

Nesse cenário, a formação da sensibilidade musical exige abordagens pedagógicas capazes de integrar a mediação tecnológica como dimensão constitutiva da experiência

sonora, reconhecendo que os modos de fruição musical contemporâneos são profundamente influenciados por ambientes digitais interativos.

Essa ampliação das condições de experiência estética também introduz tensões e desafios para a Educação Musical. A aceleração dos fluxos informacionais, a fragmentação das escutas e a lógica algorítmica de recomendação musical podem contribuir para a superficialização das experiências sonoras, dificultando a construção de relações mais profundas e reflexivas com a música.

Torna-se necessário, portanto, que a prática pedagógica promova situações de escuta crítica e de elaboração estética consciente, possibilitando aos estudantes desenvolver critérios interpretativos e sensibilidade analítica diante da abundância de estímulos sonoros presentes na cultura digital. A educação estética em música passa a assumir, nesse contexto, uma dimensão ética e formativa, orientada para o fortalecimento da autonomia cultural e da capacidade de escolha consciente.

Ao assumir a experiência estética como princípio organizador da aprendizagem musical, a Abordagem InovAtiva propõe a construção de práticas educativas que integrem sensibilidade, reflexão e ação criativa em contextos culturalmente situados. Essa orientação contribui para a formação de sujeitos capazes de agir musicalmente com consciência estética e responsabilidade cultural, reconhecendo a música como campo de experiência humana que mobiliza emoções, valores e formas de conhecimento.

A experiência estética configura-se, desse modo, como eixo estruturante para a reorganização das práticas pedagógicas em Educação Musical, articulando fundamentos filosóficos, implicações metodológicas e desafios contemporâneos relacionados à cultura digital.

A reflexão sobre a experiência estética desenvolvida nesta investigação também encontra correspondência nas características do corpus empírico-documental que a sustenta. O conjunto documental reúne práticas relacionadas à apreciação musical orientada, à performance instrumental, às atividades vocais coletivas e à produção audiovisual de repertórios musicais, oferecendo elementos para pensar a aprendizagem musical como processo que articula escuta, interpretação, criação e construção de sentidos.

Consideradas no âmbito da formulação da Abordagem InovAtiva, tais experiências contribuem para compreender a experiência estética como dimensão

constitutiva das práticas pedagógico-musicais desenvolvidas em contextos educativos contemporâneos.

Em uma perspectiva mais ampla, a musicalidade pode ser compreendida como modo de constituição simbólica do sujeito em sua relação com o mundo sonoro, configurando-se como forma de experiência que articula sensibilidade, memória e imaginação na construção de sentidos sobre a existência.

A experiência estética em música não se limita, portanto, à fruição de objetos artísticos, mas envolve a elaboração de modos de perceber e habitar culturalmente o tempo, o espaço e as relações humanas por meio do som. Nesse horizonte, a educação musical orientada pela experiência estética contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade sonora de maneira crítica e sensível, reconhecendo a música como dimensão constitutiva da experiência humana e como campo privilegiado de produção simbólica.

5.2.2 Práxis musical

Se a musicalidade se constitui em contextos culturalmente mediados e se desenvolve por meio da participação em práticas sociais significativas, torna-se necessário compreender os processos formativos para além das perspectivas centradas exclusivamente na experiência estética. As transformações que caracterizam os modos contemporâneos de produção, circulação e apropriação da música evidenciam a necessidade de considerar o fazer musical como prática situada, relacional e historicamente configurada. Essa ampliação do debate desloca a atenção da fruição estética para a compreensão da musicalidade como forma de ação culturalmente mediada.

A partir dessa tensão teórica, a centralidade da experiência musical significativa, no âmbito da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, amplia-se para a compreensão da práxis sonora como princípio formativo estruturante, em consonância com perspectivas praxiais que entendem a musicalidade como forma de ação humana culturalmente contextualizada (Elliott, 1995).

Nessa perspectiva, a aprendizagem musical é concebida como processo que se realiza na ação, no engajamento corporal e simbólico com o som e na participação ativa em contextos concretos de produção, interpretação e circulação musical. A música deixa de ser compreendida exclusivamente como objeto de apreciação estética e passa a

configurar-se como campo de experiência prática e reflexiva, no qual o sujeito constrói conhecimentos, produz sentidos e elabora formas de inserção cultural e social.

A noção de ação musical situada implica reconhecer que o desenvolvimento da musicalidade ocorre em ambientes socioculturais específicos, atravessados por repertórios, valores simbólicos e modos de organização da experiência sonora que se transformam historicamente. O fazer musical constitui-se, assim, como experiência dinâmica que articula percepção, expressão, corporeidade e reflexão, mobilizando processos cognitivos, afetivos e interacionais em situações de participação significativa.

Essa compreensão aproxima-se de abordagens socioculturais que reconhecem o papel da interação simbólica e da mediação cultural na constituição do sujeito e na construção do conhecimento (Vygotsky, 1998). Aprender música significa, sob tal enfoque, envolver-se em práticas interpretativas e criativas que possibilitam ao estudante experimentar a música como linguagem viva e socialmente construída, em permanente diálogo com contextos culturais diversos e com as transformações das práticas musicais contemporâneas.

Sob o ponto de vista pedagógico, a valorização da práxis musical demanda a organização de situações educativas que favoreçam a experimentação sonora, a performance expressiva, a improvisação, a composição e a criação coletiva em ambientes de aprendizagem colaborativos. Tais práticas contribuem para deslocar o ensino de modelos centrados na reprodução técnica e na transmissão linear de conteúdos para abordagens que enfatizam a autoria musical, a investigação estética e a construção compartilhada de sentidos.

Ao participar ativamente de processos de criação e interpretação, o estudante desenvolve competências relacionadas à autonomia criativa, à tomada de decisões estéticas, à consciência de sua inserção cultural e ao reconhecimento de sua identidade como sujeito musical em formação, em consonância com perspectivas que compreendem a aprendizagem musical como prática socialmente situada e construída em comunidades de prática (Green, 2008).

Essa compreensão aproxima a Educação Musical de concepções educacionais que reconhecem o conhecimento como resultado de processos dialógicos entre ação e reflexão, experiência e significação. A vivência prática com o som favorece a construção de aprendizagens significativas, na medida em que integra dimensões corporais, emocionais e cognitivas em processos formativos contextualizados e culturalmente

situados. A música passa, assim, a constituir-se como espaço de investigação estética e social, no qual o estudante experimenta diferentes formas de expressão sonora, constrói vínculos simbólicos com repertórios e desenvolve modos singulares de participação nas práticas culturais de seu entorno.

Em contextos educativos contemporâneos, caracterizados pela diversidade de linguagens musicais e pela presença crescente de ambientes híbridos de aprendizagem, a ação musical situada assume configurações ampliadas e mais complexas. A participação em projetos musicais colaborativos, a criação de produções sonoras mediadas por tecnologias digitais, a circulação de performances em redes socioculturais e a interação com múltiplas comunidades musicais expandem significativamente as possibilidades de engajamento dos estudantes com o fazer musical. Essas experiências favorecem a constituição de comunidades de aprendizagem nas quais a música se configura como prática social compartilhada, contribuindo para o desenvolvimento de competências criativas, comunicativas, críticas e interculturais.

Nesse cenário, a práxis musical passa a ser compreendida não apenas como dimensão operacional da aprendizagem, mas como princípio estruturante de processos formativos que integram ação estética, construção identitária e participação sociocultural. A experiência musical situada permite ao estudante reconhecer-se como agente ativo na produção de significados sonoros e na negociação de sentidos culturais, fortalecendo sua capacidade de atuar de maneira crítica e sensível em contextos educativos e sociais marcados pela diversidade e pela complexidade.

Ao assumir a práxis musical como princípio pedagógico, a Abordagem InovAtiva propõe a integração orgânica entre experiência estética e ação criativa na organização das práticas educativas. Essa articulação possibilita compreender a aprendizagem musical como processo multidimensional que envolve simultaneamente sentir, pensar, criar, interagir e agir musicalmente em diferentes contextos culturais. Desse modo, a ação musical situada configura-se como eixo estruturante para a construção de experiências formativas que valorizem a participação ativa, a colaboração, a autoria e a reflexão crítica no ensino de música na Educação Básica, contribuindo para a formação de sujeitos musicalmente autônomos e culturalmente conscientes.

A discussão sobre a práxis musical também encontra ressonância nas características do corpus empírico-documental que fundamenta a presente investigação. O conjunto documental reúne experiências relacionadas à composição musical,

produções autorais, performances individuais e coletivas, registros audiovisuais e projetos colaborativos desenvolvidos em diferentes contextos educativos. Consideradas no âmbito da formulação da Abordagem InovAtiva, tais experiências oferecem elementos para compreender o fazer musical como dimensão constitutiva dos processos de aprendizagem, em consonância com perspectivas que reconhecem a musicalidade como prática social, criativa e culturalmente situada.

5.2.3 Desenvolvimento progressivo da musicalidade

Considerar o desenvolvimento musical em perspectiva espiral implica reconhecer a musicalidade não apenas como conjunto de competências progressivamente adquiridas, mas como forma dinâmica de constituição simbólica do sujeito em sua relação com o tempo sonoro e com as práticas culturais que o atravessam. A aprendizagem musical configura-se, nesse sentido, como processo pelo qual o indivíduo elabora modos próprios de habitar esteticamente o mundo, reorganizando continuamente suas experiências perceptivas, expressivas e reflexivas em trajetórias formativas abertas e historicamente situadas.

A compreensão do desenvolvimento musical como processo dinâmico e progressivo constitui elemento estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a aprendizagem musical como trajetória formativa complexa e não linear. No âmbito da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, essa perspectiva fundamenta-se na ideia de que a musicalidade se constrói ao longo do tempo por meio da articulação entre experiências perceptivas, ações expressivas e processos reflexivos que se reorganizam continuamente em níveis crescentes de elaboração estética e cognitiva.

A noção de desenvolvimento musical em perspectiva espiral permite compreender a aprendizagem como movimento contínuo de aprofundamento das relações que o sujeito estabelece com o fenômeno sonoro. Em vez de corresponder a uma sequência rígida de etapas cumulativas, o percurso formativo musical configura-se como processo dinâmico de revisitação, reconstrução e ressignificação de experiências anteriores, no qual novas compreensões emergem a partir da ampliação qualitativa das formas de escuta, interpretação e criação musical.

Sob tal enfoque, o desenvolvimento não se caracteriza apenas pela aquisição de habilidades técnicas ou conhecimentos conceituais, mas pela transformação dos modos de perceber, sentir e significar a música em contextos culturais diversos.

Como argumenta Swanwick ao tratar da natureza progressiva da compreensão musical:

O desenvolvimento musical não consiste simplesmente em acumular habilidades ou conhecimentos, mas em reorganizar continuamente a experiência musical em níveis cada vez mais complexos de entendimento. Cada novo encontro com a música pode transformar a maneira como o indivíduo percebe, interpreta e valoriza os fenômenos sonoros, configurando um processo de crescimento que se assemelha a uma espiral, na qual experiências anteriores são revisitadas e ressignificadas à luz de novas compreensões. (Swanwick, 1999, p. 84, tradução nossa).

Sob o ponto de vista pedagógico, essa compreensão implica reconhecer que os estudantes constroem sua musicalidade por meio de experiências reiteradas de envolvimento com práticas sonoras que integram percepção, manipulação expressiva e reflexão crítica. A progressão espiralada do desenvolvimento musical favorece a organização de propostas didáticas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizem a diversidade de trajetórias formativas presentes na Educação Básica.

A aprendizagem passa, assim, a ser compreendida como processo contínuo de construção de sentido, no qual cada nova experiência musical se relaciona com repertórios previamente constituídos, ampliando o horizonte interpretativo do estudante.

Essa perspectiva contribui também para deslocar modelos pedagógicos excessivamente normativos, frequentemente orientados por padrões fixos de desempenho técnico ou por sequências curriculares rigidamente estruturadas. Ao reconhecer o desenvolvimento musical como percurso aberto e contextualizado, torna-se possível conceber práticas educativas mais flexíveis, capazes de integrar diferentes linguagens sonoras, repertórios culturais e formas de participação musical. A progressão da compreensão musical passa a depender menos da linearidade de conteúdos e mais da qualidade das experiências formativas oferecidas aos estudantes.

Em ecologias culturais contemporâneas, marcadas pela diversidade estética e pela presença de ambientes digitais interativos, a ideia de desenvolvimento musical em espiral adquire novos desdobramentos epistemológicos. A multiplicidade de estímulos sonoros disponíveis, a circulação ampliada de repertórios e a possibilidade de participação em redes colaborativas de criação musical contribuem para configurar trajetórias de aprendizagem mais complexas e interconectadas.

Nesse cenário, o desenvolvimento musical tende a assumir características de expansão horizontal e vertical, nas quais a progressão não se limita à profundidade técnica, mas envolve também a ampliação das formas de engajamento cultural e das competências criativas dos estudantes.

A Abordagem InovAtiva incorpora essa compreensão ao propor a organização de práticas pedagógicas que favoreçam a revisitação criativa de experiências musicais, a experimentação progressiva de diferentes papéis musicais e a construção de percursos formativos personalizados. Ao articular progressão conceitual, diversidade cultural e mediação tecnológica, a perspectiva espiralada do desenvolvimento musical contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a música como processo de construção contínua de sentidos, no qual aprendizagem, expressão e identidade se entrelaçam de maneira dinâmica.

Desse modo, o desenvolvimento musical em perspectiva espiral configura-se como eixo estruturante para a consolidação de propostas educativas que integrem continuidade formativa, flexibilidade curricular e protagonismo discente. Ao reconhecer que a musicalidade se constrói em movimento permanente de transformação, a Abordagem InovAtiva orienta-se pela valorização de experiências progressivas e significativas que favoreçam o amadurecimento estético, a autonomia criativa e a participação crítica dos estudantes nas práticas musicais contemporâneas.

A dimensão longitudinal do corpus empírico-documental que fundamenta esta investigação oferece elementos para refletir sobre a compreensão do desenvolvimento musical como processo progressivo e não linear. As experiências pedagógico-musicais registradas ao longo do período analisado contemplam desde práticas introdutórias de leitura rítmica, apreciação musical e performance instrumental até atividades mais complexas de criação musical, produção audiovisual, colaboração em rede e elaboração autoral. Consideradas em conjunto, tais experiências reforçam a pertinência de compreender a musicalidade como construção contínua, marcada pela ampliação das formas de participação, expressão e atribuição de sentidos em diferentes contextos formativos.

5.2.4 Aprendizagem ativa em ecossistemas conectados

Se a experiência estética, a práxis musical e o desenvolvimento progressivo da musicalidade constituem dimensões complementares da aprendizagem musical, torna-se

necessário compreender de que modo essas experiências podem ser pedagogicamente organizadas em contextos educativos contemporâneos. Essa questão conduz à discussão sobre a aprendizagem ativa, entendida como princípio capaz de articular participação, autoria e construção significativa do conhecimento musical no âmbito da Abordagem InovAtiva.

A centralidade da aprendizagem ativa constitui um dos pilares estruturantes da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, ao reconhecer o estudante como sujeito participante, autor e corresponsável pelos processos de construção do conhecimento musical. Essa perspectiva desloca o foco de modelos pedagógicos baseados na transmissão de conteúdos para a organização de experiências formativas nas quais o saber musical se constitui na ação investigativa, na experimentação estética e na participação significativa em práticas sonoras culturalmente situadas.

Nesse horizonte, a aprendizagem ativa pode ser compreendida como movimento pedagógico que promove o envolvimento consciente dos estudantes na produção de conhecimentos e na elaboração de sentidos sobre suas próprias experiências formativas. Conforme destaca Moran:

A aprendizagem ativa ocorre quando o estudante deixa de ser mero receptor de informações e passa a envolver-se diretamente na investigação, na experimentação e na produção de conhecimentos. Em contextos educativos inovadores, o aluno aprende fazendo, refletindo sobre o que faz e compartilhando suas descobertas com os demais, desenvolvendo autonomia intelectual e responsabilidade pelo próprio percurso formativo. (Moran, 2015, p. 18).

No campo da Educação Musical, essa compreensão implica reconhecer que o desenvolvimento da musicalidade se fortalece quando os estudantes participam efetivamente de processos de criação, performance, escuta crítica e elaboração de repertórios significativos. A construção do conhecimento musical passa, assim, a ocorrer de maneira situada e experiencial, articulando dimensões cognitivas, sensíveis e culturais em percursos formativos progressivamente mais complexos.

Nesse contexto, a noção de agência criativa assume relevância epistemológica ao expressar a capacidade do sujeito de explorar possibilidades sonoras, formular intenções expressivas e produzir sentidos próprios a partir da interação com repertórios, tecnologias e ambientes socioculturais diversos. A criatividade deixa de ser compreendida como atributo excepcional ou talento inato e passa a configurar-se como dimensão constitutiva

da musicalidade humana, desenvolvida em contextos educativos que favoreçam a autoria, a colaboração e a reflexão estética. Agir criativamente em música significa, portanto, posicionar-se como sujeito interpretante e produtor de significados sonoros, capaz de intervir simbolicamente no mundo por meio da experiência musical.

A aprendizagem ativa em música não se restringe à realização de atividades participativas, mas envolve a constituição progressiva de uma postura investigativa diante do fenômeno sonoro. O estudante passa a relacionar escuta, criação e performance em processos de experimentação contínua, nos quais a construção do conhecimento se realiza na tensão produtiva entre ação e reflexão. Esse movimento favorece o desenvolvimento da autonomia musical, entendida como capacidade de compreender, produzir e ressignificar práticas sonoras em diferentes contextos culturais e históricos.

Sob o ponto de vista ontológico, a autonomia musical pode ser compreendida como forma de autodeterminação estética e cultural, na qual o sujeito constrói modos próprios de relação com a música e com os universos simbólicos que a constituem. Tal autonomia não se limita ao domínio técnico-instrumental, mas envolve a habilidade de tomar decisões interpretativas fundamentadas, elaborar posicionamentos críticos diante das práticas culturais e reconhecer-se como agente ativo na produção de sentidos musicais. Nesse sentido, a aprendizagem musical ativa contribui para a formação de sujeitos capazes de agir musicalmente com consciência de sua inserção sociocultural e de sua responsabilidade na circulação de repertórios e valores simbólicos.

Em contextos educativos contemporâneos, marcados pela intensificação dos fluxos informacionais e pela presença crescente de tecnologias digitais, a agência criativa assume configurações ampliadas e mais complexas. A possibilidade de criar, registrar, editar e compartilhar produções musicais em ambientes digitais favorece o surgimento de ecossistemas formativos colaborativos, nos quais a autoria se constitui de modo distribuído e interativo. A aprendizagem musical passa a ocorrer em redes de troca simbólica que extrapolam os limites institucionais da escola, configurando percursos formativos híbridos, conectados e culturalmente diversificados.

Nesse contexto, torna-se igualmente necessário problematizar as implicações epistemológicas da mediação tecnológica sobre os modos de constituição da experiência musical contemporânea. A crescente centralidade de plataformas digitais na produção, circulação e fruição sonora tende a reconfigurar não apenas os espaços de aprendizagem, mas também os próprios critérios de legitimidade estética e reconhecimento cultural das

práticas musicais. Interfaces digitais, sistemas de recomendação algorítmica e lógicas de visibilidade mediadas por métricas de engajamento podem contribuir para processos de padronização estética, nos quais determinadas formas de organização sonora passam a ser privilegiadas em detrimento da diversidade expressiva e cultural.

Nesse cenário, a autoria musical assume configurações híbridas e distribuídas, frequentemente condicionadas por ambientes tecnológicos que orientam decisões criativas por meio de presets, modelos estruturais e formatos de circulação previamente definidos. A musicalidade, sob tal enfoque, pode tornar-se progressivamente guiada por arquiteturas técnicas que influenciam modos de escuta, produção e legitimação simbólica da experiência sonora. Esse deslocamento não implica a rejeição das potencialidades formativas da cultura digital, mas evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a consciência crítica sobre as mediações tecnológicas, favorecendo a construção de percursos autorais capazes de tensionar padrões estéticos dominantes e ampliar as possibilidades de expressão musical.

Ao integrar aprendizagem ativa, agência criativa e autonomia musical na organização das práticas educativas, a Abordagem InovAtiva propõe a construção de percursos formativos que valorizem a participação consciente dos estudantes na produção e na interpretação de significados musicais. Essa orientação contribui para a formação de sujeitos capazes de agir musicalmente com sensibilidade estética, pensamento crítico e responsabilidade cultural, reconhecendo a música como campo de experiência humana que envolve expressão, interação e transformação social.

Desse modo, a aprendizagem ativa, compreendida como processo de construção participativa e reflexiva do conhecimento musical, configura-se como dimensão estruturante para a consolidação de propostas pedagógicas mais democráticas, significativas e coerentes com as demandas formativas da cultura contemporânea. A agência criativa e a autonomia musical emergem, nesse contexto, como fundamentos essenciais para a formação de sujeitos musicalmente conscientes, capazes de navegar entre diferentes universos sonoros e de contribuir de forma autoral para a produção cultural em uma sociedade marcada pela conectividade e pela complexidade simbólica.

As evidências produzidas no corpus empírico-documental também indicam a recorrência de práticas alinhadas aos pressupostos das Metodologias Ativas, envolvendo aprendizagem baseada em projetos, atividades colaborativas, produção musical autoral e experiências híbridas mediadas por TDICs.

Destacam-se, ainda, estratégias de gamificação desenvolvidas por meio da plataforma *ClassDojo*, nas quais sistemas de pontuação, avatares digitais e mecanismos de feedback contínuo contribuíram para ampliar o engajamento, a participação e o acompanhamento formativo dos estudantes. Em conjunto, essas experiências evidenciam que a aprendizagem musical torna-se mais significativa quando os estudantes assumem papel ativo na construção de seus percursos formativos.

Sob a perspectiva conectivista, essas experiências também evidenciam que a construção da musicalidade ocorre por meio de redes de interação entre estudantes, professores, artefatos digitais e comunidades de aprendizagem. Os registros produzidos no Microsoft Teams revelam processos de compartilhamento de performances, apreciação colaborativa, circulação de produções audiovisuais e trocas entre pares que extrapolaram os limites físicos da sala de aula. Essas dinâmicas aproximam-se da compreensão de Siemens (2005) e Downes (2012) acerca da aprendizagem em rede, reforçando a ideia de que a experiência musical significativa é construída em ecossistemas conectados de produção e circulação de conhecimentos.

As TDICs não atuaram apenas como instrumentos de apoio às atividades pedagógicas, mas como elementos que reconfiguraram as formas de escuta, criação, colaboração e participação musical observadas na investigação. A produção de vídeos, o compartilhamento de performances, a utilização de plataformas digitais e as interações realizadas em ambientes virtuais ampliaram os espaços e os tempos da aprendizagem musical, contribuindo para a constituição de experiências estéticas e praxiais que ultrapassaram os limites tradicionais da sala de aula.

A análise articulada entre os referenciais filosóficos da Educação Musical, os pressupostos das Metodologias Ativas, as contribuições do Conectivismo, as potencialidades das TDICs e os elementos interpretativos provenientes do corpus empírico-documental permitiu compreender a experiência musical significativa como princípio estruturante da Abordagem InovAtiva. Tal princípio expressa a compreensão de que a aprendizagem musical se constitui na articulação entre experiência estética, ação musical situada, desenvolvimento progressivo da musicalidade e participação ativa em ecossistemas formativos conectados.

Embora essas dimensões possuam fundamentações teóricas próprias, a originalidade da Abordagem InovAtiva reside precisamente em sua integração sistêmica,

orientada à compreensão da aprendizagem musical como experiência estética, prática, progressiva e conectada.

Nessa perspectiva, a experiência musical significativa não se reduz à aquisição de conteúdos ou ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas configura-se como processo de construção de sentidos que envolve percepção, criação, reflexão, interação e participação cultural. A centralidade desse princípio sustenta a proposta de uma Educação Musical comprometida com a formação integral dos estudantes, capaz de integrar sensibilidade estética, autoria criativa, mediação tecnológica e engajamento crítico diante dos desafios e possibilidades da cultura digital contemporânea.

Desse modo, a Abordagem InovAtiva afirma-se como uma proposição teórico-metodológica orientada à reorganização do ensino de música na Educação Básica, fundamentada na integração entre experiência estética, práxis musical, desenvolvimento progressivo da musicalidade, aprendizagem ativa e mediação tecnológica em ecossistemas conectados de aprendizagem.

5.3 Fazer musical como práxis criativa e colaborativa

A centralidade da experiência musical significativa, apresentada anteriormente, conduz à necessidade de explicitar as implicações pedagógicas relacionadas à organização do fazer musical nos contextos educativos. Se a musicalidade se constitui por meio da articulação entre experiência estética, participação sociocultural, desenvolvimento progressivo da compreensão sonora e aprendizagem em ecossistemas conectados, torna-se fundamental compreender de que modo tais dimensões se materializam em práticas formativas capazes de integrar criação, colaboração, reflexão crítica e produção de sentidos musicais no cotidiano escolar.

No âmbito da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, o fazer musical é concebido como práxis educativa criativa e colaborativa, na qual a construção do conhecimento emerge da interação entre sujeitos, repertórios, tecnologias e comunidades de aprendizagem. Essa compreensão desloca o ensino de música de modelos centrados na reprodução técnica de conteúdos e repertórios para perspectivas que reconhecem a produção sonora como espaço de investigação estética, negociação simbólica, autoria compartilhada e desenvolvimento da autonomia musical. A música deixa de ser entendida apenas como objeto de estudo ou produto artístico acabado e passa a configurar-se como prática social de construção de significados culturalmente situados.

Essa concepção encontra fundamento especialmente nas contribuições praxiais de Elliott e Silverman, nas perspectivas socioculturais de Small e Green, nas concepções colaborativas de Wenger e Siemens e nos pressupostos das Metodologias Ativas voltados à participação, à investigação e à autoria discente. Em conjunto, esses referenciais convergem para a compreensão de que a aprendizagem musical ocorre de forma mais consistente quando os estudantes participam ativamente de processos de criação, interpretação, colaboração e reflexão sobre suas próprias experiências sonoras.

A formulação deste princípio emergiu da triangulação entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, as potencialidades das TDICs e as evidências produzidas no corpus empírico-documental da pesquisa. A análise integrada desses referenciais permitiu compreender o fazer musical como fenômeno multidimensional constituído por quatro dimensões interdependentes: a integração entre escuta, performance, criação e reflexão; a aprendizagem baseada em projetos musicais investigativos; a experimentação sonora em perspectiva *maker* e tecnologicamente mediada; e a colaboração em rede por meio da aprendizagem entre pares e das comunidades de prática.

As características do corpus empírico-documental também dialogam com essa compreensão do fazer musical como práxis criativa e colaborativa. Os registros analisados reúnem experiências relacionadas à composição colaborativa, à produção audiovisual, à criação musical autoral, à gamificação, ao desenvolvimento de projetos investigativos e à utilização de ambientes digitais de aprendizagem. Consideradas em conjunto, tais experiências oferecem elementos para compreender o potencial formativo de práticas que articulam criação, colaboração e reflexão crítica em contextos mediados por tecnologias digitais.

A partir dessa compreensão, o fazer musical deixa de ser concebido como mera aplicação de conhecimentos previamente adquiridos para constituir-se como espaço de produção de significados, construção identitária e participação cultural. A articulação entre criação, investigação, experimentação e colaboração configura, assim, o segundo princípio estruturante da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, orientando a organização de experiências formativas nas quais a musicalidade se desenvolve como prática estética, social e culturalmente situada.

As quatro dimensões que constituem este princípio articulam-se em um movimento formativo integrado, no qual diferentes formas de participação musical

convergem para a construção de experiências autorais, colaborativas e culturalmente situadas. A primeira dimensão do fazer musical como práxis criativa e colaborativa corresponde à integração entre escuta, performance, criação e reflexão, compreendida como fundamento epistemológico e metodológico para a organização do fazer musical na Abordagem InovAtiva.

Nessa perspectiva, a musicalidade desenvolve-se por meio da articulação entre diferentes formas de participação sonora, de modo que a aprendizagem musical não se organiza a partir de habilidades isoladas ou conteúdos fragmentados, mas pela integração dinâmica entre percepção, ação criativa, performance e reflexão na construção de significados musicais.

Diferentemente de abordagens que privilegiam apenas uma dessas dimensões, a Abordagem InovAtiva compreende que a potência formativa do fazer musical emerge da articulação sistêmica entre a integração das práticas musicais fundamentais, projetos investigativos, experimentação criativa mediada por tecnologias e colaboração em rede. Nessa articulação reside o caráter distintivo deste princípio.

A compreensão do fazer musical como prática educativa integrada exige a superação de abordagens pedagógicas historicamente marcadas pela fragmentação das experiências formativas no ensino de música. Em diversos contextos escolares, a organização curricular tende a dissociar escuta, execução instrumental, leitura musical e criação sonora em atividades didáticas estanques, frequentemente orientadas por sequências técnicas ou por modelos de transmissão linear de conteúdos. Tal configuração pode limitar a constituição de experiências estéticas significativas, reduzindo a musicalidade a um conjunto de competências operacionais desvinculadas de processos expressivos, simbólicos e reflexivos.

Nesse horizonte teórico, Swanwick enfatiza a importância de uma organização curricular que contemple a articulação equilibrada entre distintos modos de envolvimento musical, ao afirmar que a Educação Musical deve envolver “um programa equilibrado de composição, performance e escuta, sustentado pelo desenvolvimento da compreensão musical” (Swanwick, 1979, p. 43, tradução nossa).

Tal proposição fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento musical não ocorre por meio de experiências isoladas, mas pela inter-relação contínua entre ação sonora, percepção estética e elaboração reflexiva de significados. Ao reconhecer essa interdependência, a prática pedagógica passa a valorizar situações educativas nas quais o

estudante experimenta diferentes papéis musicais, ampliando progressivamente sua capacidade de compreender a música como linguagem simbólica, prática cultural e forma de pensamento sensível.

Investigações sobre processos de aprendizagem musical em contextos socioculturais não escolares reforçam essa compreensão ao evidenciar o caráter holístico do fazer musical. Green observa que a aprendizagem musical em contextos cotidianos tende a ocorrer de modo integrado, envolvendo escuta, performance, improvisação e composição de forma fluida e sobreposta, em vez de como atividades rigidamente separadas (Green, 2008). Essa perspectiva contribui para deslocar modelos pedagógicos centrados na linearidade de conteúdos ou na primazia de habilidades técnicas específicas, favorecendo a compreensão do ensino de música como processo integrador de diferentes formas de participação sonora.

A integração entre escuta, performance e criação relaciona-se igualmente à concepção ampliada da música como prática social compartilhada. Ao propor o conceito de *musicking*⁵, Small argumenta que a experiência musical envolve múltiplas formas de participação que transcendem a distinção entre produtores e receptores de som, compreendendo o ato musical como envolvimento ativo em processos performativos, interpretativos e relacionais (Small, 1998). Sob esse enfoque, a aprendizagem musical passa a ser compreendida como experiência dialógica e participativa, na qual diferentes papéis musicais são explorados em contextos educativos que valorizam a interação estética e a construção coletiva de repertórios.

Nessa direção, a integração das dimensões perceptivas, performativas e criativas articula-se também à concepção de educação musical como processo formativo orientado pela vivência expressiva e pela formação integral do sujeito. Koellreutter destaca que o ensino de música deve privilegiar a experimentação sonora, a investigação estética e o desenvolvimento da consciência crítica, compreendendo o fazer musical como experiência de criação simbólica capaz de mobilizar sensibilidade, imaginação e reflexão (Koellreutter, 1997). Essa orientação contribui para fundamentar propostas pedagógicas

⁵ O conceito de *musicking*, proposto por Christopher Small, refere-se à compreensão da música não como objeto estético autônomo, mas como atividade social relacional. Para o autor, fazer música envolve todas as formas de participação no evento musical, incluindo escutar, interpretar, ensaiar, compor, dançar ou organizar performances. Essa perspectiva desloca a ontologia da música do produto sonoro para o conjunto de relações humanas e simbólicas que se constituem na experiência musical compartilhada (Small, 1998).

que situam a aprendizagem musical no âmbito da formação humana, articulando expressão artística e elaboração simbólica existenciais.

Do ponto de vista metodológico, a superação das abordagens fragmentadas implica a organização de propostas didáticas que integrem momentos de apreciação orientada, práticas performativas, atividades composicionais e processos sistemáticos de reflexão sobre a experiência vivida. Essa articulação possibilita compreender a aprendizagem musical como ciclo formativo no qual a ação estética se converte em conhecimento por meio da análise, da problematização e da reelaboração criativa das práticas sonoras. A reflexão crítica emerge, assim, como dimensão estruturante do fazer musical, favorecendo o desenvolvimento de processos metacognitivos relacionados à autoavaliação, à autorregulação e ao planejamento expressivo.

Em contextos educacionais contemporâneos, marcados pela diversidade cultural e pela mediação crescente de tecnologias digitais, a integração entre escuta, performance, criação e reflexão assume configurações ainda mais complexas. Ambientes híbridos de aprendizagem, plataformas colaborativas e ferramentas digitais de produção sonora ampliam as possibilidades de experimentação estética e de circulação simbólica das práticas musicais, favorecendo a constituição de percursos formativos nos quais diferentes modos de participação sonora se articulam de maneira simultânea e interdependente. Contudo, a incorporação dessas mediações requer intencionalidade pedagógica capaz de evitar a dispersão das experiências e de promover processos reflexivos que sustentem a construção de significados musicais consistentes.

Desse modo, a integração entre escuta, performance, criação e reflexão configura-se como princípio estruturante para a reorganização epistemológica e metodológica das práticas pedagógicas em Educação Musical. Ao favorecer a articulação entre diferentes formas de participação estética, essa perspectiva contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a música como campo de experiência investigativa, expressiva e culturalmente situada, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da autonomia musical, da sensibilidade estética e da consciência crítica diante das múltiplas formas de produção e circulação sonora na contemporaneidade.

Em síntese, a integração entre escuta, performance, criação e reflexão permite compreender a musicalidade como experiência unitária de construção de sentidos, na qual percepção, ação e pensamento se desenvolvem de maneira interdependente. Essa

articulação constitui o fundamento sobre o qual se organizam experiências pedagógicas mais amplas de investigação, autoria e colaboração musical.

A reflexão desenvolvida nesta dimensão também encontra correspondência nas características do corpus empírico-documental que fundamenta a investigação. O conjunto documental reúne registros relacionados à apreciação musical, à prática instrumental, às atividades vocais, à produção audiovisual e a momentos de reflexão sobre processos de aprendizagem. Consideradas no âmbito da formulação da Abordagem InovAtiva, tais experiências oferecem elementos para compreender a integração entre escuta, performance, criação e reflexão como dimensão constitutiva do fazer musical em contextos educativos contemporâneos.

A partir desse fundamento integrador, torna-se possível compreender como experiências musicais mais amplas podem ser organizadas pedagogicamente por meio de percursos investigativos orientados por projetos, nos quais criação, pesquisa e resolução de problemas sonoros passam a constituir elementos centrais da aprendizagem.

A segunda dimensão do fazer musical como práxis criativa e colaborativa concentra-se na aprendizagem baseada em projetos musicais investigativos, compreendida como estratégia formativa capaz de articular criação, colaboração e construção do conhecimento em situações autênticas de aprendizagem.

A incorporação de abordagens investigativas no ensino de música exige uma reconsideração crítica das bases epistemológicas que historicamente sustentaram a organização curricular nas práticas escolares. Em contextos formativos marcados pela complexidade sociocultural e pela intensificação das mediações tecnológicas, revela-se insuficiente compreender a aprendizagem musical como progressão linear de conteúdos ou como domínio cumulativo de competências técnico-expressivas.

Coloca-se, nesse quadro, uma questão fundamental para o campo da Educação Musical contemporânea: de que modo conceber processos formativos capazes de articular criação, reflexão e participação cultural em ambientes nos quais o conhecimento emerge da interação entre sujeitos, práticas simbólicas e ecossistemas digitais?

A aprendizagem baseada em projetos musicais configura-se, nesse horizonte, como possibilidade pedagógica que ultrapassa a dimensão metodológica e assume estatuto epistemológico relevante na reorganização do ensino de música. Ao estruturar percursos formativos orientados pela investigação estética e pela resolução criativa de problemas sonoros, essa abordagem favorece a constituição de experiências educativas

nas quais o fazer musical se apresenta como processo compartilhado de construção simbólica.

Markham sustenta que projetos investigativos promovem “experiências de aprendizagem sustentadas, orientadas para a produção de conhecimento significativo e socialmente relevante” (Markham, 2011, p. 38, tradução nossa), perspectiva que dialoga diretamente com a compreensão da musicalidade como forma cultural de elaboração da experiência humana.

No âmbito da Educação Musical, a organização da aprendizagem em projetos possibilita a integração orgânica entre escuta analítica, performance expressiva, experimentação criativa e reflexão crítica sobre os processos de produção sonora. A participação dos estudantes em investigações musicais orientadas por desafios interpretativos, composicionais ou performativos contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à tomada de decisões estéticas, à negociação coletiva de sentidos e à construção de posicionamentos culturais conscientes.

Boss e Krauss observam que projetos formativos centrados na investigação ativa favorecem “a exploração de problemas complexos e a construção colaborativa de soluções criativas em contextos autênticos de aprendizagem” (Boss; Krauss, 2014, p. 27, tradução nossa).

A natureza interdisciplinar dos projetos musicais amplia ainda mais suas potencialidades formativas ao possibilitar a articulação entre diferentes linguagens expressivas e campos de conhecimento. A criação de trilhas sonoras para produções audiovisuais, o desenvolvimento de performances multimodais ou a investigação de paisagens sonoras urbanas configuram experiências educativas que tensionam as fronteiras tradicionais entre arte, tecnologia e cultura.

Nessa perspectiva, a música deixa de ocupar posição periférica no currículo e passa a constituir espaço privilegiado de integração simbólica entre dimensões estéticas, sociais e cognitivas do conhecimento escolar.

A mediação digital intensifica esse movimento ao favorecer a constituição de ambientes híbridos nos quais a produção musical se realiza em redes ampliadas de colaboração e circulação cultural. Plataformas de criação sonora, dispositivos móveis e ecossistemas virtuais de aprendizagem possibilitam o desenvolvimento de projetos que extrapolam os limites institucionais da escola, configurando percursos formativos conectados e dinamicamente reconfigurados.

Elliott e Silverman destacam que a aprendizagem musical significativa emerge da participação ativa em práticas musicalmente situadas, nas quais o conhecimento se constrói por meio da ação reflexiva e da interação social (Elliott; Silverman, 2015).

Sob o ponto de vista epistemológico, a aprendizagem baseada em projetos contribui para deslocar a compreensão da musicalidade como conjunto estável de habilidades para uma concepção processual e relacional do conhecimento artístico. A participação em investigações coletivas orientadas por desafios estéticos permite compreender o fazer musical como prática de produção de realidade simbólica, na qual sujeitos constroem sentidos, negociam identidades culturais e elaboram modos singulares de habitar o mundo sonoro.

Desse modo, a organização da aprendizagem musical em projetos revela-se coerente com os fundamentos da Abordagem InovAtiva ao integrar experiência estética, práxis criativa e colaboração interdisciplinar em percursos formativos investigativos, participativos e culturalmente situados.

Sob um horizonte ampliado, a aprendizagem musical orientada por projetos pode ser compreendida como experiência formativa na qual o sujeito reorganiza suas formas de relação simbólica com o mundo sonoro. A participação em processos investigativos sustentados pela criação estética e pela resolução colaborativa de problemas expressivos favorece a constituição de percursos nos quais musicalidade, identidade cultural e consciência reflexiva se articulam em dinâmica contínua de transformação.

Nessa perspectiva, o fazer musical deixa de ser concebido apenas como prática de aquisição de competências para configurar-se como espaço de elaboração existencial e cultural da experiência sonora. A aprendizagem baseada em projetos contribui, assim, para a formação de sujeitos capazes de agir musicalmente de maneira criativa, crítica e situada em contextos sociotécnicos complexos, nos quais a produção de sentidos estéticos se vincula à construção de formas contemporâneas de participação cultural.

Sob essa perspectiva, os projetos musicais investigativos configuram-se como dispositivos pedagógicos capazes de integrar experiência estética, produção de conhecimento e participação cultural. Ao mobilizar processos de pesquisa, criação e resolução colaborativa de problemas, tais projetos fortalecem o protagonismo discente e ampliam as possibilidades de construção significativa da musicalidade.

As características do corpus empírico-documental também dialogam com essa compreensão da aprendizagem musical orientada por projetos. O material analisado reúne

experiências relacionadas à elaboração de produções musicais, atividades autorais, apresentações coletivas e produções audiovisuais desenvolvidas em diferentes contextos educativos. Consideradas no âmbito da formulação da Abordagem InovAtiva, tais experiências oferecem elementos para refletir sobre os projetos musicais como espaços de articulação entre investigação, criação e participação cultural.

Se os projetos investigativos ampliam as possibilidades de criação e participação cultural, a experimentação sonora emerge como dimensão complementar desse processo, ao favorecer a construção de conhecimentos musicais por meio da exploração prática, da invenção e da materialização de ideias sonoras em ambientes tecnologicamente mediados.

A terceira dimensão do fazer musical como práxis criativa e colaborativa manifesta-se na experimentação sonora em perspectiva *maker* e tecnologicamente mediada. Fundamentada na exploração criativa, na invenção e na produção autoral, compreende a aprendizagem musical como processo de construção de conhecimentos por meio da manipulação de materiais sonoros, dispositivos tecnológicos e ambientes digitais de criação.

A emergência da cultura digital e a intensificação das mediações tecnológicas nos processos de criação artística introduzem uma tensão epistemológica relevante para o campo da Educação Musical contemporânea. Se, por um lado, a ampliação do acesso a ferramentas digitais potencializa formas inéditas de experimentação sonora e produção autoral, por outro, reconfigura as próprias condições de constituição da experiência musical, deslocando os modos tradicionais de compreender autoria, criatividade e participação estética.

Nesse cenário, torna-se necessário problematizar de que maneira o fazer musical pode ser concebido como prática formativa significativa em ambientes nos quais interfaces tecnológicas, sistemas algorítmicos e ecossistemas digitais passam a atuar como mediadores ativos da ação criativa.

A cultura *maker*, compreendida como movimento orientado pela experimentação prática, pela construção colaborativa de artefatos e pela aprendizagem baseada na invenção, oferece um referencial relevante para a reorganização pedagógica do ensino de música. No âmbito da Abordagem InovAtiva, essa perspectiva favorece a compreensão da produção musical como processo investigativo no qual estudantes exploram materiais sonoros, desenvolvem soluções criativas para problemas expressivos e constroem

conhecimentos estéticos por meio da ação reflexiva. A musicalidade passa, assim, a ser vivenciada como experiência de autoria situada, articulando imaginação sonora, participação cultural e mediação tecnológica.

A valorização da experimentação sonora como princípio formativo encontra ressonância em reflexões desenvolvidas no campo da educação musical brasileira ao longo do século XX, particularmente nas contribuições de Hans-Joachim Koellreutter. Para o autor:

A educação musical não deve restringir-se ao ensino de técnicas ou à reprodução de repertórios consagrados, mas orientar-se pela vivência criativa do som como meio de formação integral do indivíduo. A experiência de inventar, explorar e organizar materiais sonoros constitui condição fundamental para o desenvolvimento da consciência artística e para a ampliação das possibilidades expressivas do sujeito. (Koellreutter, 1997, p. 45).

Essa concepção contribui para compreender o fazer musical contemporâneo como campo de investigação estética no qual a autoria se constitui na interação entre sensibilidade perceptiva, imaginação criativa e dispositivos tecnológicos. Em contextos digitais, a manipulação de timbres, estruturas rítmicas e processos composicionais expande significativamente as possibilidades dessa experimentação, favorecendo práticas colaborativas e interativas que redefinem os modos de participação musical.

Reflexões derivadas da recepção das ideias de Murray Schafer no contexto educacional brasileiro reforçam igualmente a centralidade da escuta investigativa como dimensão constitutiva da formação musical. Ao discutir o papel da educação para a escuta no desenvolvimento da sensibilidade artística, o autor afirma:

Precisamos ensinar os alunos a escutar o mundo como uma composição em permanente transformação. Somente quando aprendem a perceber criticamente as paisagens sonoras que os rodeiam é que podem tornar-se participantes conscientes na criação de novas formas de organização do som.^[1] (Schafer, 1991, p. 103).

A incorporação dessas perspectivas ao debate contemporâneo sobre cultura digital permite compreender a produção musical como prática que articula percepção ambiental, invenção estética e mediação tecnológica em ecossistemas sonoros complexos.

Nesse contexto, o avanço recente de sistemas baseados em inteligência artificial introduz novas possibilidades e desafios para a Educação Musical. Ferramentas algorítmicas capazes de sugerir estruturas composicionais, gerar variações harmônicas ou oferecer *feedback* adaptativo podem atuar como mediadoras cognitivas no processo

criativo, ampliando repertórios expressivos e favorecendo percursos formativos personalizados.

Pesquisas recentes indicam que tais tecnologias podem potencializar processos de aprendizagem criativa ao possibilitar a exploração sistemática de ideias musicais em ambientes digitais interativos (Holmes; Tuomi, 2022). Ao mesmo tempo, essas mediações suscitam questões relevantes relativas à autoria, à originalidade estética e à intencionalidade expressiva no contexto da formação musical.

A problematização pedagógica dessas transformações torna-se, portanto, condição indispensável para a construção de propostas educativas que reconheçam simultaneamente o potencial inovador das tecnologias inteligentes e a necessidade de preservar a dimensão crítica, humana e culturalmente situada da experiência musical. A integração da inteligência artificial ao ensino de música demanda intencionalidade formativa capaz de promover não apenas a apropriação técnica de recursos digitais, mas o desenvolvimento de competências relacionadas à curadoria estética, à tomada de decisões expressivas e à reflexão ética sobre os processos de criação sonora.

Sob uma perspectiva ontológica ampliada, a cultura *maker* e a produção musical contemporânea podem ser compreendidas como manifestações de uma ecologia criativa tecno-humana na qual a musicalidade emerge da interdependência entre corporeidade sensível, imaginação estética e regimes tecnológicos de mediação sonora. A autoria deixa de configurar-se como expressão isolada de uma interioridade criadora para assumir caráter relacional, distribuído e processual, constituindo-se nas tramas sociotécnicas que articulam sujeitos, dispositivos e linguagens em permanente reconfiguração.

Nesse horizonte, o fazer musical revela-se menos como domínio técnico de procedimentos composicionais e mais como experiência de elaboração simbólica situada, por meio da qual o sujeito aprende a negociar sentidos, explorar possibilidades expressivas e inscrever-se criticamente nos circuitos culturais da contemporaneidade. A incorporação reflexiva de tecnologias digitais e sistemas de inteligência artificial não implica a substituição da experiência estética humana por processos automatizados, mas a redefinição das condições de emergência da criação sonora como prática formativa aberta, na qual invenção, consciência crítica e participação cultural se entrelaçam em contextos marcados pela complexidade e pela conectividade.

A discussão acerca da experimentação sonora mediada por tecnologias também encontra ressonância nas características do corpus empírico-documental que sustenta esta

investigação. Os registros produzidos ao longo do período analisado incluem atividades relacionadas à gravação, edição, produção audiovisual e compartilhamento de materiais musicais em ambientes digitais. Consideradas no contexto da formulação da Abordagem InovAtiva, tais experiências contribuem para compreender a mediação tecnológica como dimensão constitutiva dos processos contemporâneos de criação, expressão e aprendizagem musical.

A ampliação das possibilidades de criação sonora mediada por tecnologias conduz, por sua vez, à compreensão da aprendizagem musical como processo relacional que se desenvolve em redes de interação, colaboração e compartilhamento de conhecimentos.

A quarta dimensão do fazer musical como práxis criativa e colaborativa corresponde à colaboração em rede por meio da aprendizagem entre pares e das comunidades de prática, compreendida como processo de construção coletiva da musicalidade em ecossistemas sociotécnicos conectados. Nessa perspectiva, a construção da musicalidade ocorre em processos de interação, compartilhamento e produção coletiva de conhecimentos que ultrapassam os limites físicos da sala de aula e se estendem a ecossistemas sociotécnicos conectados.

Essa dimensão fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem musical é simultaneamente individual e coletiva, constituindo-se por meio da participação em redes de interação, compartilhamento de experiências e construção colaborativa de conhecimentos. A musicalidade passa a ser compreendida como fenômeno relacional, desenvolvido em comunidades de aprendizagem que articulam presença física, mediações digitais e práticas culturais compartilhadas.

A emergência das redes digitais de produção e circulação cultural introduz uma inflexão profunda nos modos de compreender a aprendizagem musical na contemporaneidade. Se, ao longo da modernidade pedagógica, a escola constituiu o principal espaço de institucionalização do conhecimento artístico, os ambientes sociotécnicos conectados passaram a reorganizar as condições de acesso, participação e legitimação das práticas musicais, deslocando parcialmente o eixo da formação estética para ecossistemas distribuídos de interação simbólica.

Esse deslocamento instaura uma questão epistemológica central para o campo da Educação Musical: de que maneira conceber processos formativos coerentes com a natureza relacional da experiência sonora em uma cultura marcada pela conectividade

ampliada, pela circulação intensiva de repertórios e pela constituição de comunidades criativas em rede.

A teoria do conectivismo oferece contribuições relevantes para a compreensão desse cenário ao sustentar que a aprendizagem contemporânea emerge da capacidade de estabelecer conexões significativas entre múltiplas fontes de informação, sujeitos e contextos culturais. Conforme argumenta Siemens (2005), o conhecimento passa a ser produzido em estruturas distribuídas, nas quais aprender implica participar ativamente de fluxos dinâmicos de interação e construção coletiva de sentidos.

Transposta para o campo da Educação Musical, essa perspectiva possibilita interpretar o desenvolvimento da musicalidade como processo que se realiza não apenas na interioridade do sujeito ou na linearidade curricular, mas também na inserção em circuitos socioculturais ampliados de escuta, criação e performance sonora. A experiência musical passa, portanto, a configurar-se como fenômeno simultaneamente individual e coletivo, no qual a construção de significados estéticos se articula a práticas colaborativas mediadas por tecnologias digitais.

A incorporação pedagógica da lógica em rede exige, contudo, análise crítica das assimetrias estruturais que atravessam o acesso às tecnologias e às formas de capital cultural necessárias para a participação efetiva em ambientes digitais de aprendizagem. As redes sociotécnicas não se apresentam como espaços neutros de democratização estética, mas como territórios permeados por desigualdades de conectividade, visibilidade e reconhecimento simbólico. A consideração desses condicionantes contribui para evitar interpretações excessivamente celebratórias da cultura digital e fortalece a consistência teórica de propostas formativas que buscam articular colaboração em rede e justiça educacional no ensino de música.

Observa-se, ademais, que, embora a noção de aprendizagem em rede tenha sido amplamente desenvolvida no campo mais amplo da educação e das tecnologias educacionais, ainda se verifica relativa escassez de sistematizações conceituais que articulem essa perspectiva às epistemologias específicas da Educação Musical. A formulação apresentada nesta investigação assume, por conseguinte, caráter propositivo ao sugerir a compreensão da musicalidade como fenômeno relacional distribuído, constituído na interseção entre práticas culturais, mediações tecnológicas e processos de construção identitária.

A tensão entre escola e rede torna-se particularmente evidente quando se considera que as instituições escolares tendem a organizar o conhecimento musical em estruturas curriculares relativamente estáveis, orientadas por sequências didáticas progressivas e por critérios formais de avaliação do desempenho artístico. Em contraste, as práticas musicais em rede caracterizam-se por fluxos colaborativos, experimentação estética contínua e negociações simbólicas frequentemente desvinculadas das hierarquias tradicionais de validação cultural.

Nesse horizonte interpretativo, o conceito de comunidades de prática revela-se particularmente fecundo ao indicar que a aprendizagem se constrói por meio da participação progressiva em atividades socialmente significativas. Wenger (1998) argumenta que o conhecimento emerge da interação entre sujeitos engajados em empreendimentos comuns, nos quais identidades e competências se desenvolvem em processos contínuos de negociação simbólica.

Aplicada à Educação Musical, essa compreensão permite interpretar comunidades musicais escolares como espaços de colaboração estética nos quais estudantes elaboram sentidos sobre a música mediante a participação ativa em práticas performativas, composicionais e investigativas.

A aprendizagem entre pares adquire, nesse cenário, relevância estruturante ao favorecer a circulação horizontal de saberes musicais, a coautoria de produções sonoras e o desenvolvimento de formas de inteligência coletiva musical. A partilha de experiências de escuta, criação e performance em contextos colaborativos amplia a consciência estética dos estudantes e fortalece processos de autorregulação criativa, contribuindo para a constituição de percursos formativos marcados pela interdependência e pela corresponsabilidade simbólica.

As características do corpus empírico-documental oferecem igualmente elementos para refletir sobre a aprendizagem musical em rede. Os registros produzidos em ambientes digitais incluem compartilhamento de performances, circulação de produções audiovisuais, apreciação colaborativa de repertórios e interações entre estudantes e professores em espaços virtuais de aprendizagem. Consideradas no âmbito da formulação da Abordagem InovAtiva, tais experiências dialogam com a compreensão da musicalidade como processo construído em comunidades de prática e ecossistemas conectados de aprendizagem.

Assim, a compreensão das redes de aprendizagem musical implica reconhecer que a experiência sonora contemporânea se constitui em ecologias relacionais nas quais autoria, escuta e criação se realizam em circuitos híbridos de presença física e virtualidade conectada. O fazer musical deixa de ser concebido exclusivamente como expressão individual ou como produto de sistemas institucionais de ensino, assumindo a forma de processo coletivo de produção simbólica no qual identidades artísticas são continuamente negociadas em ambientes sociotécnicos complexos.

As quatro dimensões que compõem este princípio, representadas pela integração entre escuta, performance, criação e reflexão, pela aprendizagem baseada em projetos musicais investigativos, pela experimentação sonora em perspectiva *maker* e tecnologicamente mediada e pela colaboração em rede por meio da aprendizagem entre pares e das comunidades de prática, não se configuram como etapas sucessivas ou componentes isolados. Constituem, antes, um sistema formativo integrado que orienta a organização do fazer musical na Abordagem InovAtiva, favorecendo o desenvolvimento da autoria, da participação cultural, da criatividade e da construção compartilhada de conhecimentos musicais.

Desse modo, o fazer musical como práxis criativa e colaborativa configura-se como princípio estruturante da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, emergindo da convergência entre os referenciais filosóficos da Educação Musical, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, as potencialidades das TDICs e as evidências produzidas no corpus empírico-documental da investigação.

A articulação entre integração das práticas musicais fundamentais, projetos investigativos, experimentação sonora mediada por tecnologias e colaboração em rede evidencia que a musicalidade se desenvolve em processos simultaneamente criativos, relacionais, investigativos e culturalmente situados.

Não se trata apenas de uma estratégia metodológica para o ensino de música, mas de um princípio formativo que compreende a musicalidade como prática social, estética e culturalmente situada. Ao integrar criação, colaboração, investigação e participação em rede, a Abordagem InovAtiva propõe percursos educativos nos quais os estudantes assumem papel ativo na produção de significados musicais, fortalecendo sua autonomia, sua consciência crítica e sua inserção em ecossistemas contemporâneos de aprendizagem e produção cultural.

5.4 Tecnologia como ecossistema de mediação musical

A consolidação de práticas musicais contemporâneas em contextos educativos evidencia a necessidade de compreender a tecnologia não apenas como recurso instrumental ou suporte metodológico, mas como dimensão constitutiva dos modos pelos quais a experiência sonora é produzida, compartilhada e ressignificada na cultura digital. A expansão de ambientes híbridos de aprendizagem, a circulação ampliada de repertórios em redes sociotécnicas e o desenvolvimento de interfaces inteligentes de criação musical configuram novas condições epistemológicas para o ensino e a aprendizagem da música na Educação Básica.

Nesse cenário, a mediação tecnológica assume caráter estruturante na constituição da musicalidade, ao reorganizar as formas de escuta, performance, criação e interação cultural. O fazer musical passa a ocorrer em ecossistemas complexos que articulam dispositivos digitais, plataformas colaborativas, sistemas algorítmicos e práticas sociais conectadas, redefinindo as fronteiras entre produção artística, aprendizagem e participação cultural. A tecnologia deixa de operar como elemento externo ao processo educativo e passa a integrar a própria ontologia das experiências musicais contemporâneas, influenciando modos de percepção, organização temporal do som e construção simbólica da autoria.

A compreensão da tecnologia como ecossistema de mediação musical implica reconhecer que a aprendizagem não se realiza apenas na relação direta entre professor, estudante e objeto artístico, mas emerge de redes dinâmicas de interação que conectam sujeitos, artefatos digitais e contextos culturais diversos. Nesse viés, o desenvolvimento da musicalidade passa a depender da capacidade de transitar criticamente por ambientes tecnicamente mediados, nos quais a criação sonora se configura como prática distribuída, interativa e continuamente reconfigurada.

Ao situar a mediação tecnológica no centro das práticas pedagógicas, a Abordagem InovAtiva propõe deslocar o debate educacional da simples incorporação de ferramentas digitais para a construção de ecologias formativas que integrem sensibilidade estética, experimentação criativa e reflexão crítica sobre os impactos socioculturais das tecnologias emergentes. Essa diretriz teórico-metodológica contribui para compreender o ensino de música como campo de investigação estética e cultural no qual a tecnologia participa ativamente da produção de sentidos, da ampliação das possibilidades

expressivas e da formação de sujeitos musicalmente autônomos em contextos marcados pela conectividade e pela complexidade simbólica.

No interior dessa abordagem, são examinadas diferentes dimensões da mediação tecnológica na Educação Musical, contemplando suas implicações para a organização curricular, para a constituição de práticas criativas inovadoras e para o desenvolvimento de novas formas de autoria sonora no contexto da cultura digital contemporânea.

A formulação deste princípio resultou da articulação entre os referenciais teóricos da Educação Musical, os estudos sobre cultura digital e TDICs, os fundamentos do Conectivismo e as evidências produzidas no corpus empírico-documental da investigação. A análise integrada desses elementos permitiu compreender a tecnologia como ecossistema de mediação musical constituído por três dimensões interdependentes: a constituição de ambientes digitais de aprendizagem musical; a utilização de ferramentas digitais e sistemas inteligentes de criação e performance; e a formação crítica para a autoria, a mediação algorítmica e a participação cultural em ecossistemas sociotécnicos conectados.

As evidências produzidas ao longo da pesquisa reforçam essa compreensão ao revelar a recorrência de práticas relacionadas ao uso de plataformas digitais de aprendizagem, à produção audiovisual, à criação musical mediada por tecnologias, ao compartilhamento de conteúdos em rede e à experimentação com ferramentas baseadas em inteligência artificial. Tais ocorrências indicam que a mediação tecnológica não atua apenas como suporte para atividades pedagógicas, mas participa ativamente da organização das experiências musicais desenvolvidas pelos estudantes.

A primeira dimensão da tecnologia como ecossistema de mediação musical corresponde à constituição de ambientes digitais de aprendizagem musical. Nessa perspectiva, plataformas digitais, redes de compartilhamento e ecossistemas híbridos de aprendizagem são compreendidos como espaços formativos nos quais a musicalidade se desenvolve por meio da interação entre sujeitos, tecnologias e práticas culturais.

A consolidação de ambientes digitais de aprendizagem tem redefinido de maneira significativa as condições de produção, circulação e apropriação das experiências musicais no cenário educacional contemporâneo. No campo da Educação Musical voltada à Educação Básica brasileira, a presença de plataformas digitais, redes sociotécnicas de compartilhamento audiovisual e interfaces interativas de criação sonora evidencia a necessidade de compreender a aprendizagem musical como processo desenvolvido em

ecossistemas híbridos, nos quais práticas presenciais e digitais se articulam de modo dinâmico e interdependente.

Nesse quadro formativo, a mediação tecnológica ultrapassa a função instrumental historicamente atribuída aos recursos didáticos e passa a configurar-se como dimensão estruturante dos modos de escuta, performance, criação e interação cultural dos estudantes. Ambientes virtuais de aprendizagem, serviços de *streaming* e redes sociais audiovisuais integram-se progressivamente às práticas pedagógicas como espaços de experimentação estética e de construção colaborativa de repertórios, contribuindo para a constituição de percursos formativos conectados às dinâmicas culturais contemporâneas.

Conforme argumenta Jenkins, a cultura digital caracteriza-se pela emergência de formas participativas de produção e circulação simbólica, nas quais sujeitos deixam de atuar exclusivamente como consumidores para assumir papéis ativos na criação e no compartilhamento de conteúdos culturais (Jenkins, 2009).

No âmbito específico da aprendizagem musical, essas transformações implicam reconhecer que a escuta e a apreciação passam a ocorrer em contextos marcados pela convergência midiática e pela multiplicidade de fontes sonoras disponíveis em rede. Plataformas audiovisuais amplamente utilizadas por estudantes da Educação Básica configuram-se como espaços informais de descoberta musical, nos quais novos repertórios são explorados de maneira autônoma e frequentemente integrados às experiências escolares. Essa dinâmica aproxima-se da noção de aprendizagem distribuída em ecossistemas digitais, segundo a qual o conhecimento emerge da interação contínua entre sujeitos, tecnologias e comunidades culturais (Ito et al., 2013).

Todavia, a incorporação pedagógica desses ambientes requer a problematização crítica de suas implicações socioculturais e epistemológicas. A predominância de plataformas globais na mediação das experiências musicais contemporâneas pode favorecer processos de padronização estética e de reprodução de hierarquias simbólicas associadas à colonialidade cultural, uma vez que determinados estilos, linguagens e modelos de produção sonora tendem a adquirir maior visibilidade em circuitos digitais orientados por lógicas algorítmicas de recomendação. A aprendizagem musical mediada por tecnologias, portanto, desenvolve-se em contextos atravessados por disputas de representação cultural, legitimidade estética e circulação de saberes.

Paralelamente, a expansão dessas plataformas tem ampliado as condições de visibilidade de produções musicais regionais e independentes, favorecendo a circulação

de repertórios vinculados a contextos socioculturais locais e contribuindo para o fortalecimento de identidades sonoras no ambiente escolar. A presença de artistas e grupos associados a tradições culturais específicas em espaços digitais de compartilhamento audiovisual amplia o horizonte estético dos estudantes e potencializa práticas pedagógicas orientadas pela valorização da diversidade musical brasileira. A mediação tecnológica pode operar, simultaneamente, como vetor de homogeneização cultural e como dispositivo de democratização simbólica, configurando um campo de tensões que exige atuação pedagógica crítica e contextualizada.

A integração curricular de repertórios provenientes desses ecossistemas digitais demanda estratégias formativas que articulem fruição estética, análise reflexiva e contextualização sociocultural das obras musicais. Quando orientadas por intencionalidade investigativa, essas práticas contribuem para transformar a escuta mediada por plataformas em experiência educativa capaz de promover reconhecimento cultural, elaboração simbólica da experiência coletiva e desenvolvimento de posicionamentos críticos diante das dinâmicas contemporâneas de circulação musical.

Conforme destaca Livingstone, a educação para a cultura digital implica formar sujeitos capazes de compreender não apenas os conteúdos acessados, mas também as estruturas sociotécnicas que condicionam sua produção e distribuição (Livingstone, 2014). Dessa maneira, os ambientes digitais de aprendizagem musical configuram-se como territórios formativos complexos, nos quais se entrelaçam potencialidades de inovação pedagógica, desafios relacionados à colonialidade cultural e oportunidades de valorização das expressões musicais locais.

A segunda dimensão da tecnologia como ecossistema de mediação musical corresponde à utilização de ferramentas digitais e sistemas inteligentes de criação e performance musical. Sob essa perspectiva, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de experimentação sonora, autoria criativa e produção musical colaborativa, favorecendo novas formas de participação estética e construção de conhecimentos musicais.

Os dados produzidos na investigação evidenciaram a presença recorrente de atividades relacionadas à criação musical digital, à produção audiovisual, ao uso de softwares de edição e gravação e à exploração de recursos de inteligência artificial, indicando a crescente integração dessas tecnologias aos processos de aprendizagem musical.

A incorporação de ferramentas digitais de criação e performance no ensino de música evidencia transformações significativas nos modos de produção, organização e circulação da experiência sonora na contemporaneidade. No contexto da Educação Básica brasileira, tais recursos não podem ser compreendidos apenas como instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico, mas como dispositivos mediadores que reconfiguram as formas de aprender, criar e interagir musicalmente em ambientes educativos marcados pela conectividade e pela hibridização das práticas culturais.

A presença de softwares de edição, composição e gravação musical, bem como de interfaces digitais interativas, amplia as possibilidades de experimentação sonora ao permitir que estudantes explorem timbres, estruturas rítmicas, texturas e processos composicionais em contextos formativos mais dinâmicos e participativos. Ambientes digitais de produção musical favorecem a constituição de percursos de aprendizagem nos quais escuta, performance e criação se articulam de maneira integrada, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas à autoria estética, à tomada de decisões criativas e à reflexão sobre os processos de construção musical.

No campo das TDICs, Kenski (2012) destaca que a presença das tecnologias digitais transforma não apenas os recursos utilizados no ensino, mas também as formas de interação, construção do conhecimento e participação dos sujeitos nos ambientes educativos. De modo convergente, Moran (2018) ressalta que a integração crítica das tecnologias pode potencializar metodologias mais participativas e investigativas, favorecendo processos de aprendizagem centrados na autonomia e na construção ativa do conhecimento.

No âmbito da Educação Musical, essas contribuições dialogam com perspectivas que compreendem a criação como eixo estruturante da formação artística. Fonterrada (2008) argumenta que a Educação Musical deve promover experiências de exploração, investigação e criação sonora, articulando sensibilidade, imaginação e compreensão crítica no desenvolvimento do pensamento musical. Nessa direção, Brito (2010) destaca que a interação com diferentes meios de produção sonora, incluindo recursos tecnológicos, pode favorecer processos de autoria musical ao ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes em contextos educativos.

O desenvolvimento recente de sistemas baseados em inteligência artificial amplia ainda mais esse cenário ao introduzir novas condições de criação musical mediada. Plataformas como a *Suno AI* exemplificam a emergência de ambientes nos quais a

produção sonora pode ser gerada a partir de comandos textuais ou parâmetros estilísticos, deslocando o papel do sujeito criador para funções de curadoria estética, seleção e intervenção criativa. Esse fenômeno evidencia uma reconfiguração das noções tradicionais de autoria musical, na medida em que a criação passa a emergir de processos híbridos que articulam decisões humanas e operações algorítmicas.

No plano internacional, estudos sobre criatividade musical e tecnologias digitais apontam que tais transformações desafiam categorias tradicionais da prática musical:

As tecnologias digitais estão transformando a forma como a música é criada, performada e compartilhada, possibilitando novas formas de engajamento musical que desafiam as fronteiras tradicionais entre compositor, intérprete e ouvinte” (Burnard, 2012, p. 45, tradução nossa).

Essa compreensão reforça a necessidade de repensar o ensino de música à luz das novas condições de produção sonora mediadas por tecnologias digitais, considerando que os papéis de compositor, intérprete e ouvinte tornam-se progressivamente mais fluidos e interdependentes.

Sob o ponto de vista crítico, a integração dessas ferramentas à educação demanda abordagens pedagógicas que articulem inovação tecnológica e formação cultural reflexiva. Pretto (2011) argumenta que as tecnologias digitais devem ser compreendidas como elementos constitutivos da cultura contemporânea, cuja inserção na educação precisa estar orientada à promoção da autonomia, da criatividade e da participação crítica dos sujeitos nos processos culturais. De forma complementar, Santaella (2013) destaca que as ecologias cognitivas da cultura digital transformam as formas de percepção e produção de sentido, exigindo que os processos educativos considerem a inter-relação entre linguagem, tecnologia e experiência estética.

A integração de softwares musicais, interfaces digitais e sistemas inteligentes de criação sonora possibilita, assim, a constituição de ambientes pedagógicos nos quais o fazer musical assume caráter expandido, interativo e processual. A performance musical passa a incluir práticas de remixagem, manipulação em tempo real de parâmetros sonoros e produção colaborativa em redes digitais, ampliando o repertório expressivo dos estudantes e favorecendo a construção de identidades musicais mais híbridas e culturalmente situadas.

Compreender essas ferramentas como componentes estruturantes da aprendizagem musical implica reconhecer que a musicalidade contemporânea se constitui na interação contínua entre corporeidade sensível, imaginação estética e mediações

tecnológicas. A Abordagem InovAtiva orienta-se, nesse contexto, pela construção de práticas educativas que integrem experimentação sonora digital, reflexão crítica sobre a cultura algorítmica e desenvolvimento da autonomia criativa, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar musicalmente com consciência estética e responsabilidade cultural em ecossistemas educativos marcados pela complexidade sociotécnica.

A terceira dimensão da tecnologia como ecossistema de mediação musical caracteriza-se pela formação crítica para a autoria, a mediação algorítmica e a participação cultural em ambientes digitais. Nessa perspectiva, a Educação Musical deve promover não apenas o domínio técnico de recursos tecnológicos, mas também a compreensão crítica das condições sociotécnicas que estruturam a experiência musical contemporânea.

As evidências analisadas indicaram que parte significativa das referências musicais mobilizadas pelos estudantes circula por plataformas digitais e sistemas de recomendação algorítmica, evidenciando a influência dessas mediações na constituição dos repertórios, preferências estéticas e formas de participação cultural observadas no contexto investigado.

A experiência musical contemporânea, no contexto da cultura digital, não pode mais ser compreendida a partir das categorias tradicionais que historicamente orientaram o ensino de música. No âmbito da Educação Musical na Educação Básica brasileira, observa-se que os estudantes constroem suas relações com o som em ambientes marcados pela conectividade, pela circulação contínua de conteúdos e pela mediação algorítmica, o que exige repensar as condições sob as quais a musicalidade se constitui como experiência formativa.

Esse deslocamento redefine o papel da escola, que deixa de ocupar a posição de espaço exclusivo de acesso ao conhecimento musical e passa a atuar como instância de mediação crítica entre experiências sonoras vividas em contextos digitais e processos educativos intencionalmente organizados. Como argumenta Born (2013), as práticas musicais contemporâneas configuram-se como processos distribuídos que articulam dimensões sociais, tecnológicas e estéticas, indicando que a aprendizagem musical se desenvolve em múltiplos contextos interconectados, o que, no âmbito escolar, demanda a integração entre cultura juvenil e proposta pedagógica.

Nessa configuração, a noção de autoria musical assume contornos ampliados. A presença de ferramentas digitais e sistemas baseados em inteligência artificial, capazes de gerar e transformar materiais sonoros, desloca a compreensão do estudante como mero executor para a de agente que atua na criação, seleção e reorganização de conteúdos musicais. Conforme destaca Burnard (2012), as tecnologias digitais possibilitam formas ampliadas de engajamento musical que tensionam as fronteiras entre compositor, intérprete e ouvinte, ampliando, no contexto da Educação Básica, as possibilidades de participação criativa e de construção de percursos autorais.

A relação dos estudantes com a música também é atravessada por transformações na temporalidade da escuta. Em ambientes digitais, essa experiência caracteriza-se por fluxos descontínuos, recombinatórios e orientados por acesso sob demanda, o que influencia diretamente os modos de atenção e de construção de sentido. Santaella (2013) observa que as ecologias cognitivas da cultura digital reconfiguram os regimes perceptivos, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a escuta crítica e a compreensão dos processos de organização sonora em contextos tecnologicamente mediados.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação algorítmica. Sistemas de recomendação e curadoria automatizada participam ativamente da constituição dos repertórios musicais dos estudantes, influenciando suas referências estéticas e culturais. Como argumenta Striphas (2015), a cultura contemporânea é atravessada por algoritmos que organizam a circulação de conteúdos, o que implica reconhecer que as experiências musicais são parcialmente estruturadas por lógicas invisíveis. No contexto escolar, essa condição exige abordagens pedagógicas que favoreçam a leitura crítica dessas mediações, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e problematizar os processos que orientam sua relação com a música.

Em contextos educativos, essa formação crítica pode materializar-se por meio da análise dos repertórios sugeridos por plataformas digitais, da comparação entre recomendações algorítmicas e escolhas autorais dos estudantes, da discussão sobre direitos autorais em ambientes digitais e da reflexão sobre os critérios de visibilidade que orientam a circulação de produções musicais nas redes. Tais experiências contribuem para ampliar a consciência crítica acerca das condições sociotécnicas que influenciam a produção e o consumo de música na contemporaneidade.

Sob o ponto de vista educacional, essas transformações indicam a necessidade de ampliar o escopo da formação musical na Educação Básica. Para além do desenvolvimento de competências técnico-expressivas, torna-se fundamental promover a compreensão crítica das condições sociotécnicas que estruturam a experiência musical contemporânea. Nesse sentido, Siemens (2005) contribui ao afirmar que a aprendizagem em contextos digitais emerge de redes de conexão entre sujeitos, sistemas e informações, reforçando a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretar e interagir com ambientes informacionais complexos.

A partir dessa compreensão, a musicalidade no contexto escolar pode ser entendida como fenômeno relacional e emergente, constituído na interação entre experiência sensível, práticas culturais e mediações tecnológicas. Essa reconfiguração da experiência musical implica reconhecer que os processos de aprendizagem não se esgotam na aquisição de competências técnico-expressivas, mas envolvem a construção de sentidos em contextos sociotécnicos complexos.

As transformações analisadas também repercutem sobre os modos de acompanhar e interpretar as aprendizagens musicais produzidas em contextos digitais, evidenciando a necessidade de abordagens avaliativas coerentes com a complexidade dessas experiências formativas.

As três dimensões que compõem este princípio, representadas pelos ambientes digitais de aprendizagem musical, pelas ferramentas digitais e sistemas inteligentes de criação e performance e pela formação crítica para a autoria e a participação cultural, articulam-se na constituição de ecossistemas de mediação musical capazes de integrar experiência estética, inovação tecnológica e reflexão crítica. A tecnologia deixa de ser compreendida como recurso acessório para assumir papel constitutivo na organização das experiências musicais contemporâneas.

As evidências produzidas na investigação corroboram essa compreensão ao demonstrar que as tecnologias digitais participaram efetivamente dos processos de escuta, criação, compartilhamento e construção de significados musicais desenvolvidos pelos estudantes. A recorrência de práticas relacionadas à produção audiovisual, à criação musical autoral, ao uso de plataformas digitais de aprendizagem, ao compartilhamento de conteúdos em rede e à experimentação com ferramentas de inteligência artificial evidenciou que a mediação tecnológica constituiu elemento integrante das experiências

formativas analisadas. A aprendizagem musical emergiu, assim, da interação dinâmica entre sujeitos, dispositivos tecnológicos, práticas culturais e redes de colaboração.

Desse modo, a tecnologia como ecossistema de mediação musical configura-se como princípio estruturante da Abordagem InovAtiva em Educação Musical. Ao reconhecer a centralidade das mediações digitais na produção, circulação e ressignificação das práticas sonoras, este princípio orienta a construção de percursos formativos que articulam criatividade, autoria, pensamento crítico e participação cultural em contextos marcados pela conectividade e pela complexidade sociotécnica.

5.5 Avaliação musical em perspectiva formativa e processual

A reconfiguração da experiência musical na cultura digital, marcada pela emergência de práticas criativas distribuídas, pela mediação tecnológica e pela ampliação dos contextos de aprendizagem, impõe a necessidade de repensar os fundamentos da avaliação em música. No contexto da Educação Básica, essa exigência torna-se ainda mais evidente, na medida em que os processos formativos passam a envolver dimensões que extrapolam a execução técnica e incorporam aspectos relacionados à autoria, à escuta crítica, à participação cultural e à construção de sentidos em ambientes híbridos.

Nesse contexto, modelos avaliativos centrados exclusivamente na mensuração de desempenhos isolados mostram-se insuficientes para apreender a complexidade da aprendizagem musical contemporânea. Torna-se necessário adotar uma perspectiva formativa e processual que considere o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo, valorizando trajetórias, processos e múltiplas evidências de aprendizagem. A avaliação passa, assim, a assumir caráter contínuo e interpretativo, articulando dimensões estéticas, cognitivas, expressivas e socioculturais do fazer musical.

Essa mudança de perspectiva implica compreender a avaliação não como etapa final do processo educativo, mas como dimensão constitutiva da aprendizagem, integrada às práticas pedagógicas e orientada ao acompanhamento do desenvolvimento musical dos estudantes. Ao considerar a diversidade de experiências formativas mediadas por tecnologias digitais, torna-se fundamental incorporar instrumentos e estratégias avaliativas capazes de registrar, analisar e interpretar produções musicais em diferentes formatos, incluindo performances, criações autorais e interações em ambientes digitais.

Nesse horizonte, a avaliação em música passa a ser concebida como prática investigativa voltada à compreensão dos modos pelos quais os estudantes constroem

conhecimentos musicais, desenvolvem competências expressivas e elaboram significados em contextos culturalmente situados. Essa abordagem requer a articulação entre diferentes formas de evidência, incluindo registros audiovisuais, portfólios digitais, autoavaliações e observações pedagógicas sistematizadas, permitindo uma leitura mais ampla e contextualizada dos processos de aprendizagem.

A Abordagem InovAtiva insere-se nesse movimento ao propor uma concepção de avaliação coerente com seus princípios epistemológicos e pedagógicos, articulando evidências qualitativas e quantitativas, acompanhamento do desenvolvimento musical e valorização da autoria e da criatividade dos estudantes. Ao reconhecer a complexidade da experiência musical contemporânea, essa perspectiva contribui para a construção de práticas avaliativas mais sensíveis, contextualizadas e alinhadas às demandas da Educação Musical na Educação Básica.

A formulação deste princípio resultou da articulação entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical, os referenciais da avaliação formativa, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, as potencialidades das TDICs e as evidências produzidas no corpus empírico-documental da investigação. A análise integrada desses referenciais permitiu compreender a avaliação musical como processo de produção e interpretação de evidências de aprendizagem, orientado pelo desenvolvimento da musicalidade em contextos presenciais, híbridos e digitais.

Essa compreensão permitiu identificar cinco dimensões interdependentes que estruturam a avaliação na Abordagem InovAtiva: (1) a avaliação da experiência estética e da compreensão musical; (2) a avaliação diagnóstica e o acompanhamento formativo; (3) a documentação da aprendizagem por meio de portfólios digitais; (4) a performance e a criação musical como evidências formativas; e (5) a articulação entre evidências qualitativas e quantitativas para a interpretação dos processos de aprendizagem.

Essas dimensões não devem ser compreendidas como etapas sucessivas ou procedimentos isolados de avaliação. Constituem um sistema integrado de produção, interpretação e utilização de evidências de aprendizagem, por meio do qual a musicalidade é acompanhada em suas dimensões estética, criativa, cognitiva, social e cultural.

Os registros analisados incluem comentários reflexivos, escolhas de repertório, produções audiovisuais e atividades de apreciação musical. Consideradas no âmbito desta

investigação, tais evidências oferecem elementos para refletir sobre os modos pelos quais a compreensão musical pode manifestar-se em contextos educativos mediados por diferentes formas de participação sonora.

A primeira dimensão da avaliação musical em perspectiva formativa e processual corresponde à avaliação da experiência estética e da compreensão musical. Nessa perspectiva, o foco avaliativo desloca-se da mera verificação de desempenhos técnicos para a interpretação dos modos pelos quais os estudantes percebem, significam e se relacionam com a música. No contexto da Educação Básica, especialmente no cotidiano da sala de aula, essa abordagem implica reconhecer que a aprendizagem musical envolve não apenas a aquisição de habilidades instrumentais ou vocais, mas a construção progressiva de formas de escuta, apreciação e elaboração de sentido em relação às experiências sonoras vivenciadas.

Em consonância com a filosofia da educação musical de Bennett Reimer, a experiência estética constitui o núcleo da aprendizagem musical, sendo fundamental compreender como os sujeitos se envolvem sensivelmente com o som e constroem significados a partir dessa interação. Nesse sentido, avaliar implica investigar a qualidade dessa experiência, considerando níveis de envolvimento, refinamento perceptivo e profundidade de resposta estética.

No contexto brasileiro, reflexões sistematizadas sobre avaliação em música evidenciam a complexidade desse campo e a necessidade de abordagens que ultrapassem modelos tradicionais de mensuração. Conforme destacam Liane Hentschke e Jussamara Souza:

A avaliação em música não pode restringir-se à verificação de desempenhos técnicos ou à reprodução de conteúdos, pois envolve dimensões que dizem respeito à percepção, à expressão, à criação e à compreensão musical. Avaliar implica considerar processos de construção de conhecimento que se desenvolvem ao longo do tempo e em diferentes contextos, exigindo do professor uma postura interpretativa e sensível às particularidades de cada aluno (Hentschke; Souza, 2003, p. 87).

Essa compreensão evidencia que a avaliação musical demanda critérios que contemplem a natureza específica da experiência artística, incluindo aspectos subjetivos como expressão, sensibilidade e construção de sentido. Ao enfatizar a dimensão processual da aprendizagem, as autoras reforçam a necessidade de práticas avaliativas que articulem interpretação, contextualização e acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante.

A compreensão musical, por sua vez, pode ser entendida como processo dinâmico que envolve a articulação entre percepção, experiência prática e reflexão crítica. Nessa direção, as contribuições de Keith Swanwick indicam que o desenvolvimento musical ocorre de forma progressiva, envolvendo diferentes modos de relacionamento com a música, desde respostas intuitivas até formas mais elaboradas de organização e compreensão estrutural. No contexto pedagógico, a avaliação dessa compreensão requer a consideração de evidências que ultrapassem respostas corretas ou incorretas, contemplando manifestações como descrições, comparações, justificativas e produções musicais que expressem modos de pensar musicalmente.

A construção de critérios avaliativos, nesse contexto, assume caráter qualitativo e interpretativo, orientando-se por indicadores relacionados ao desenvolvimento da escuta crítica, à ampliação do repertório perceptivo e à capacidade de estabelecer relações entre diferentes elementos musicais. Esses critérios não devem ser concebidos como padrões rígidos, mas como referenciais flexíveis que possibilitam acompanhar o percurso formativo dos estudantes, respeitando suas singularidades e contextos culturais. No contexto escolar, a construção desses critérios deve considerar as condições concretas de ensino, os objetivos formativos da disciplina e as experiências musicais dos estudantes, garantindo que a avaliação se mantenha articulada às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

No contexto da cultura digital, a avaliação da experiência estética adquire novas possibilidades ao incorporar registros e produções mediadas por tecnologias. Comentários sobre obras musicais em ambientes virtuais, curadorias de repertórios, produções audiovisuais e interações em plataformas digitais constituem evidências relevantes dos modos pelos quais os estudantes constroem sua compreensão musical. Tais evidências ampliam o escopo da avaliação ao permitir a observação de processos de aprendizagem que se desenvolvem para além da sala de aula, em ambientes híbridos e conectados.

Na perspectiva da Abordagem InovAtiva, a experiência estética afirma-se como eixo estruturante da aprendizagem musical, articulando escuta, criação e reflexão em processos formativos integrados. A avaliação da compreensão musical, nesse contexto, assume função investigativa ao buscar compreender como os estudantes experienciam, elaboram e significam a música em suas múltiplas dimensões. Mais do que mensurar desempenhos, trata-se de interpretar modos de relação com o fenômeno sonoro,

reconhecendo a aprendizagem musical como experiência sensível, interpretativa e situada.

A diversidade de repertórios, experiências musicais e formas de participação dos estudantes evidencia que os processos de aprendizagem não se iniciam em condições homogêneas. Essa constatação reforça a importância de abordagens avaliativas capazes de compreender as condições de aprendizagem dos sujeitos e acompanhar seus percursos formativos ao longo do tempo.

A segunda dimensão da avaliação musical em perspectiva formativa e processual corresponde à avaliação diagnóstica e ao acompanhamento formativo. Nessa perspectiva, a avaliação orienta-se para o desenvolvimento contínuo da aprendizagem musical, possibilitando identificar conhecimentos prévios, acompanhar trajetórias formativas e subsidiar intervenções pedagógicas ao longo do processo educativo. No contexto da Educação Básica, essas práticas assumem papel central ao possibilitar a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, de suas experiências musicais e dos modos pelos quais se relacionam com o fazer musical, fornecendo subsídios para a organização de intervenções pedagógicas mais coerentes, contextualizadas e sensíveis às singularidades dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica não se limita a um momento inicial do processo educativo, mas configura-se como prática permanente de investigação pedagógica. Trata-se de compreender o estudante em sua trajetória formativa, considerando seus repertórios culturais, suas formas de escuta e suas experiências anteriores com a música. Tal compreensão desloca o diagnóstico de uma lógica classificatória para uma função interpretativa, integrada ao planejamento e à mediação docente, permitindo que o ensino se organize a partir das condições reais de aprendizagem presentes no contexto escolar.

O acompanhamento formativo, por sua vez, implica a observação sistemática e a interpretação contínua dos processos de aprendizagem musical, considerando a evolução dos estudantes em dimensões como escuta, performance, criação e reflexão. Essa prática requer do professor uma postura investigativa, na qual a avaliação se constitui como instrumento de leitura pedagógica do desenvolvimento musical, orientando decisões didáticas e possibilitando intervenções mais significativas ao longo do processo educativo.

No campo da avaliação educacional, essa compreensão encontra respaldo em estudos que enfatizam o caráter formativo da avaliação. Conforme argumentam Paul Black e Dylan Wiliam (1998), no âmbito das teorias da avaliação formativa:

A avaliação torna-se formativa quando as evidências sobre o desempenho dos estudantes são obtidas, interpretadas e utilizadas por professores, pelos próprios alunos ou por seus pares para orientar decisões sobre os próximos passos do ensino, de modo mais consistente e fundamentado do que ocorreria na ausência dessas evidências (Black; Wiliam, 1998, p. 7, tradução nossa).

Essa perspectiva evidencia que a avaliação se constitui como um processo permanente de coleta, interpretação e utilização de evidências para orientar o ensino e a aprendizagem. No contexto da Educação Musical, tal compreensão reforça a centralidade do acompanhamento formativo como prática que permite ao professor intervir de maneira mais consciente e fundamentada no desenvolvimento musical dos estudantes.

No contexto educacional brasileiro, essa concepção dialoga com as contribuições de Luckesi (2011), para quem a avaliação deve ser compreendida como prática pedagógica voltada à promoção da aprendizagem e ao acompanhamento do desenvolvimento do estudante, e não como mecanismo de classificação ou exclusão. Segundo o autor, avaliar implica tomar decisões pedagógicas fundamentadas na compreensão dos processos de aprendizagem, orientando intervenções que favoreçam o avanço formativo dos alunos.

Nessa mesma direção, as contribuições de Philippe Perrenoud (1999) reforçam a compreensão da avaliação como instrumento de regulação da aprendizagem, ao enfatizar que o acompanhamento contínuo dos estudantes permite ajustar as intervenções pedagógicas em função das necessidades identificadas ao longo do processo formativo. Para o autor, avaliar implica observar, interpretar e intervir, de modo a favorecer a progressão das aprendizagens, deslocando o foco da verificação de resultados para a construção de percursos formativos mais eficazes e contextualizados.

A cultura digital amplia significativamente as possibilidades de acompanhamento formativo ao permitir o registro contínuo de evidências de aprendizagem. Produções musicais gravadas, registros audiovisuais de performances, interações em ambientes virtuais e reflexões dos próprios estudantes constituem materiais que possibilitam uma análise mais aprofundada dos processos de desenvolvimento musical. Essas evidências permitem ao professor observar transformações ao longo do tempo, identificar padrões de aprendizagem e construir intervenções pedagógicas mais precisas e contextualizadas.

Nesse contexto, o feedback assume papel central como dispositivo pedagógico de mediação. Ao oferecer devolutivas qualitativas orientadas para o processo, e não apenas para o resultado, o professor contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, incentivando a reflexão sobre suas próprias aprendizagens e promovendo a autorregulação dos percursos formativos. O *feedback* formativo, portanto, não se limita à correção, mas constitui-se como prática dialógica que articula orientação, escuta e construção compartilhada de sentidos no processo educativo.

A necessidade de acompanhar continuamente os percursos formativos dos estudantes evidencia a importância de estratégias capazes de registrar e organizar evidências de aprendizagem ao longo do tempo. Nesse contexto, a documentação da aprendizagem assume papel relevante ao tornar visíveis processos que frequentemente permanecem dispersos ou pouco perceptíveis nas práticas avaliativas convencionais.

A terceira dimensão da avaliação musical em perspectiva formativa e processual corresponde à documentação da aprendizagem por meio de portfólios digitais. Nessa perspectiva, a documentação da aprendizagem é compreendida como dimensão constitutiva dos processos educativos, tornando visíveis os percursos formativos e possibilitando acompanhar, interpretar e compreender o desenvolvimento musical dos estudantes ao longo do tempo.

No contexto da Educação Básica, essa documentação não se restringe ao registro de produtos finais, mas envolve a construção de evidências que permitem analisar a aprendizagem em diferentes momentos e contextos. Nesse horizonte, os portfólios digitais configuram-se como dispositivos privilegiados para a organização, a visibilização e a análise dessas evidências em contextos marcados pela mediação tecnológica.

Os portfólios digitais podem ser compreendidos como ambientes de registro e curadoria das experiências de aprendizagem, nos quais se articulam produções musicais, reflexões dos estudantes, registros audiovisuais e diferentes formas de interação com o conhecimento musical. Em contraste com modelos avaliativos centrados em momentos isolados, esses dispositivos possibilitam a construção de narrativas formativas que evidenciam trajetórias, continuidades e transformações no desenvolvimento da musicalidade, permitindo uma leitura mais abrangente e contextualizada dos processos de aprendizagem.

No âmbito das tecnologias digitais, os portfólios não apenas ampliam as possibilidades de registro, mas reconfiguram a própria natureza da documentação da

aprendizagem ao integrar múltiplas linguagens, temporalidades e formas de interação. Essa condição desloca a avaliação de uma lógica centrada em evidências estáticas para uma perspectiva dinâmica, na qual os processos de aprendizagem se tornam progressivamente visíveis, interpretáveis e passíveis de acompanhamento ao longo do tempo. Tal ampliação dialoga com perspectivas da Educação Musical que compreendem o desenvolvimento da musicalidade como processo contínuo e multifacetado, no qual escuta, criação e performance se articulam na construção do conhecimento musical.

Nessa perspectiva, os portfólios digitais não devem ser compreendidos como simples repositórios de atividades, mas como dispositivos de mediação pedagógica que articulam produção, reflexão e interpretação. Ao selecionar, organizar e comentar suas próprias produções, os estudantes participam ativamente do processo avaliativo, desenvolvendo consciência sobre seus percursos de aprendizagem e ampliando sua capacidade de autorregulação. Esse movimento desloca o estudante de uma posição passiva para uma condição de coautor do processo avaliativo, em consonância com abordagens que valorizam a autonomia e o protagonismo discente.

A literatura internacional sobre portfólios digitais destaca seu potencial como instrumento de avaliação formativa, especialmente em contextos mediados por tecnologias. Conforme argumenta Helen Barrett (2007), os e-portfólios possibilitam a integração entre documentação da aprendizagem, reflexão e desenvolvimento de competências, ao favorecer a construção de registros que evidenciam não apenas o que o estudante produz, mas como aprende ao longo do tempo. Essa perspectiva reforça a compreensão dos portfólios como instrumentos que articulam evidência e significado, contribuindo para uma avaliação interpretativa e contextualizada.

No contexto educacional brasileiro, a utilização de portfólios como estratégia avaliativa dialoga com concepções que compreendem a avaliação como prática mediadora e formativa. Nesse sentido, as contribuições de Jussara Hoffmann (2014) destacam a importância do acompanhamento contínuo e da valorização dos registros produzidos pelos estudantes como elementos centrais para a compreensão dos processos de aprendizagem. Para a autora, a avaliação deve privilegiar a interpretação das trajetórias formativas, reconhecendo o caráter singular e processual do desenvolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva converge com a lógica dos portfólios digitais ao compreender a documentação como prática interpretativa que torna visíveis os percursos de

aprendizagem, ampliando as possibilidades de análise pedagógica e de intervenção docente.

No contexto da cultura digital, a utilização de portfólios conecta-se a uma concepção de aprendizagem em rede, na qual o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeitos, artefatos e ambientes tecnológicos. Nessa direção, as contribuições de Siemens (2005) permitem compreender a aprendizagem como processo distribuído, no qual a capacidade de estabelecer conexões e navegar por diferentes fontes de informação torna-se central. Os portfólios digitais, ao organizarem registros provenientes de múltiplos contextos, refletem essa lógica conectiva, evidenciando a aprendizagem como fenômeno dinâmico, relacional e situado.

Além disso, a incorporação de instrumentos digitais que integram recursos audiovisuais amplia as possibilidades de documentação da aprendizagem musical ao permitir a análise de excertos sonoros, a apreciação orientada e a reflexão sobre elementos teórico-musicais. Esses dispositivos favorecem a produção de registros formativos que evidenciam os modos pelos quais os estudantes percebem, interpretam e atribuem significado à experiência musical, contribuindo para a construção de evidências ao longo do processo educativo.

Sob a lógica da Abordagem InovAtiva, a documentação da aprendizagem por meio de portfólios digitais redefine os modos de compreender e interpretar os processos formativos. Ao integrar registros, produções e reflexões, esses dispositivos tornam visíveis dimensões da aprendizagem que, de outro modo, permaneceriam implícitas, deslocando a avaliação para uma perspectiva documental e interpretativa. Desse modo, a avaliação passa a operar como prática de produção de conhecimento sobre a aprendizagem, evidenciando a musicalidade como fenômeno em desenvolvimento contínuo nos contextos educativos contemporâneos.

A ampliação das formas de documentação e interpretação da aprendizagem musical conduz ao reconhecimento de que as próprias práticas musicais realizadas pelos estudantes constituem importantes fontes de evidência para os processos avaliativos. Nesse contexto, a performance e a criação musical assumem papel central como manifestações concretas da musicalidade em desenvolvimento.

A quarta dimensão da avaliação musical em perspectiva formativa e processual corresponde à performance e à criação musical como evidências formativas. Nessa perspectiva, a aprendizagem em música manifesta-se fundamentalmente na ação sonora,

reconhecendo a performance e a criação como formas privilegiadas de evidenciar o desenvolvimento da musicalidade. A música, enquanto prática artística, realiza-se na experiência da escuta e da produção de som, o que confere à performance um papel central nos processos educativos. No contexto da Educação Básica, essa perspectiva desloca a avaliação de modelos centrados na reprodução de conteúdos para abordagens que valorizam o engajamento dos estudantes em práticas musicais significativas, tanto no ambiente escolar quanto em contextos extraescolares.

Nessa direção, a performance não deve ser compreendida como prática restrita à formação de músicos profissionais, mas como dimensão constitutiva da experiência musical acessível a todos os estudantes. Ao participar de atividades de execução vocal, instrumental ou corporal, os alunos mobilizam conhecimentos técnicos, perceptivos e expressivos de maneira integrada, evidenciando diferentes níveis de compreensão musical. Tal concepção amplia o escopo da avaliação ao reconhecer a prática musical como espaço legítimo de produção de conhecimento, e não apenas como momento de demonstração de habilidades previamente adquiridas.

Essa compreensão dialoga com perspectivas educacionais que reconhecem a diversidade de formas de manifestação das capacidades humanas. Nesse sentido, as contribuições de Howard Gardner (1995) permitem compreender a musicalidade como uma das dimensões constitutivas da inteligência humana, passível de desenvolvimento em diferentes contextos e níveis. Ao reconhecer que os sujeitos apresentam múltiplas formas de aprender e se expressar, essa abordagem reforça o princípio de que todos os estudantes são potencialmente capazes de participar do fazer musical, contribuindo para a democratização do acesso à experiência musical no contexto escolar.

No campo da Educação Musical, essa centralidade da prática é amplamente discutida por David Elliott, ao conceber a música como práxis, isto é, como atividade humana situada que envolve fazer, interpretar e responder musicalmente. Nesse sentido:

A música é uma prática que envolve fazer, criar e responder, e é por meio do engajamento ativo nesses processos que a compreensão musical se desenvolve. O conhecimento musical não é simplesmente algo que se possui, mas algo que se realiza na performance e na participação (Elliott, 1995, p. 56, tradução nossa).

Essa compreensão reforça a ideia de que a performance constitui espaço privilegiado de manifestação do conhecimento musical, na medida em que torna visível o modo como o estudante mobiliza saberes em situações concretas de prática. Avaliar a

performance, nesse contexto, implica interpretar processos, decisões expressivas e formas de engajamento, e não apenas verificar a execução correta de determinados elementos técnicos.

A criação musical, por sua vez, assume papel igualmente central ao possibilitar que os estudantes articulem, de maneira autoral, os conhecimentos construídos ao longo de suas experiências musicais. Ao compor, improvisar ou reorganizar materiais sonoros, o estudante revela sua capacidade de organizar o som de forma significativa, evidenciando níveis de compreensão que extrapolam a reprodução de conteúdos. A criação, nesse sentido, constitui uma forma privilegiada de evidenciar a aprendizagem, na medida em que integra percepção, imaginação, conhecimento técnico e expressão estética em processos abertos e criativos.

Essa perspectiva encontra respaldo nas contribuições de Keith Swanwick, ao destacar que o desenvolvimento musical se manifesta na articulação entre diferentes formas de experiência musical:

O desenvolvimento musical revela-se por meio do envolvimento com a composição, a performance e a escuta, nas quais os indivíduos demonstram sua compreensão da música ao organizar o som de forma significativa. Essas atividades não são separadas, mas dimensões inter-relacionadas da experiência musical. (Swanwick, 1999, p. 78, tradução nossa).

A partir dessa compreensão, a criação musical pode ser entendida como espaço de síntese do conhecimento musical, no qual o estudante articula diferentes dimensões da experiência sonora para produzir sentidos próprios. Avaliar a criação implica, portanto, interpretar os modos pelos quais o sujeito organiza, transforma e ressignifica materiais musicais, evidenciando sua compreensão em níveis mais complexos e integrados.

No contexto da Educação Básica, a articulação entre performance e criação amplia as possibilidades de avaliação ao incorporar práticas que favorecem a expressão, a autoria e a construção de identidades musicais. Ao considerar essas dimensões como evidências formativas, a avaliação desloca-se de uma lógica centrada na mensuração de resultados para uma perspectiva que valoriza processos, trajetórias e formas de participação dos estudantes no fazer musical.

A partir da Abordagem InovAtiva, a prática musical configura-se como espaço de produção de conhecimento, no qual performance e criação se afirmam como formas legítimas de evidenciar a aprendizagem. Ao integrar essas dimensões às práticas avaliativas, consolida-se uma concepção de Educação Musical na qual conhecer música

é inseparável de fazê-la. Assim, a avaliação deixa de ocupar uma posição externa ao fazer musical e passa a constituir-se como dimensão intrínseca da própria práxis, na qual o sujeito aprende ao agir, criar e se expressar musicalmente no contexto da Educação Básica.

A complexidade da aprendizagem musical indica que nenhum instrumento isolado é capaz de apreender integralmente os processos formativos envolvidos no desenvolvimento da musicalidade. Tal compreensão conduz à necessidade de integrar diferentes formas de produção e interpretação de evidências, articulando evidências qualitativas e quantitativas em um sistema avaliativo mais abrangente e coerente com a natureza multifacetada da experiência musical.

A quinta dimensão da avaliação musical em perspectiva formativa e processual corresponde à articulação entre evidências qualitativas e quantitativas para a interpretação dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a compreensão da aprendizagem musical requer a integração de diferentes formas de produção, registro e interpretação de evidências, superando dicotomias entre mensuração e interpretação e ampliando as possibilidades de compreensão do desenvolvimento musical dos estudantes. No contexto da Educação Básica, essa articulação traduz-se na construção de abordagens avaliativas capazes de integrar evidências qualitativas e quantitativas, favorecendo uma leitura mais abrangente, contextualizada e consistente dos processos de aprendizagem.

Nessa direção, a articulação entre evidências qualitativas e quantitativas não deve ser compreendida como simples justaposição de métodos, mas como integração epistemológica entre diferentes formas de produzir conhecimento sobre a aprendizagem. As evidências qualitativas, provenientes de registros de performance, processos criativos, portfólios digitais, observações pedagógicas e narrativas dos estudantes, possibilitam compreender a complexidade dos processos formativos, evidenciando dimensões como expressividade, intencionalidade, construção de sentido e engajamento musical. Por sua vez, os dados quantitativos, obtidos por meio de instrumentos estruturados, questionários, indicadores de desempenho e registros sistematizados, contribuem para identificar padrões, recorrências e tendências no desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo.

Essa integração possibilita a constituição de uma análise ampliada dos processos de aprendizagem musical, na qual diferentes tipos de evidência são mobilizados de forma complementar. Ao considerar simultaneamente a densidade interpretativa dos dados qualitativos e a capacidade de identificação de regularidades nos dados quantitativos, o

professor amplia sua compreensão sobre o desenvolvimento dos estudantes, produzindo leituras mais consistentes, fundamentadas e sensíveis às especificidades do contexto educativo.

No campo da pesquisa educacional, essa perspectiva encontra respaldo nas contribuições de Creswell (2014), que destaca o potencial das abordagens de métodos mistos para integrar descrição, interpretação e análise de dados em múltiplos níveis. No contexto europeu, Perrenoud (1999) compreende a avaliação como prática de regulação da aprendizagem, enfatizando a necessidade de mobilizar diferentes evidências para orientar intervenções pedagógicas. No cenário brasileiro, as reflexões de Luckesi (2011) e Hoffmann (2014) reforçam a avaliação como prática diagnóstica, formativa e mediadora, orientada para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento dos estudantes.

No campo da Educação Musical, a integração entre diferentes formas de evidência encontra respaldo em perspectivas que compreendem a musicalidade como fenômeno experiencial, prático e relacional. Nesse sentido, a articulação entre experiência estética, práxis musical e desenvolvimento progressivo da compreensão sonora reforça a necessidade de abordagens avaliativas capazes de considerar múltiplas manifestações da aprendizagem.

No contexto da cultura digital, a articulação qualitativo-quantitativa é potencializada pelo uso de tecnologias que permitem o registro contínuo, a organização e a análise de dados educacionais. Ambientes digitais de aprendizagem, plataformas interativas e sistemas de visualização de dados possibilitam a coleta sistemática de informações sobre o desempenho, a participação e as produções dos estudantes, ao mesmo tempo em que viabilizam o armazenamento de registros qualitativos, como produções musicais, reflexões e interações em ambientes virtuais. Essa condição amplia as possibilidades de análise pedagógica, favorecendo interpretações mais precisas, contextualizadas e fundamentadas.

Nesse cenário, a avaliação passa a envolver a articulação entre interpretação pedagógica e indicadores de desempenho, exigindo do professor não apenas a capacidade de analisar dados, mas de atribuir significado a essas informações à luz dos objetivos formativos e das especificidades do contexto educativo. Os indicadores quantitativos deixam de operar como fins em si mesmos e passam a constituir-se como elementos que

subsidiar a interpretação qualitativa, contribuindo para uma leitura mais integrada e crítica dos processos de aprendizagem musical.

Na perspectiva da Abordagem InovAtiva, essa articulação configura-se como princípio estruturante da avaliação musical, ao integrar múltiplas fontes de evidência em um sistema coerente de compreensão do desenvolvimento dos estudantes. Ao mobilizar registros audiovisuais, produções autorais, dados sistematizados e indicadores de desempenho, essa abordagem possibilita a construção de análises que evidenciam simultaneamente a singularidade dos percursos formativos e padrões emergentes nos processos de aprendizagem.

Como desdobramento institucional dessa perspectiva avaliativa, a implementação de abordagens que articulam evidências qualitativas e quantitativas requer sua incorporação orgânica ao Projeto Político-Pedagógico das instituições escolares. A avaliação, nessa perspectiva, não se configura como prática circunscrita à atuação individual do docente, mas como componente estruturante das concepções de ensino, aprendizagem e organização curricular assumidas pela escola. Essa integração implica reconhecer a Educação Musical como área de conhecimento que, embora compartilhe finalidades formativas com os demais componentes curriculares, apresenta especificidades epistemológicas vinculadas à experiência estética, à prática sonora e à construção de significados musicais.

Nesse horizonte, torna-se imprescindível que gestores, coordenadores pedagógicos e demais agentes educacionais compreendam a natureza singular da aprendizagem musical, evitando tanto sua subvalorização quanto sua assimilação acrítica a modelos avaliativos oriundos de outras áreas do conhecimento. A música como campo que articula sensibilidade, criação e práxis, demanda formas de avaliação coerentes com suas especificidades epistemológicas e formativas, capazes de abarcar dimensões que ultrapassam a mensuração de desempenhos objetivos.

As cinco dimensões que compõem este princípio constituem um sistema avaliativo integrado orientado à compreensão da musicalidade em sua complexidade estética, criativa, social e cultural. Essas dimensões correspondem à avaliação da experiência estética e da compreensão musical, à avaliação diagnóstica e ao acompanhamento formativo, à documentação da aprendizagem por meio de portfólios digitais, à performance e à criação musical como evidências formativas e à articulação entre evidências qualitativas e quantitativas.

A articulação entre essas cinco dimensões, sustentada pelos referenciais teóricos mobilizados e pelas evidências produzidas no corpus empírico-documental da investigação, reforça a pertinência dessa concepção avaliativa para os contextos contemporâneos da Educação Musical na Educação Básica. Desse modo, a avaliação musical em perspectiva formativa e processual configura-se como princípio estruturante da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

Nessa perspectiva, avaliar deixa de significar apenas verificar resultados e passa a constituir-se como prática de compreensão, mediação e potencialização da musicalidade em processo, reafirmando a avaliação como dimensão constitutiva da experiência formativa, da produção de evidências de aprendizagem e da construção do conhecimento musical na contemporaneidade.

5.6 Papel do professor na Abordagem InovAtiva

A reconfiguração da avaliação musical em perspectiva formativa e processual, articulada às dinâmicas da cultura digital e à complexidade dos processos contemporâneos de aprendizagem, impõe revisão substantiva do papel docente na Educação Musical. Nesse cenário, o professor deixa de ocupar posição centrada na transmissão de conteúdos para assumir atuação orientada à mediação de experiências, à interpretação dos percursos formativos e à organização de ambientes de aprendizagem nos quais o conhecimento musical se constitui de maneira situada, relacional e dinâmica.

No âmbito da docência musical contemporânea, essa inflexão exige compreender a prática pedagógica como ação desenvolvida na interseção entre sujeito, cultura e tecnologia, demandando do professor não apenas domínio conceitual, mas capacidade de leitura pedagógica dos contextos, sensibilidade estética e competência para estruturar experiências que mobilizem diferentes formas de participação musical. A ação docente passa, assim, a criar condições para que a musicalidade emergja como experiência significativa, construída na articulação entre escuta, performance, criação e reflexão.

Essa compreensão aproxima-se das abordagens que concebem o ensino como prática reflexiva e situada, conforme discutido por Schön (2000), ao enfatizar que o conhecimento profissional se desenvolve na relação entre ação e reflexão sobre a ação. No campo da Educação Musical, essa perspectiva adquire contornos específicos, uma vez que o fazer musical mobiliza dimensões sensíveis, corporais, culturais e expressivas que

não se reduzem a procedimentos técnicos, exigindo formas de mediação capazes de abarcar a complexidade da experiência estética.

De modo convergente, Elliott (1995) compreende a música como prática humana situada, na qual o conhecimento se constitui no próprio fazer musical, sendo inseparável das experiências de escuta, performance e criação. Essa abordagem desloca a centralidade do ensino para a participação ativa dos estudantes em práticas musicais significativas, exigindo do professor atuação fundamentada na orientação, na escuta e na interpretação dos processos de aprendizagem.

A presença crescente de tecnologias digitais e de sistemas inteligentes no campo educacional intensifica essa reconfiguração, ampliando as possibilidades de organização de experiências formativas e, simultaneamente, introduzindo novos desafios à prática docente. O trabalho do professor passa a demandar competências relacionadas à gestão de ambientes híbridos, à curadoria de conteúdos, à análise de evidências de aprendizagem e à integração crítica de recursos tecnológicos, evitando tanto a tecnificação acrítica quanto a dissociação entre tecnologia e intencionalidade pedagógica.

A formulação deste princípio resultou da articulação entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical, os referenciais da formação docente, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, os estudos sobre cultura digital e as evidências produzidas no corpus empírico-documental da investigação. A análise integrada desses referenciais permitiu compreender o papel do professor como elemento estruturante da mediação pedagógica em contextos musicais presenciais, híbridos e digitais.

A partir dessa compreensão, identificaram-se quatro dimensões interdependentes que caracterizam a atuação docente na Abordagem InovAtiva: a mediação da experiência musical, a docência investigativa e reflexiva, a curadoria de repertórios e experiências culturais e a liderança pedagógica em ambientes híbridos de aprendizagem musical.

A primeira dimensão do papel do professor na Abordagem InovAtiva corresponde à mediação da experiência musical. A centralidade da mediação na docência musical contemporânea decorre do reconhecimento de que a aprendizagem em música se constrói na relação entre sujeito, som e cultura, exigindo atuação docente orientada à organização de experiências formativas significativas. Ensinar música significa criar condições para que os estudantes desenvolvam modos próprios de perceber, interpretar e produzir

sentidos musicais, deslocando o ensino de uma lógica transmissiva para prática relacional e interpretativa.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), ao conceber o ato educativo como processo dialógico fundamentado na escuta e na abertura ao outro. Nesse sentido, “ensinar exige saber escutar. Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar. É escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 1996, p. 113).

A noção de escuta pedagógica emerge, nesse contexto, como categoria fundamental para compreender a mediação docente. Trata-se de uma escuta ampliada que ultrapassa a dimensão sonora para abarcar processos de pensamento, intenções expressivas e modos de participação dos estudantes. Escutar pedagogicamente pressupõe reconhecer o estudante em sua singularidade, considerando suas referências culturais, suas formas de relação com a música e seus percursos de aprendizagem.

As evidências produzidas na investigação indicaram que os estudantes respondiam de maneira mais significativa às atividades musicais quando suas produções eram acompanhadas por orientações individualizadas, espaços de diálogo e momentos de reflexão sobre os próprios processos criativos. Tais ocorrências sugerem que a mediação docente ultrapassa a função organizacional e assume papel decisivo na construção de sentidos atribuídos às experiências musicais.

No campo da Educação Musical, essa compreensão encontra respaldo em Reimer (2003), ao enfatizar a centralidade da experiência estética na aprendizagem musical. Para o autor, é por meio da qualidade da experiência estética que os indivíduos desenvolvem sua capacidade de responder de forma sensível e significativa à música. No contexto brasileiro, Hentschke e Souza (2003) contribuem para compreender a mediação como processo interpretativo e culturalmente situado, ao destacarem que a aprendizagem musical articula apreciação, execução, criação e percepção.

De modo convergente, Swanwick (1999) destaca que o desenvolvimento musical se manifesta na maneira como os indivíduos organizam e atribuem significado ao som, exigindo do professor postura interpretativa diante das produções dos estudantes. Paralelamente, a orientação estética constitui dimensão indissociável da mediação docente, favorecendo a ampliação das formas de percepção, interpretação e apreciação musical.

No contexto da cultura digital, a mediação da experiência musical adquire novos contornos. A ampliação do acesso à informação e a circulação intensiva de conteúdos musicais tornam a escuta mais complexa e multifacetada. Conforme argumenta Siemens (2005), a aprendizagem em ambientes digitais depende da capacidade de estabelecer conexões e avaliar criticamente as informações disponíveis. Essa condição desloca o papel do professor para a orientação dos estudantes na construção de percursos de aprendizagem que articulem criticidade, sensibilidade e discernimento estético.

A mediação da experiência musical realiza-se, portanto, na articulação entre escuta pedagógica e orientação estética, constituindo prática que integra interpretação, sensibilidade e formação crítica. O professor atua como mediador de experiências, organizando condições para que os estudantes desenvolvam modos mais conscientes e significativos de se relacionar com a música.

A segunda dimensão do papel do professor na Abordagem InovAtiva corresponde à docência investigativa e reflexiva. Nessa perspectiva, o ensino desloca-se de uma lógica prescritiva para uma atuação fundamentada na interpretação contínua dos processos de aprendizagem. O professor passa a produzir conhecimento a partir da análise de sua própria prática, construindo compreensões situadas sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção encontra fundamento nas contribuições de Schön (2000), ao compreender a prática profissional como espaço de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. O professor, nessa perspectiva, não atua como mero executor de procedimentos, mas como sujeito que analisa, questiona e reformula suas intervenções diante de situações complexas. Zeichner (1993) amplia essa compreensão ao enfatizar que a reflexão docente deve abranger dimensões críticas relacionadas aos contextos sociais, institucionais e culturais nos quais a prática educativa se insere.

Assumir a docência como prática investigativa significa conceber a sala de aula como espaço de produção de conhecimento pedagógico. O professor observa, registra e interpreta evidências de aprendizagem, construindo compreensões sobre os modos pelos quais os estudantes se relacionam com a música. No contexto brasileiro, André (2012) destaca que o professor que investiga sua própria prática amplia sua capacidade de compreender os processos de ensino e aprendizagem, produzindo conhecimentos situados e relevantes para o contexto escolar.

Essa perspectiva, entretanto, desenvolve-se em um campo atravessado por tensões. A proposição do professor como investigador confronta-se com estruturas escolares frequentemente orientadas por prescrições curriculares, padronizações avaliativas e demandas administrativas que tendem a reduzir a autonomia docente. Nesse cenário, a docência investigativa assume também caráter de resistência pedagógica, ao reafirmar a capacidade do professor de interpretar criticamente os contextos educativos e produzir conhecimentos situados sobre sua própria prática.

No campo da Educação Musical, a adoção de postura investigativa favorece compreensão mais aprofundada dos processos de desenvolvimento da musicalidade, considerando dimensões como escuta, performance, criação e reflexão. A presença de tecnologias digitais amplia as possibilidades dessa investigação ao permitir o registro contínuo e a organização de evidências de aprendizagem em diferentes formatos.

No contexto desta investigação, os registros audiovisuais, as produções musicais digitais e os materiais compartilhados pelos estudantes constituíram fontes relevantes para a interpretação dos percursos formativos desenvolvidos ao longo do processo educativo. A análise sistemática dessas evidências permitiu identificar mudanças nas formas de participação, criação e engajamento musical, reforçando a importância da docência investigativa na tomada de decisões pedagógicas.

Sob essa lógica, a Abordagem InovAtiva compreende a docência como prática investigativa permanente, na qual o professor analisa, interpreta e reorganiza continuamente suas ações, articulando experiência, reflexão e produção de conhecimento pedagógico em contextos educativos marcados pela complexidade e pela diversidade cultural.

A terceira dimensão do papel do professor na Abordagem InovAtiva refere-se à curadoria de repertórios e experiências culturais. Nessa perspectiva, a docência desloca-se para o campo das decisões culturais, estéticas e pedagógicas que estruturam a experiência musical dos estudantes. Ensinar música pressupõe reconhecer que a seleção, a organização e a problematização de materiais sonoros não se limitam à definição de conteúdos, mas constituem práticas intencionais que orientam percursos de aprendizagem e delimitam possibilidades de experiência estética.

Green (2008) destaca a importância de considerar as práticas musicais cotidianas dos estudantes como ponto de partida para o ensino, reconhecendo que a aprendizagem pode emergir de experiências informais e culturalmente situadas. Entretanto, a

incorporação das referências dos estudantes exige ampliação do horizonte cultural por meio do contato com diferentes tradições, estilos e contextos musicais.

Campbell (2004) enfatiza a relevância de uma educação musical multicultural voltada ao reconhecimento da diversidade e ao respeito às distintas formas de expressão sonora. A curadoria docente assume, nesse sentido, caráter formativo ao possibilitar a construção de uma escuta mais aberta, informada e sensível às múltiplas manifestações culturais.

Essa ampliação não ocorre de maneira neutra. Bourdieu (1983) evidencia que os gostos musicais se constituem em processos sociais associados à produção de capital cultural, permitindo problematizar o papel da escola na reprodução ou transformação dessas hierarquias. No contexto latino-americano, Canclini (2008) contribui para compreender a cultura como espaço de hibridização, no qual diferentes tradições e influências se articulam dinamicamente.

No Brasil, a diversidade musical apresenta características singulares, marcadas pela pluralidade de matrizes culturais e pela riqueza de manifestações regionais. Sandroni (2001) contribui para compreender a música brasileira como campo heterogêneo, atravessado por diferentes processos históricos e sociais.

As evidências produzidas na investigação demonstraram a coexistência de repertórios oriundos da música popular contemporânea, de manifestações culturais locais e de referências amplamente difundidas em plataformas digitais. Essa diversidade reforça a necessidade de uma curadoria pedagógica capaz de articular as experiências musicais prévias dos estudantes com a ampliação de seus horizontes estéticos e culturais.

No contexto da cultura digital, a curadoria assume ainda maior relevância. A abundância de conteúdos musicais disponíveis amplia o acesso, mas exige critérios de seleção, contextualização e interpretação. Nesse cenário, o professor atua como orientador de percursos de escuta capazes de articular diversidade cultural, pensamento crítico e formação estética.

A curadoria de repertórios e experiências culturais constitui, portanto, prática reflexiva e culturalmente consciente, articulando diversidade musical, contextualização sociocultural e formação estética na organização das experiências educativas.

A quarta dimensão manifesta-se na liderança pedagógica em ambientes híbridos de aprendizagem musical. A emergência desses ambientes reconfigura significativamente as formas de atuação docente, exigindo compreender a liderança pedagógica como

dimensão constitutiva da prática educativa. No campo da Educação Musical, essa liderança relaciona-se à capacidade de estruturar experiências formativas que integrem diferentes tempos, espaços, linguagens e tecnologias, articulando presencialidade e mediação digital em processos coerentes de aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Fullan (2014), ao evidenciar que a liderança educacional contemporânea demanda capacidade de mobilizar mudanças em contextos complexos, nos quais a inovação pedagógica se articula a transformações culturais e tecnológicas.

Assumir essa posição significa compreender a docência como gestão de processos de aprendizagem. O professor organiza fluxos, tempos, interações e recursos, construindo percursos formativos capazes de responder à diversidade de ritmos, interesses e formas de participação dos estudantes. Moran (2015) destaca que os ambientes híbridos exigem reorganização das práticas pedagógicas, demandando maior flexibilidade e intencionalidade na condução das experiências educativas.

No âmbito da Educação Musical, essa liderança manifesta-se de modo particular na gestão de processos criativos. Burnard (2012) compreende a criatividade musical como fenômeno múltiplo e situado, que emerge da interação entre sujeitos, contextos e práticas culturais. De modo convergente, Papert (1980) destaca que a aprendizagem se torna mais significativa quando os sujeitos estão engajados na produção de artefatos dotados de sentido pessoal.

A centralidade da integração tecnológica nesse cenário decorre de sua capacidade de reconfigurar as formas de ensinar, aprender e produzir música. Mishra e Koehler (2006) evidenciam que a incorporação significativa das tecnologias depende da articulação entre diferentes domínios de conhecimento, exigindo atuação docente capaz de compreender criticamente o papel das tecnologias nos processos educativos.

No contexto da cultura digital, a organização de ambientes híbridos amplia as possibilidades de aprendizagem ao permitir a continuidade das experiências para além da sala de aula. Jenkins et al. (2009) destacam que a cultura participativa redefine as formas de engajamento dos sujeitos com a produção cultural, enfatizando práticas colaborativas, autoria e circulação ampliada de conteúdos.

As evidências produzidas ao longo da investigação demonstraram que atividades mediadas por plataformas digitais, produções audiovisuais e experiências musicais híbridas exigiram ações contínuas de planejamento, acompanhamento e articulação entre

diferentes espaços de aprendizagem. Essa condição evidenciou que a liderança pedagógica envolve a construção de ecossistemas formativos capazes de integrar presencialidade, conectividade e intencionalidade pedagógica.

As quatro dimensões apresentadas, correspondentes à mediação da experiência musical, à docência investigativa e reflexiva, à curadoria de repertórios e à liderança pedagógica em ambientes híbridos, constituem um sistema articulado de atuação docente orientado à formação musical em contextos marcados pela diversidade cultural, pela conectividade e pela complexidade das experiências contemporâneas.

A articulação entre essas quatro dimensões, sustentada pelos referenciais teóricos mobilizados e pelas evidências produzidas no corpus empírico-documental da investigação, reforça a centralidade da docência como elemento estruturante da Abordagem InovAtiva. Desse modo, o papel do professor configura-se como princípio orientador das práticas pedagógicas em Educação Musical, articulando mediação, investigação, curadoria e liderança na construção de ambientes de aprendizagem significativos.

Desse modo, ensinar música ultrapassa a transmissão de conhecimentos para constituir-se como ação pedagógica voltada à criação de condições que favoreçam o desenvolvimento da musicalidade em suas múltiplas dimensões. A docência afirma-se, assim, como prática cultural, investigativa e formativa comprometida com a constituição de sujeitos capazes de compreender, criar, interpretar e participar criticamente das experiências musicais na contemporaneidade.

5.7 Papel do estudante como sujeito musical ativo

A centralidade do estudante na Educação Musical contemporânea decorre de uma reconfiguração mais ampla das concepções de aprendizagem, nas quais o conhecimento deixa de ser compreendido como algo a ser transmitido e passa a ser concebido como construção situada, emergente da participação em práticas culturais.

No campo da música, essa inflexão assume contornos específicos, uma vez que aprender música pressupõe envolver-se em experiências de escuta, criação, performance e reflexão que se realizam na ação e na relação com outros sujeitos e contextos. Nessa direção, as contribuições de Lave e Wenger (1991) permitem compreender a aprendizagem como processo de participação situada, no qual o sujeito se constitui ao integrar-se a práticas sociais compartilhadas.

Sob essa compreensão, o estudante deixa de ocupar uma posição predominantemente receptiva para assumir a condição de sujeito musical ativo, cuja aprendizagem se desenvolve na interação entre experiência, expressão e construção de sentido. Essa perspectiva desloca o foco do ensino para os modos pelos quais os estudantes se apropriam da música, produzem significados e se posicionam culturalmente, reconhecendo a musicalidade como dimensão constitutiva da experiência humana.

No campo da Educação Musical, essa compreensão dialoga com Small (1998), ao conceber a música como ação social (*musicking*), na qual os indivíduos constroem significados por meio da participação ativa em práticas musicais. Nessa direção, o desenvolvimento musical pode ser compreendido não apenas como aquisição de habilidades, mas como processo de constituição de sujeitos capazes de agir, decidir e se expressar musicalmente em contextos diversos.

Entretanto, a afirmação do estudante como sujeito ativo não ocorre sem tensões. A presença de estruturas escolares ainda orientadas por modelos transmissivos, a padronização de práticas avaliativas e a centralidade de conteúdos prescritos podem limitar as possibilidades de participação efetiva dos estudantes no fazer musical. Nesse cenário, emerge o desafio de construir práticas pedagógicas que ampliem a agência dos alunos sem comprometer a intencionalidade formativa, equilibrando autonomia e orientação no processo educativo. Essa tensão é evidenciada por Biesta (2013), ao problematizar os limites de abordagens centradas exclusivamente no “aprender a aprender” e defender a necessidade de articular agência, formação e orientação pedagógica.

No contexto da cultura digital, essa discussão adquire novos contornos. A ampliação do acesso a ferramentas de produção, edição e circulação musical possibilita que os estudantes atuem como produtores de conteúdo, ampliando suas formas de participação e expressão. Ao mesmo tempo, essa condição exige o desenvolvimento de competências críticas que permitam interpretar, selecionar e atribuir sentido às experiências musicais em um ambiente marcado pela abundância de informações e pela diversidade de referências culturais.

Reconhecer o estudante como sujeito musical ativo significa, portanto, valorizar sua capacidade de autoria, participação e construção identitária no processo de aprendizagem. Essa perspectiva desloca a Educação Musical para um campo no qual

aprender música envolve não apenas fazer, mas também compreender, significar e posicionar-se diante das práticas musicais que circulam na cultura.

A partir dessa compreensão, identificaram-se quatro dimensões interdependentes que caracterizam o papel do estudante na Abordagem InovAtiva: a agência musical, a construção identitária, a participação em comunidades de aprendizagem e a autonomia. Essas dimensões permitem compreender a aprendizagem musical como processo ativo, culturalmente situado e socialmente compartilhado, no qual os estudantes produzem sentidos, constroem vínculos com a música e ampliam progressivamente sua capacidade de participação nas experiências formativas.

A primeira dimensão refere-se à agência musical. A aprendizagem musical como prática ativa pressupõe reconhecer a agência do estudante como componente central do processo educativo. No contexto da Educação Musical contemporânea, esse conceito desloca o estudante de uma posição de executor de orientações para a condição de sujeito que toma decisões, interpreta possibilidades e atua criativamente no fazer musical. Aprender música, nessa perspectiva, envolve não apenas a reprodução de estruturas sonoras, mas a mobilização de conhecimentos, experiências e intenções na construção de respostas musicais próprias.

No contexto da Educação Musical brasileira, o termo agência ainda apresenta circulação limitada, sendo frequentemente subsumido a noções como participação, protagonismo ou autonomia. Sua incorporação, entretanto, oferece maior precisão analítica ao evidenciar a capacidade do sujeito de agir intencionalmente no interior das práticas musicais, tomando decisões, interpretando possibilidades e produzindo sentidos.

No campo das Ciências Sociais, a noção de agência foi desenvolvida por autores como Giddens (1984) e Bandura (2001), cujas contribuições permitem compreender o estudante como sujeito capaz de agir intencionalmente, interpretar possibilidades e influenciar os processos musicais dos quais participa. Ao ser incorporado à Educação Musical, esse conceito amplia a compreensão da participação discente, permitindo reconhecê-la como atuação efetiva na construção das experiências musicais.

Essa perspectiva encontra sustentação nas contribuições de Green (2008), ao evidenciar que os processos de aprendizagem musical se tornam mais significativos quando os estudantes assumem maior controle sobre suas práticas, explorando repertórios, estratégias e modos de fazer música a partir de seus próprios referenciais. A agência musical manifesta-se, nesse sentido, na capacidade de escolha, experimentação e

tomada de decisões no interior das práticas musicais, constituindo elemento estruturante do desenvolvimento da musicalidade.

No campo da filosofia da música, as contribuições de Elliott (1995) permitem compreender que o conhecimento musical se constitui na ação, sendo inseparável do fazer musical situado. A agência, nesse contexto, não se reduz à liberdade de escolha, mas envolve participação intencional em práticas musicais que demandam julgamento, sensibilidade e competência prática. O estudante, ao agir musicalmente, não apenas executa, mas interpreta, transforma e atribui sentido ao material sonoro, evidenciando níveis mais complexos de compreensão musical.

A autoria sonora representa uma das expressões mais evidentes dessa agência. Ao compor, improvisar ou reorganizar materiais musicais, o estudante assume uma posição de produtor de sentidos, articulando elementos técnicos e expressivos em processos criativos. Essa categoria autoral desloca a aprendizagem de uma lógica reprodutiva para uma perspectiva criativa, na qual o conhecimento musical se manifesta na capacidade de organizar o som de forma significativa. A criação musical constitui, assim, espaço privilegiado de construção de conhecimento.

A tomada de decisões musicais representa outro eixo constitutiva da agência. Escolhas relacionadas a timbre, ritmo, dinâmica, estrutura ou interpretação envolvem processos de julgamento que mobilizam conhecimentos musicais em contextos situados. Swanwick (1999) destaca que o desenvolvimento musical se manifesta na forma como os indivíduos organizam e atribuem significado ao som, permitindo reconhecer essas decisões como evidências do pensamento musical em ação.

A articulação entre agência e desenvolvimento musical pode ser aprofundada ao aproximar as contribuições de Bandura (2001) e Swanwick (1999). Enquanto Bandura compreende a agência humana como capacidade de ação intencional orientada por processos de autorregulação, antecipação e reflexão, Swanwick evidencia que o desenvolvimento musical se manifesta na forma como os indivíduos organizam e atribuem significado ao som. Essa aproximação permite compreender que as decisões musicais não se configuram apenas como escolhas técnicas, mas como expressões de um pensamento musical em ação, no qual o estudante mobiliza intenções, expectativas e julgamentos para construir respostas sonoras significativas.

A agência musical constitui-se, assim, na interseção entre a capacidade de agir sobre o material sonoro e a competência de estruturá-lo de forma expressiva e coerente.

Contudo, sua valorização não está isenta de desafios. Interpretar a agência como ausência de mediação docente pode conduzir a práticas desestruturadas ou à redução da aprendizagem a experiências espontâneas. O desafio pedagógico consiste em articular autonomia e orientação, garantindo que a liberdade criativa se desenvolva em diálogo com referenciais musicais, critérios estéticos e intencionalidade pedagógica.

No contexto da cultura digital, a agência musical adquire novos contornos. A disponibilidade de ferramentas de produção, plataformas de compartilhamento e ambientes interativos amplia significativamente as possibilidades de criação e circulação musical. Os estudantes passam a atuar como produtores, remixadores e curadores de experiências sonoras, exercendo sua agência em ecossistemas digitais marcados pela colaboração e pela diversidade estética. Essa ampliação exige, entretanto, o desenvolvimento de competências críticas que permitam avaliar a qualidade, a relevância e o contexto das produções musicais.

A agência musical constitui uma dimensão fundamental da aprendizagem na Abordagem InovAtiva, pois evidencia a participação ativa dos estudantes na construção de suas experiências formativas. Entretanto, compreender o estudante apenas como sujeito que age e produz seria insuficiente. As experiências musicais também contribuem para a constituição de identidades, formas de pertencimento e modos de inserção cultural, ampliando a compreensão do sujeito que aprende música. Nessa direção, torna-se necessário examinar como os estudantes constroem referências identitárias e atribuem significados culturais às suas experiências sonoras, aspecto que amplia a compreensão da aprendizagem musical para além da ação e da autoria.

As evidências produzidas na investigação reforçam essa compreensão ao indicar que os estudantes ampliaram progressivamente sua participação nas decisões relacionadas à criação, à seleção de repertórios e à organização das atividades musicais. Observou-se que as oportunidades de escolha e autoria favoreceram níveis mais elevados de engajamento, envolvimento criativo e responsabilidade nos processos de aprendizagem.

A segunda dimensão compreende a construção identitária, entendida como processo por meio do qual as experiências musicais participam da constituição cultural, simbólica e subjetiva dos estudantes. Nessa perspectiva, a aprendizagem musical não se restringe ao desenvolvimento de habilidades, mas envolve a construção de modos de ser, pertencer e se expressar no mundo. No contexto da Educação Musical, aprender música

significa participar de práticas que produzem sentidos, fortalecem vínculos culturais e contribuem para a formação da identidade dos sujeitos.

A identidade, nesse contexto, não corresponde a uma condição estável ou homogênea, mas a uma dinâmica contínua de negociação de significados, na qual os sujeitos articulam experiências individuais e referências socioculturais. Hall (1997) compreende a identidade como processo permanente de construção, produzido nas relações culturais e nos sistemas de representação. Essa abordagem permite compreender que a relação do estudante com a música envolve não apenas preferências ou habilidades, mas formas de identificação constituídas na interação com repertórios, práticas e contextos culturais diversos.

De modo convergente, Woodward (2000) destaca que as identidades se constituem por meio de processos de diferença e pertencimento, nos quais os sujeitos se reconhecem em determinadas práticas culturais ao mesmo tempo em que se diferenciam de outras. No campo da Educação Musical, tal entendimento evidencia que os repertórios trabalhados na escola não são neutros, mas participam da construção de sentidos acerca de quem os estudantes são e dos lugares que ocupam no mundo. A seleção e a problematização desses repertórios assumem, portanto, papel relevante na constituição das identidades musicais.

Essa discussão adquire especial relevância no contexto brasileiro, marcado pela diversidade de matrizes culturais e pela riqueza de manifestações musicais. Nessa direção, Arroyo (2002) compreende a educação como prática cultural situada, na qual os processos de ensino e aprendizagem se constituem nas relações entre sujeitos, saberes e contextos sociais. No campo específico da música, Queiroz (2011) defende que a Educação Musical deve reconhecer e dialogar com a pluralidade de práticas musicais presentes na sociedade, superando perspectivas universalizantes e valorizando os contextos culturais dos estudantes.

Em diálogo com essas abordagens, Campbell (2004) reforça a importância de uma educação musical multicultural capaz de ampliar o repertório simbólico dos estudantes e promover o reconhecimento da diversidade como elemento formativo. Nessa perspectiva, a aprendizagem musical ultrapassa a aquisição de conhecimentos específicos para constituir-se também como experiência de encontro com diferentes formas de expressão cultural.

A noção de pertencimento musical emerge como categoria central desse processo. Ao participar de práticas musicais que dialogam com suas experiências e referências culturais, os estudantes desenvolvem vínculos que fortalecem sua relação com a música e com o contexto educativo. Esse pertencimento não se limita à identificação com determinados gêneros ou estilos, mas envolve o reconhecimento da música como espaço legítimo de expressão de si e de inserção em comunidades culturais.

Entretanto, a construção identitária no contexto escolar desenvolve-se em um campo permeado por tensões. A presença de currículos que privilegiam repertórios hegemônicos, a reprodução de hierarquias estéticas e a limitação da diversidade de experiências musicais podem restringir as possibilidades de identificação dos estudantes, produzindo distanciamento em relação às práticas propostas. Penna (2012) observa que a Educação Musical brasileira historicamente oscilou entre a valorização de repertórios legitimados e a necessidade de reconhecer as práticas culturais dos alunos, revelando tensões entre tradição, diversidade e democratização do ensino.

O desafio consiste, portanto, em construir abordagens pedagógicas capazes de articular pluralidade cultural e consistência formativa, evitando tanto a exclusão das referências dos estudantes quanto a superficialização das experiências musicais.

Essa problematização pode ser ampliada por uma perspectiva decolonial, que questiona os critérios históricos de legitimação cultural presentes no currículo escolar. Conforme argumentam Quijano (2005) e Mignolo (2008), os processos de produção de conhecimento na modernidade contribuíram para hierarquizar saberes e invisibilizar determinadas formas de expressão cultural. No campo da Educação Musical, essa compreensão permite problematizar a centralidade de repertórios historicamente legitimados e ampliar o reconhecimento das práticas musicais dos estudantes como saberes culturalmente relevantes e constitutivos do processo formativo.

No contexto da cultura digital, os processos de construção identitária assumem novos contornos. A circulação ampliada de conteúdos musicais, o acesso a múltiplas referências culturais e a participação em redes digitais intensificam as formas pelas quais os estudantes constroem e expressam suas identidades musicais. Os sujeitos passam a transitar entre diferentes universos sonoros, articulando influências diversas em processos de hibridização cultural. Essa condição amplia as possibilidades de expressão, mas também exige o desenvolvimento de uma escuta crítica capaz de interpretar os contextos e os significados das práticas musicais.

A expressão cultural constitui, nesse sentido, dimensão indissociável da construção identitária. Ao criar, interpretar e compartilhar música, os estudantes produzem formas de dizer de si, articulando experiências pessoais e referências culturais em processos de significação. A aprendizagem musical deixa, assim, de ser compreendida apenas como domínio técnico para assumir também a função de espaço de expressão e elaboração simbólica.

Identidade, pertencimento e expressão cultural constituem, portanto, dimensões centrais de uma Educação Musical que reconhece o estudante em sua complexidade, articulando experiência, cultura e subjetividade. Aprender música envolve posicionar-se, identificar-se e dialogar com o mundo por meio do som, em processos que integram dimensões estéticas, culturais e formativas.

A partir dessa compreensão, a Abordagem InovAtiva orienta-se pela promoção de experiências musicais que favoreçam o reconhecimento, a valorização e a problematização das identidades culturais dos estudantes. A Educação Musical afirma-se, nesse horizonte, como espaço de formação de sujeitos capazes de se expressar, reconhecer a diversidade e atuar criticamente nos contextos culturais em que estão inseridos.

Os dados analisados também evidenciaram a relevância das referências culturais dos estudantes na construção dos percursos formativos. A incorporação de repertórios vinculados às suas vivências ampliou os processos de identificação com as atividades propostas, fortalecendo vínculos de pertencimento e favorecendo a atribuição de sentidos às experiências musicais desenvolvidas.

A terceira dimensão compreende a participação em comunidades de aprendizagem, entendida como processo por meio do qual a musicalidade se desenvolve na interação, na colaboração e na construção compartilhada de significados. No âmbito da Educação Musical contemporânea, situada no contexto da Educação Básica, compreender a aprendizagem como fenômeno social requer deslocar o foco da aquisição individual de competências para o engajamento dos sujeitos em práticas compartilhadas, nas quais o conhecimento musical se constitui na relação entre participação, interação e produção de sentido.

Essa perspectiva encontra sustentação nas contribuições de Wenger (1998), ao conceber a aprendizagem como participação em comunidades de prática, nas quais os sujeitos constroem conhecimento por meio do engajamento em atividades socialmente

situadas. Mais do que simples interação, trata-se de um processo de negociação de significados no qual aprender corresponde a tornar-se participante legítimo de uma prática compartilhada.

No contexto escolar, a comunidade musical de aprendizagem configura-se como um espaço epistemológico situado, no qual o conhecimento emerge da articulação entre ação, escuta e interação mediadas por intencionalidades pedagógicas. Aprender música significa, assim, transitar progressivamente de formas mais periféricas de participação para níveis mais complexos de engajamento, contribuindo para a construção coletiva da experiência sonora e para o desenvolvimento da musicalidade.

A centralidade da colaboração decorre dessa configuração, uma vez que a produção musical coletiva exige processos contínuos de negociação, coordenação e escuta mútua. Colaborar não se reduz à cooperação instrumental entre indivíduos, mas envolve a construção conjunta de decisões musicais, nas quais diferentes perspectivas convergem para a elaboração de um resultado sonoro compartilhado. No ambiente escolar, tais práticas constituem espaços privilegiados de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências expressivas, interpretativas e criativas.

No campo da Educação Musical, Elliott (1995) compreende o conhecimento musical como algo inseparável do fazer situado. Essa abordagem reforça a ideia de que a aprendizagem se intensifica quando os estudantes participam de experiências coletivas orientadas, nas quais a interação com outros sujeitos favorece o refinamento da escuta, a ampliação do repertório e a construção compartilhada de significados.

A dimensão social da aprendizagem pode ser aprofundada a partir de Bandura (2001), ao compreender que a ação humana se desenvolve em contextos de interdependência, nos quais os sujeitos influenciam e são influenciados pelas práticas sociais das quais participam. No âmbito das comunidades musicais escolares, essa perspectiva evidencia que a aprendizagem se constitui em redes de interação que mobilizam processos de autorregulação, co-construção e validação social das práticas musicais, reforçando o caráter relacional do desenvolvimento da musicalidade.

Entretanto, a constituição de comunidades de aprendizagem no espaço escolar não ocorre de forma homogênea nem isenta de tensões. As relações estabelecidas em seu interior são atravessadas por assimetrias de experiência, repertório e reconhecimento, capazes de influenciar as possibilidades de participação dos sujeitos. Nesse cenário, emerge o desafio de construir ambientes pedagógicos que ampliem as formas de

participação legítima, evitando tanto a centralização das práticas em determinados estudantes quanto a marginalização de vozes menos experientes ou culturalmente distantes dos repertórios trabalhados.

No contexto da cultura digital, essas comunidades expandem-se para além dos limites físicos da sala de aula, constituindo ecossistemas híbridos nos quais a produção, a circulação e a ressignificação de conteúdos musicais ocorrem em redes distribuídas, sem perder sua vinculação às intencionalidades pedagógicas da instituição escolar. Conforme destacam Jenkins et al. (2009), a cultura participativa redefine as formas de engajamento dos sujeitos ao favorecer práticas baseadas na colaboração, na autoria e na interação contínua. No campo da Educação Musical, essa condição amplia as possibilidades de constituição de comunidades híbridas, nas quais experiências presenciais e digitais se articulam de maneira complementar.

Essa ampliação, contudo, não elimina as tensões, mas lhes confere novas formas. A aparente horizontalidade das redes digitais pode coexistir com desigualdades relacionadas ao acesso, à visibilidade e à legitimidade das produções culturais. A participação em comunidades digitais exige, portanto, o desenvolvimento de competências críticas que permitam aos estudantes compreender os contextos, os critérios e as dinâmicas que estruturam essas redes.

A participação em comunidades musicais de aprendizagem constitui, assim, dimensão fundamental para compreender a aprendizagem musical como processo social, relacional e culturalmente situado. Ao engajar-se em práticas coletivas, os estudantes desenvolvem não apenas competências musicais, mas também capacidades de escuta, negociação e construção compartilhada de sentido, elementos constitutivos da experiência musical.

A partir dessa compreensão, a Abordagem InovAtiva estrutura a aprendizagem musical como processo que se realiza no e a partir do contexto escolar, articulando participação, colaboração e produção coletiva em comunidades pedagogicamente orientadas. A escola afirma-se, nesse horizonte, como espaço privilegiado de constituição dessas comunidades, no qual o conhecimento musical emerge da interação entre sujeitos, práticas e mediações, ao mesmo tempo em que se expande para outros contextos culturais e digitais. Aprender música significa, portanto, tornar-se participante ativo de práticas compartilhadas que integram sensibilidade, criticidade e colaboração no âmbito da Educação Musical contemporânea.

A quarta dimensão refere-se ao desenvolvimento da autonomia, entendida como construção progressiva da capacidade de agir, refletir e tomar decisões fundamentadas no âmbito das práticas musicais. A centralidade do estudante como sujeito ativo conduz à necessidade de compreender a autonomia não como ponto de partida, mas como processo formativo desenvolvido no interior de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas. No contexto da Educação Musical, tornar-se autônomo significa ampliar a capacidade de conduzir o próprio fazer musical, articulando decisão, reflexão e responsabilidade em situações concretas de criação, performance e escuta.

Diferentemente da agência, que se manifesta na capacidade de agir e tomar decisões no interior das práticas musicais, a autonomia refere-se à sustentação dessas decisões ao longo do tempo. Exige do estudante a capacidade de planejar, monitorar, avaliar e reorientar suas próprias ações. Trata-se de um nível mais complexo de desenvolvimento, no qual a ação musical deixa de constituir mera resposta imediata para assumir caráter consciente, regulado e justificável em diferentes situações.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir das contribuições de Zimmerman (2002), ao conceber a aprendizagem como processo de autorregulação que envolve ciclos de planejamento, execução e avaliação. Em articulação com essa perspectiva, Pintrich (2000) evidencia que a autorregulação também depende de dimensões motivacionais e contextuais, indicando que o desenvolvimento da autonomia requer não apenas estratégias cognitivas, mas condições pedagógicas que favoreçam o engajamento dos estudantes.

Na Educação Básica, essa construção ocorre de maneira gradual. Em um primeiro momento, observa-se uma autonomia guiada, na qual o estudante atua a partir de orientações mais estruturadas. Posteriormente, emerge uma autonomia assistida, caracterizada pela ampliação da participação nas decisões musicais, ainda com suporte docente. Em níveis mais avançados, consolida-se uma autonomia autorregulada, na qual o estudante organiza seus percursos de aprendizagem, toma decisões fundamentadas e avalia criticamente suas produções. Tal progressão evidencia que a autonomia não constitui atributo espontâneo, mas resultado de processos formativos sustentados.

No contexto brasileiro, Libâneo (2013) reforça essa compreensão ao destacar que a autonomia se desenvolve por meio da mediação pedagógica, sendo indissociável das condições didáticas organizadas pelo professor. Práticas como a escolha orientada de repertórios, a organização coletiva de ensaios e a elaboração de arranjos em grupo

constituem situações nas quais os estudantes exercitam a tomada de decisões e desenvolvem progressivamente sua capacidade de autorregulação.

Entretanto, reduzir a autonomia à dimensão operativa do aprender a aprender seria insuficiente. Conforme argumenta Biesta (2013), a educação envolve também a constituição do sujeito em sua capacidade de agir de maneira responsável e situada. No campo da Educação Musical, isso significa reconhecer que a autonomia inclui a capacidade de posicionar-se criticamente diante das práticas musicais, interpretando seus sentidos culturais, estéticos e sociais.

A articulação entre autorregulação e pensamento crítico pode ser aprofundada a partir das contribuições de Facione (1990), ao compreender o pensamento crítico como processo de julgamento reflexivo que envolve análise, interpretação e avaliação. No fazer musical, essa competência manifesta-se quando o estudante analisa escolhas sonoras, justifica decisões interpretativas e reconhece os contextos culturais que atravessam a produção musical. Desenvolver autonomia significa, nesse sentido, formar sujeitos capazes de sustentar suas escolhas de maneira consciente e argumentada.

Esse processo, entretanto, não ocorre de forma linear nem isenta de tensões. A ênfase no protagonismo estudantil pode conduzir à falsa compreensão de que a autonomia prescinde da mediação docente, resultando em práticas desestruturadas ou em expectativas incompatíveis com o nível de desenvolvimento dos estudantes. O desafio pedagógico consiste em construir um equilíbrio dinâmico entre orientação e liberdade, no qual o professor regula o grau de intervenção conforme as necessidades formativas, sem restringir a participação ativa dos alunos.

No contexto da cultura digital, a autonomia musical assume características específicas. A ampliação do acesso a ferramentas de produção, plataformas de compartilhamento e ambientes de aprendizagem online possibilita que os estudantes construam percursos próprios de experimentação e criação musical. Entretanto, conforme adverte Selwyn (2016), o simples acesso às tecnologias não garante autonomia. Torna-se necessário desenvolver competências que permitam avaliar criticamente informações, reconhecer critérios de qualidade e compreender os contextos de circulação das produções culturais. A autonomia digital exige, portanto, não apenas uso, mas leitura crítica dos ambientes tecnológicos.

A autonomia musical não se reduz, assim, à independência técnica, mas corresponde à capacidade de agir, refletir e posicionar-se no interior das práticas musicais,

articulando autorregulação, criticidade e participação. Trata-se de uma construção relacional desenvolvida na interação entre sujeito, mediação pedagógica e contexto cultural, evidenciando a complexidade do processo formativo na Educação Musical.

Essa compreensão pode ser ampliada à luz das contribuições de Dewey (1938), ao compreender a experiência como eixo estruturante da aprendizagem. Ao enfatizar os princípios de continuidade e interação, o autor evidencia que o desenvolvimento do sujeito ocorre na articulação entre experiências passadas e futuras, configurando a aprendizagem como processo dinâmico e formativo.

As evidências produzidas ao longo da investigação demonstraram que a ampliação progressiva da participação estudantil, associada a processos de mediação pedagógica intencional, favoreceu o desenvolvimento de formas mais autônomas de atuação musical. Os estudantes passaram a assumir responsabilidades crescentes na organização de suas produções, na tomada de decisões e na avaliação de seus próprios percursos de aprendizagem. Tais ocorrências indicam que a autonomia não emerge de forma espontânea, mas se constrói gradualmente por meio de experiências pedagógicas que articulam participação, reflexão e acompanhamento docente.

Em conjunto, agência musical, construção identitária, participação em comunidades de aprendizagem e autonomia constituem dimensões interdependentes do papel do estudante na Abordagem InovAtiva. Os resultados da investigação indicam que essas dimensões se desenvolvem de maneira articulada, evidenciando que a aprendizagem musical emerge da participação ativa dos sujeitos em experiências culturalmente situadas, socialmente compartilhadas e pedagogicamente mediadas.

Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar a posição de destinatário da ação educativa para assumir a condição de protagonista de seu percurso formativo, produzindo sentidos, construindo conhecimentos e ampliando sua participação no universo musical contemporâneo. Assim, o papel do estudante configura-se como princípio estruturante da Abordagem InovAtiva, reafirmando a centralidade da participação, da autoria, da colaboração e da autonomia na formação musical contemporânea.

5.8 Estrutura operacional e articulação curricular da Abordagem InovAtiva

A consolidação de uma abordagem pedagógica demanda não apenas consistência teórica, mas a explicitação de seus modos de organização e de suas possibilidades de inserção nos contextos curriculares em que se realiza. No campo da Educação Musical,

essa exigência assume particular relevância, uma vez que o ensino envolve a articulação entre experiência estética, intencionalidade pedagógica e mediações culturais e tecnológicas. Nesse horizonte, delinear a estrutura operacional da Abordagem InovAtiva implica traduzir seus princípios em formas de organização do ensino que orientem a prática docente sem reduzi-la a procedimentos rígidos ou normativos.

Sob essa perspectiva, a dimensão operacional da abordagem configura-se como uma arquitetura pedagógica orientadora, estruturada por princípios que possibilitam a construção de percursos formativos coerentes com seus fundamentos. Não se trata de uma sequência fixa de etapas, mas de um conjunto de referências que orientam a organização de experiências de aprendizagem nas quais escuta, performance, criação e reflexão se articulam em contextos educativos diversos.

Sua operacionalização ocorre por meio de dispositivos didáticos, como sequências de aprendizagem e projetos musicais integrados, que podem ser interpretados e adaptados pelo professor conforme as características dos estudantes, os objetivos formativos e as condições concretas de implementação. Dessa forma, a Abordagem InovAtiva apresenta-se como uma referência flexível, capaz de se reconfigurar em função das especificidades socioculturais, institucionais e tecnológicas de cada contexto educativo.

Entretanto, a passagem da dimensão conceitual para a organização didática não se realiza sem tensões. O esforço de sistematização pode induzir à padronização excessiva, comprometendo a abertura necessária à criação e à interpretação pedagógica. Por outro lado, a ausência de referenciais estruturadores pode dificultar a implementação consistente da proposta. O desafio reside, portanto, em construir uma organização que ofereça clareza e intencionalidade, sem restringir a autonomia docente nem reduzir a complexidade da experiência musical.

No contexto da Educação Básica brasileira, essa discussão demanda diálogo com os marcos curriculares, especialmente a Base Nacional Comum Curricular. A articulação entre a Abordagem InovAtiva e a BNCC não se limita ao alinhamento formal a competências e habilidades, mas envolve a interpretação crítica dessas diretrizes à luz das especificidades da Educação Musical. Conforme indicam os princípios curriculares contemporâneos, o currículo não se reduz a um conjunto de conteúdos prescritos, mas configura-se como construção social que orienta práticas educativas situadas (Sacristán, 2000). Nesse sentido, a abordagem busca estabelecer um diálogo que potencialize a

formação musical dos estudantes, ao mesmo tempo em que problematiza possíveis reduções da experiência estética a descritores operacionais.

A presença das tecnologias digitais e a ampliação das formas de produção e circulação musical introduzem novos elementos na organização pedagógica. Mais do que incorporar ferramentas, trata-se de reconhecer que os processos de aprendizagem passam a ocorrer em ecossistemas híbridos, nos quais a criação, o compartilhamento e a interação musical se distribuem entre diferentes ambientes. A estrutura operacional da abordagem, nesse contexto, orienta a integração entre experiências presenciais e digitais de modo a favorecer a continuidade e a profundidade das práticas musicais, evitando tanto a fragmentação quanto a tecnificação acrítica do ensino.

Sob essa lógica, a Abordagem InovAtiva organiza-se como proposta que articula fundamentação teórica, organização didática e contextualização curricular, configurando-se como referência para a construção de práticas educativas que sejam simultaneamente consistentes e abertas à interpretação. A operacionalização da abordagem não se reduz à aplicação de procedimentos, mas se constitui como processo pedagógico situado, no qual o professor mobiliza princípios, estratégias e recursos em função das demandas concretas do contexto educativo.

Os itens subsequentes detalham essa estrutura em três eixos complementares: a organização pedagógica da abordagem, contemplando a arquitetura pedagógico-musical, as sequências didáticas e os projetos musicais integrados; os diálogos com o currículo da Educação Básica, com ênfase na BNCC, suas competências e suas implicações para o ensino de música; e as possibilidades de adaptação a diferentes contextos escolares, considerando realidades socioculturais, condições de infraestrutura e políticas educacionais locais. Esses desdobramentos evidenciam os modos pelos quais a Abordagem InovAtiva pode ser implementada de forma coerente com seus fundamentos e com a complexidade da Educação Musical contemporânea.

5.8.1 Arquitetura pedagógico-musical.

Antes de se configurar como um conjunto de estratégias voltadas ao ensino de música, a Abordagem InovAtiva pode ser compreendida como um modo de pensar a educação em consonância com as transformações contemporâneas. Trata-se de uma perspectiva que emerge da articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais e novas formas de participação dos sujeitos nos processos educativos, respondendo a um

contexto marcado pela conectividade, pela circulação ampliada de informações e pela reconfiguração das relações com o conhecimento. Nesse sentido, a Abordagem InovAtiva não se limita a propor formas de ensinar música, mas redefine os modos de organizar, mediar e experienciar a aprendizagem no contexto da Educação Básica.

Sob essa lógica, a organização do ensino de música não se reduz à definição de conteúdos ou à aplicação de procedimentos didáticos, mas envolve a constituição de uma arquitetura pedagógico-musical que orienta a construção de experiências formativas. Essa arquitetura diz respeito à forma como princípios, práticas, tempos, espaços e interações se articulam na produção de percursos de aprendizagem, configurando um sistema aberto, dinâmico e sensível às condições do contexto educativo. Tal compreensão aproxima-se da ideia de que o ensino envolve a organização intencional de condições para a aprendizagem, e não apenas a transmissão de conteúdos (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Essa perspectiva implica reconhecer que elementos tradicionalmente considerados operacionais, como a gestão do tempo, a organização da sala e a mediação das interações, integram a própria arquitetura da aprendizagem. Ao serem ressignificados pedagogicamente, tais elementos passam a expressar princípios como autonomia, corresponsabilidade e participação ativa dos estudantes, em consonância com abordagens que enfatizam a centralidade do sujeito no processo educativo (Charlot, 2000).

A definição desses movimentos decorre da articulação entre os princípios constitutivos da Abordagem InovAtiva, os referenciais teóricos mobilizados ao longo desta investigação e a interpretação do corpus empírico-documental que subsidiou sua construção. Sua formulação buscou traduzir, em termos operacionais, elementos recorrentes relacionados à experiência musical, à participação ativa dos estudantes, à mediação docente, à criação musical e aos processos de reflexão sobre a aprendizagem.

A arquitetura pedagógico-musical da Abordagem InovAtiva organiza-se por meio de cinco movimentos formativos interdependentes: imersão, exploração, organização, criação e produção, e reflexão, cuja representação gráfica é apresentada na Figura 12. Esses movimentos estruturam os percursos de aprendizagem musical e funcionam como referências para a organização das experiências educativas, articulando os princípios da abordagem às práticas de ensino e aprendizagem em diferentes contextos.

Cada movimento corresponde a uma dimensão específica da organização pedagógico-musical, contribuindo para a construção de percursos formativos que integram escuta, experimentação, sistematização, produção e reflexão. Embora possam

ser descritos separadamente para fins analíticos, esses movimentos não constituem etapas rígidas ou sequenciais, podendo ser retomados, aprofundados ou reorganizados conforme as demandas pedagógicas, os objetivos formativos e as características do contexto educativo.

A Figura 12 apresenta a representação gráfica desses movimentos:

Figura 12 – Arquitetura Pedagógico-Musical da Abordagem InovAtiva

Cinco movimentos formativos interdependentes que organizam os percursos de aprendizagem musical



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme representado na Figura 12, os movimentos da arquitetura pedagógico-musical articulam-se de forma dinâmica e interdependente, permitindo a construção de diferentes trajetórias formativas em função das necessidades dos estudantes, das características do contexto e das intencionalidades pedagógicas.

Com objetivo de explicitar essas relações, o Quadro 1 sintetiza os elementos operacionais que caracterizam cada movimento da arquitetura pedagógico-musical.

Quadro 1 – Síntese operacional dos movimentos da arquitetura pedagógico-musical da Abordagem InovAtiva

MOVIMENTO FORMATIVO	FINALIDADE PEDAGÓGICA	PAPEL DO ESTUDANTE	PAPEL DO PROFESSOR	DIMENSÕES MUSICAIS MOBILIZADAS
IMERSÃO	Promover o contato inicial com repertórios, contextos e experiências musicais significativas.	Escuta, observa, percebe e estabelece relações com os fenômenos musicais.	Seleciona repertórios, organiza experiências de sensibilização e contextualiza práticas musicais.	Escuta, apreciação estética, contextualização cultural e percepção musical.
EXPLORAÇÃO	Favorecer a experimentação sonora e a descoberta de possibilidades expressivas.	Investiga, experimenta, manipula sons e testa possibilidades musicais.	Cria situações de investigação, propõe desafios e estimula a experimentação.	Experimentação sonora, criatividade, percepção e descoberta musical.
ORGANIZAÇÃO	Estruturar ideias, conhecimentos e materiais produzidos ao longo do processo.	Sistematiza informações, organiza materiais e toma decisões musicais.	Orienta a construção de relações conceituais e apoia a elaboração das produções.	Planejamento, organização do pensamento musical, elaboração conceitual e tomada de decisões.
CRIAÇÃO E PRODUÇÃO	Desenvolver produções musicais significativas por meio da autoria individual e coletiva.	Cria, interpreta, produz e compartilha produções musicais.	Media processos criativos, acompanha produções e promove espaços de autoria.	Criação, performance, expressão musical, colaboração e produção artística.
REFLEXÃO	Analisar processos, resultados e aprendizagens construídas durante a experiência musical.	Avalia, argumenta, ressignifica experiências e reconhece avanços e desafios.	Favorece a análise crítica, estimula a metacognição e promove devolutivas formativas.	Avaliação, pensamento crítico, autorregulação, metacognição e ressignificação da experiência musical.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A síntese apresentada evidencia que os movimentos da arquitetura pedagógico-musical não se restringem à organização didática das atividades, mas articulam finalidades pedagógicas, formas de participação discente, modos de mediação docente e dimensões específicas da aprendizagem musical. Essa articulação permite compreender a arquitetura como mecanismo de operacionalização dos princípios da Abordagem InovAtiva, convertendo seus fundamentos teóricos em experiências concretas de ensino e aprendizagem.

A organização desses movimentos encontra respaldo em perspectivas construtivistas e socioculturais da aprendizagem, que compreendem o conhecimento como resultado da participação ativa dos sujeitos em experiências culturalmente mediadas. Nessa direção, a arquitetura pedagógico-musical não organiza apenas atividades, mas condições para a produção de significados no interior das práticas musicais.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir das contribuições de Bruner (1997), ao enfatizar o papel da construção de significados no processo educativo. Para o autor, “a aprendizagem não deve ser vista como a simples aquisição de informações, mas como um processo de construção de significados que ocorre por meio da participação ativa do sujeito em práticas culturalmente organizadas” (Bruner, 1997, p. 36). Essa perspectiva permite compreender a arquitetura pedagógico-musical como organização de

experiências que se articulam na produção de sentidos, configurando a aprendizagem como processo interpretativo e situado.

No plano didático, essa arquitetura se materializa por meio de sequências de aprendizagem que organizam o encadeamento das experiências musicais. As sequências didáticas constituem trajetórias intencionais de construção de sentido, orientadas pela articulação entre práticas de escuta, criação e performance e pela progressiva ampliação das formas de participação dos estudantes. Conforme argumenta Zabala (1998), a sequência didática se caracteriza pela coerência interna e pela intencionalidade que sustenta o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse contexto, os projetos musicais integrados assumem papel central ao possibilitar a articulação entre diferentes dimensões do fazer musical em experiências de maior duração e complexidade. Ao desenvolver projetos, os estudantes engajam-se em práticas que envolvem criação, interpretação, análise e circulação de produções musicais, aproximando o contexto escolar de práticas culturais mais amplas. Essa perspectiva dialoga com abordagens que compreendem a aprendizagem como participação em práticas sociais (Lave; Wenger, 1991).

Entretanto, a constituição dessa arquitetura não se realiza sem tensões. A tentativa de estruturar o ensino pode conduzir à padronização excessiva, reduzindo a experiência musical a esquemas previsíveis e limitando a criatividade dos estudantes. Por outro lado, a ênfase na abertura e na flexibilidade pode resultar em dispersão, fragilizando a intencionalidade pedagógica e comprometendo a progressão da aprendizagem. Soma-se a isso o fato de que a incorporação de tecnologias digitais, embora amplie as possibilidades de criação e acesso, pode favorecer abordagens superficiais centradas na produção imediata, em detrimento da elaboração estética mais aprofundada (Buckingham, 2010).

Essas tensões evidenciam que a arquitetura pedagógico-musical não se constitui como solução estável, mas como campo de negociação permanente entre estrutura e abertura, orientação e autonomia, intencionalidade e emergência. Nesse cenário, o professor assume papel central como arquiteto de experiências musicais, atuando como sujeito que interpreta contextos, organiza percursos e sustenta a coerência formativa do processo educativo.

A arquitetura pedagógico-musical da Abordagem InovAtiva configura-se, portanto, como uma estrutura organizadora da experiência musical escolar, articulando

movimentos formativos que integram escuta, experimentação, sistematização, produção e reflexão em percursos de aprendizagem abertos e contextualizados. Sua formulação resulta da convergência entre os referenciais teóricos mobilizados nesta investigação, os princípios estruturantes da abordagem e a interpretação do corpus empírico-documental que subsidiou sua construção, constituindo o principal dispositivo de operacionalização da Abordagem InovAtiva na Educação Musical.

5.8.2 Articulação curricular da Abordagem InovAtiva

A incorporação de uma proposta pedagógica no contexto da Educação Básica brasileira demanda sua articulação com os referenciais curriculares vigentes, entre os quais se destaca a Base Nacional Comum Curricular. Considerar esse diálogo implica compreender o currículo não apenas como prescrição normativa, mas como construção social que orienta práticas educativas situadas e abertas à interpretação (Sacristán, 2000). Nesse sentido, a relação entre a Abordagem InovAtiva e a BNCC não se limita a um alinhamento técnico de conteúdos e habilidades, mas envolve uma leitura crítica das possibilidades e dos limites que esse documento apresenta para o ensino de música.

No que se refere às competências gerais da Educação Básica, a BNCC propõe a formação de sujeitos capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em diferentes contextos, enfatizando dimensões como pensamento crítico, criatividade, cultura digital e responsabilidade social (Brasil, 2017). Tais princípios dialogam com a Abordagem InovAtiva, especialmente no que concerne à centralidade da participação ativa dos estudantes e à construção de experiências de aprendizagem significativas. A ênfase na autonomia, na colaboração e na resolução de problemas aproxima-se das perspectivas que compreendem o aprender como processo ativo e contextualizado (Perrenoud, 2000).

A análise dessas competências pode ser aprofundada ao considerá-las não como um conjunto de itens isolados, mas como eixos formativos que se articulam na constituição do sujeito contemporâneo. Nesse sentido, dimensões como pensamento crítico, criatividade, cultura digital, autonomia e colaboração estabelecem aproximações diretas com os princípios da Abordagem InovAtiva, na medida em que esta se orienta pela participação ativa dos estudantes, pela construção de experiências significativas e pela integração entre diferentes formas de conhecimento.

A compreensão dessas aproximações pode ser ampliada quando sistematizada em termos analíticos, permitindo explicitar as relações entre as competências gerais da BNCC e os princípios da Abordagem InovAtiva no contexto da Educação Musical. Com esse propósito, o Apêndice H apresenta um quadro síntese dessas correspondências.

Entretanto, a incorporação dessas competências no contexto escolar depende de sua tradução em práticas pedagógicas concretas, o que nem sempre se efetiva de maneira consistente. Em muitos casos, tais competências permanecem no nível discursivo, sem se desdobrar em experiências formativas que mobilizem efetivamente os estudantes. Nesse cenário, a Abordagem InovAtiva pode ser compreendida como uma possibilidade de operacionalização dessas diretrizes, ao propor uma arquitetura pedagógico-musical que integra criação, escuta, reflexão e uso crítico de tecnologias digitais em processos de aprendizagem situados.

No campo específico da Arte, a BNCC reconhece a importância das diferentes linguagens artísticas como formas de expressão, comunicação e produção de sentidos, destacando competências relacionadas à criação, à fruição e à contextualização das práticas artísticas. No caso da música, essas diretrizes reforçam a necessidade de integrar escuta, performance e criação em processos formativos que considerem a diversidade cultural e os modos contemporâneos de produção musical, em consonância com abordagens que compreendem a aprendizagem artística como experiência culturalmente situada.

Entretanto, a interpretação dessas competências demanda cuidado para evitar sua redução a descritores operacionais descontextualizados. Conforme argumenta Ball (2001), políticas curriculares são continuamente reinterpretadas no contexto da prática, o que pode produzir deslocamentos entre o prescrito e o realizado. Nesse sentido, a adoção de competências como referência pedagógica exige mediação crítica, de modo a preservar a complexidade da experiência musical e evitar a fragmentação do ensino em habilidades isoladas.

Um aspecto particularmente relevante nesse diálogo refere-se à posição da música no interior da BNCC. Embora reconhecida como linguagem artística fundamental e amplamente legitimada em seus aspectos culturais, sociais e formativos, a música não se configura como componente curricular autônomo, sendo incorporada ao campo mais amplo da Arte. Essa condição tem sido problematizada no campo da Educação Musical brasileira, especialmente em produções vinculadas à Associação Brasileira de Educação

Musical (ABEM), que apontam para os riscos de diluição da especificidade do ensino de música no contexto escolar.

Conforme discutido por Penna (2012), a inserção da música no currículo escolar brasileiro tem sido historicamente marcada por tensões entre reconhecimento legal e efetiva implementação, revelando descontinuidades e fragilidades na consolidação de práticas pedagógicas consistentes. De modo convergente, Queiroz (2014) destaca que a ausência de uma definição mais clara do lugar da música no currículo pode gerar ambiguidades quanto aos seus objetivos formativos e às formas de sua operacionalização no contexto da Educação Básica.

Essa configuração tende a produzir distorções na prática pedagógica, uma vez que a música pode ser tanto diluída entre outras linguagens artísticas quanto marginalizada nos processos de planejamento curricular. Além disso, a indefinição de sua centralidade pode gerar incertezas por parte dos professores, impactando a continuidade e a profundidade das experiências formativas.

Tal problemática evidencia uma tensão entre o reconhecimento da música como campo de conhecimento, reafirmado por marcos legais como a Lei nº 11.769/2008 e a Lei nº 13.278/2016, e sua efetiva institucionalização no currículo escolar. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que a presença da música na BNCC, embora represente um avanço em termos de reconhecimento, não garante por si só a consolidação de práticas pedagógicas consistentes, exigindo do professor uma atuação intencional na organização do ensino.

A presença da cultura digital como uma das competências gerais da BNCC amplia o campo de diálogo com a Abordagem InovAtiva. A inserção de tecnologias digitais no processo educativo implica compreender as novas formas de produção, circulação e consumo de música que caracterizam a contemporaneidade. Nesse contexto, o protagonismo dos estudantes se manifesta na capacidade de produzir, compartilhar e refletir sobre conteúdos musicais em ambientes digitais, exigindo o desenvolvimento de competências críticas que ultrapassem o domínio técnico. Essa perspectiva aproxima-se das análises de Jenkins et al. (2009), ao destacarem que a cultura participativa redefine os modos de engajamento dos sujeitos com a produção cultural.

Apesar das convergências identificadas, esse quadro evidencia limites estruturais no diálogo entre a Abordagem InovAtiva e a BNCC. A organização do currículo por competências pode, em determinados contextos, favorecer abordagens tecnicistas

centradas na mensuração de resultados, reduzindo a experiência musical a indicadores de desempenho. Além disso, a necessidade de cumprir prescrições curriculares pode limitar a flexibilidade necessária à construção de experiências mais abertas e criativas, tensionando a autonomia docente.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade de contextos escolares brasileiros. A implementação das diretrizes da BNCC ocorre em realidades marcadas por desigualdades de infraestrutura, acesso a tecnologias e condições de trabalho docente, o que impacta diretamente as possibilidades de concretização de propostas pedagógicas inovadoras. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender que o currículo não se realiza de forma homogênea, sendo continuamente reinterpretado à luz das condições locais.

Essas limitações não invalidam o potencial da BNCC como referência para a organização do ensino, mas indicam a necessidade de uma leitura situada e crítica de suas diretrizes. A Abordagem InovAtiva, ao dialogar com o currículo, busca tensionar e ampliar suas possibilidades, propondo formas de operacionalização que preservem a complexidade da experiência musical e valorizem a participação ativa dos estudantes.

Nesse horizonte, o currículo deixa de ser compreendido como um conjunto de prescrições a serem cumpridas e passa a ser entendido como espaço de construção pedagógica, no qual diferentes saberes, práticas e contextos se articulam. A Abordagem InovAtiva insere-se nesse espaço como proposta que não apenas se alinha às diretrizes curriculares, mas contribui para sua ressignificação, ao enfatizar a integração entre criação, experiência estética, cultura digital e protagonismo estudantil.

Nessa perspectiva, a articulação curricular não deve ser compreendida como adequação mecânica a competências, habilidades ou descritores normativos. Ao contrário, espera-se que competências como criatividade, colaboração, cultura digital e pensamento crítico se desenvolvam organicamente a partir das experiências musicais propostas, constituindo desdobramentos dos processos formativos vivenciados pelos estudantes.

A implementação de propostas pedagógicas no âmbito da Educação Básica requer o reconhecimento de que o ensino se realiza em contextos marcados por diversidade sociocultural, desigualdades estruturais e distintas condições institucionais. Nesse sentido, considerar a adaptação da Abordagem InovAtiva a diferentes realidades

escolares implica compreendê-la não como modelo fixo, mas como estrutura flexível, capaz de se reconfigurar em função das condições concretas de cada contexto educativo.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), ao compreender a prática docente como saber situado, constituído na interface entre formação, experiência e contexto. O trabalho do professor não se reduz à aplicação de modelos previamente definidos, mas envolve a interpretação das condições em que o ensino se desenvolve, exigindo decisões pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes, da escola e do território.

No que se refere às realidades socioculturais, a diversidade de experiências musicais dos estudantes constitui elemento central para a organização do ensino. As práticas musicais não se apresentam de forma homogênea, sendo atravessadas por marcadores culturais, sociais e territoriais que influenciam os modos de escuta, criação e participação.

Nesse contexto, a adaptação da abordagem implica reconhecer e incorporar essas referências como parte constitutiva do processo formativo, evitando a imposição de repertórios descontextualizados. Essa compreensão dialoga com as contribuições de Arroyo (2002), ao enfatizar que os processos educativos são inseparáveis das condições sociais e culturais em que se desenvolvem, evidenciando a necessidade de uma Educação Musical que se construa na relação entre sujeito, contexto e experiência.

No contexto amazônico, a adaptação da Abordagem InovAtiva assume contornos específicos, uma vez que as práticas educativas se desenvolvem em territórios marcados por grande diversidade cultural, desafios de acesso e dinâmicas socioterritoriais singulares. A presença de comunidades ribeirinhas, indígenas e urbanas periféricas evidencia a necessidade de uma Educação Musical que dialogue com saberes locais, práticas tradicionais e formas próprias de relação com o som e o ambiente. Nesse cenário, a música não se restringe a um objeto de ensino, mas se constitui como prática integrada ao cotidiano, às festividades e às formas de organização social.

Considerar essas especificidades implica reconhecer a centralidade do território como dimensão formativa, em consonância com perspectivas que compreendem a educação como prática situada e culturalmente enraizada (Arroyo, 2002; Caldart, 2012). A adaptação da abordagem, portanto, requer a incorporação dessas referências como elementos estruturantes da experiência musical, evitando a imposição de modelos pedagógicos descolados das realidades locais.

Em contextos urbanos periféricos, a Educação Musical se insere em cenários atravessados por desigualdades socioeconômicas, mas também por intensa produção cultural e criatividade coletiva. As periferias constituem espaços de efervescência musical, nos quais práticas como o rap, o funk, o tecnobrega e outras manifestações contemporâneas expressam formas de identidade, resistência e participação social. Nesse contexto, a adaptação da Abordagem InovAtiva implica reconhecer essas produções não como conteúdos periféricos, mas como saberes legítimos que podem estruturar experiências de aprendizagem significativas.

Tal perspectiva dialoga com autores que destacam a potência educativa das culturas juvenis e populares, compreendendo a escola como espaço de mediação entre diferentes universos culturais (Dayrell, 2007; Hall, 1997). A incorporação dessas práticas contribui para fortalecer o pertencimento dos estudantes, ampliando sua participação e ressignificando o lugar da música no contexto escolar.

Outro aspecto relevante refere-se às condições de infraestrutura e acesso a recursos pedagógicos. As escolas brasileiras apresentam níveis bastante distintos de disponibilidade de equipamentos, espaços e tecnologias, o que impacta diretamente as possibilidades de implementação de propostas inovadoras. A presença ou ausência de instrumentos musicais, recursos digitais e ambientes adequados de aprendizagem exige que o professor reorganize suas práticas, buscando alternativas que viabilizem experiências significativas mesmo em contextos de limitação material.

Nesse cenário, a integração de tecnologias digitais, frequentemente associada à inovação pedagógica, deve ser compreendida de forma crítica e contextualizada. A incorporação de recursos tecnológicos não pode ser tratada como requisito universal, sob o risco de ampliar desigualdades já existentes. Conforme argumenta Selwyn (2016), é necessário problematizar o uso das tecnologias na educação, reconhecendo que sua presença não garante, por si só, melhorias nos processos de aprendizagem. Essa discussão permite tensionar visões tecnocêntricas que associam inovação exclusivamente ao uso de dispositivos digitais, desconsiderando as condições reais de implementação no contexto escolar.

A compreensão da tecnologia em educação pode, nesse sentido, ser ampliada ao considerar o potencial das tecnologias desplugadas no ensino de música. Em contextos nos quais o acesso a dispositivos digitais é limitado ou desigual, a inovação pedagógica pode se desenvolver por meio da utilização criativa de recursos não digitais, como o

corpo, a voz, objetos do cotidiano e materiais sonoros alternativos. Essa perspectiva desloca a noção de tecnologia para um entendimento mais amplo, relacionado às formas de mediação e organização da experiência de aprendizagem.

Conforme argumenta Papert (1980), a aprendizagem significativa está relacionada à construção ativa de artefatos com sentido para o sujeito, não dependendo necessariamente de recursos tecnológicos sofisticados. De modo convergente, Resnick (2017) destaca que processos de aprendizagem criativa podem emergir de práticas baseadas na experimentação, na autoria e na resolução de problemas, mesmo em contextos de baixa tecnologia.

No campo da Educação Musical, práticas como a criação de instrumentos com materiais acessíveis, jogos sonoros, percussão corporal e experimentações acústicas configuram-se como estratégias potentes para o desenvolvimento da musicalidade. Essa abordagem reforça que a inovação pedagógica não se define pela presença de tecnologia digital, mas pela capacidade de produzir experiências formativas significativas em diálogo com as condições concretas do contexto educativo.

A adaptação da abordagem envolve também a consideração das políticas educacionais locais e das diretrizes institucionais que orientam o funcionamento das escolas. Sistemas de ensino, propostas curriculares regionais e condições de gestão escolar influenciam diretamente a organização do trabalho docente, definindo margens de autonomia e possibilidades de inovação. Nesse contexto, a implementação da Abordagem InovAtiva requer a articulação entre proposições pedagógicas e as normativas institucionais, de modo a garantir sua viabilidade no cotidiano escolar.

Esse processo evidencia desafios concretos na relação entre proposições pedagógicas e estruturas institucionais. A presença de diretrizes curriculares prescritivas, cargas horárias reduzidas e condições de trabalho adversas pode restringir as possibilidades de experimentação pedagógica, exigindo do professor estratégias de adaptação e negociação no interior da prática.

Diante desse cenário, a Abordagem InovAtiva afirma-se como proposta que não busca uniformizar práticas, mas oferecer princípios orientadores capazes de sustentar a construção de experiências formativas em contextos diversos. Sua adaptação não implica perda de consistência, mas reconfiguração situada, na qual os elementos estruturantes da abordagem se articulam às condições concretas do ensino.

Nesse horizonte, a docência assume caráter interpretativo e responsivo, no qual o professor atua como sujeito que lê o contexto, seleciona possibilidades e constrói percursos de aprendizagem coerentes com a realidade em que atua. A Educação Musical, assim compreendida, deixa de ser pensada em termos de aplicação de modelos universais e passa a ser concebida como prática situada, capaz de dialogar com a diversidade cultural, material e institucional que caracteriza a Educação Básica brasileira.

No contexto investigado, a implementação da abordagem exigiu adaptações relacionadas aos repertórios culturais dos estudantes, às condições de infraestrutura disponíveis e às dinâmicas institucionais da escola. Tais ajustes não comprometeram a coerência da proposta, mas evidenciaram sua capacidade de responder às especificidades do contexto, preservando seus princípios estruturantes.

5.9 Síntese conceitual da Abordagem InovAtiva

A construção da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, ao longo deste capítulo, fundamentou-se na articulação entre diferentes matrizes teóricas, epistemológicas e pedagógicas, evidenciando a necessidade de compreender o ensino de música em diálogo com as reconfigurações contemporâneas do conhecimento, da cultura e das práticas educativas.

A integração entre filosofias da Educação Musical, metodologias ativas, cultura digital e perspectivas críticas sobre o currículo permitiu delinear uma abordagem que se afasta de modelos prescritivos, configurando-se como uma proposição relacional, situada e orientada à produção de experiências formativas.

Nesse percurso, a música foi compreendida não apenas como conteúdo de ensino, mas como experiência estética, prática cultural e forma de conhecimento. Tal compreensão desloca o foco da aprendizagem para o fazer musical em suas múltiplas dimensões, integrando apreciação, criação, performance e reflexão em processos que reconhecem o estudante como sujeito ativo da experiência musical, em consonância com perspectivas praxiais da Educação Musical (Elliott, 1995; Swanwick, 1999). Paralelamente, o papel do professor é ressignificado como mediador e organizador de contextos de aprendizagem, responsável por articular intencionalmente práticas, recursos e experiências.

A Abordagem InovAtiva estrutura-se a partir de princípios que não operam como categorias isoladas, mas como um sistema interdependente de organização da experiência

educativa: centralidade humana ampliada, coatividade criativa, música como objeto estético híbrido, sujeito musical como coadjutor inteligente e contexto como ecossistema tecno-humano-cultural. A consistência dessa proposição reside precisamente na articulação entre esses princípios, que, em conjunto, redefinem as relações entre sujeito, música, tecnologia e contexto no processo formativo.

A síntese aqui proposta não se restringe à recapitulação dos elementos discutidos, mas explicita a lógica interna que sustenta a abordagem, consolidando-a como proposição teórica e metodológica. Trata-se de um movimento de sistematização que torna visíveis as relações entre fundamentos filosóficos e implicações pedagógicas, organizando um modelo capaz de orientar práticas em diferentes contextos educativos (Sacristán, 2000).

A Abordagem InovAtiva pode, assim, ser compreendida como uma proposição que articula teoria e prática na construção de experiências musicais, orientada à formação de sujeitos capazes de produzir, interpretar e atribuir sentido ao fenômeno musical em contextos diversos. Sua principal contribuição reside na formulação de uma abordagem teórico-metodológica que integra princípios filosóficos, fundamentos pedagógicos e mediações tecnológicas em uma proposição coerente e articulada, oferecendo ao campo da Educação Musical uma alternativa às abordagens fragmentadas ou exclusivamente tecnicistas.

Do ponto de vista filosófico, a abordagem sustenta-se na compreensão da música como prática humana situada, na qual experiência estética, ação e construção de sentido se articulam de forma indissociável. A centralidade humana ampliada configura-se como eixo estruturante dessa perspectiva, ao reconhecer o sujeito não apenas como receptor, mas como agente que produz, interpreta e transforma experiências musicais. Essa centralidade, entretanto, não se estabelece de forma isolada, mas em relação com contextos culturais, mediações tecnológicas e dinâmicas sociais que constituem o fazer musical contemporâneo.

A coatividade criativa desloca a compreensão da aprendizagem musical para processos colaborativos e interativos, nos quais a criação se realiza na relação entre sujeitos, práticas e contextos, evidenciando a dimensão compartilhada da musicalidade. A música como objeto estético híbrido reconhece que o fenômeno musical contemporâneo se constitui na interseção entre diferentes linguagens, mídias e formas de expressão, exigindo abordagens pedagógicas capazes de integrar modos diversos de produção, circulação e escuta.

O princípio do sujeito musical como coadjutor inteligente aprofunda essa perspectiva ao considerar a atuação do estudante em ambientes mediados por tecnologias digitais, nos quais a interação com sistemas tecnológicos amplia possibilidades de criação, análise e expressão.

Essa articulação encontra sua síntese no princípio do contexto como ecossistema tecno-humano-cultural, que integra as dimensões anteriormente apresentadas em uma perspectiva sistêmica. O contexto deixa de ser compreendido como cenário externo e passa a ser reconhecido como elemento ativo na constituição das práticas musicais, envolvendo relações entre sujeitos, tecnologias, culturas e instituições.

A relação entre esses princípios não se estabelece de forma linear, mas por meio de uma dinâmica de interdependência, na qual cada elemento influencia e é influenciado pelos demais. A centralidade humana orienta a intencionalidade das práticas; a coatividade criativa organiza as formas de interação; a hibridização estética amplia os modos de expressão; e o sujeito musical como coadjutor inteligente redefine as formas de atuação em ambientes mediados por tecnologias. O contexto, compreendido como ecossistema tecno-humano-cultural, integra essas dimensões e configura o espaço no qual tais relações se realizam.

Essa articulação configura uma perspectiva praxial expandida e relacional, na qual o conhecimento musical se constitui na ação, na interação e na mediação, integrando dimensões humanas, culturais e tecnológicas em processos formativos situados.

No plano pedagógico, a integração desses princípios materializa-se na organização de experiências de aprendizagem que articulam criação, escuta, performance e reflexão em processos dinâmicos. A prática pedagógica orienta-se pela construção de percursos formativos nos quais o estudante assume papel ativo na produção de conhecimentos musicais em contextos situados.

Nesse horizonte, o estudante deixa de ser compreendido apenas como participante das atividades e passa a atuar como agente de construção, organização e transformação das experiências musicais, exercendo papel ativo na produção de conhecimento no interior das práticas educativas. De modo complementar, a atuação docente é ressignificada como prática de mediação, curadoria e organização de ambientes de aprendizagem, nos quais diferentes elementos são articulados de forma intencional. O professor interpreta o contexto, seleciona possibilidades e constrói condições para o

desenvolvimento de experiências musicais significativas, equilibrando orientação pedagógica e abertura criativa.

A Abordagem InovAtiva configura-se, assim, como um sistema pedagógico-musical orientado pela articulação entre fundamentos filosóficos, princípios pedagógicos e experiências musicais situadas. Nessa perspectiva, aprender música implica atuar, criar e produzir sentidos em ecossistemas mediados por interações humanas, culturais e tecnológicas.

A compreensão integrada desses princípios evidencia que a Abordagem InovAtiva não se reduz a um conjunto de procedimentos ou técnicas, mas constitui uma forma de organizar o pensamento pedagógico em Educação Musical. Trata-se de uma proposição que orienta a ação docente e a participação discente, articulando fundamentos filosóficos e implicações práticas em consonância com as demandas contemporâneas do ensino de música.

A complexidade das relações que constituem a Abordagem InovAtiva demanda formas de representação capazes de explicitar sua organização e as conexões entre seus elementos estruturantes. Nesse sentido, a elaboração de um modelo teórico-visual não se configura como recurso meramente ilustrativo, mas como estratégia de sistematização conceitual destinada a tornar visíveis as relações que sustentam a abordagem.

Trata-se de um modelo de natureza ecossistêmica e relacional, no qual os elementos não se organizam de forma hierárquica, mas em rede. A representação visual proposta evidencia que a Abordagem InovAtiva se estrutura como um sistema dinâmico, cujas dimensões se articulam de modo integrado. Tal organização afasta-se de modelos lineares de ensino, baseados em sequências rígidas de conteúdos, e aproxima-se de perspectivas que compreendem a aprendizagem como processo situado e em permanente transformação.

No modelo apresentado, a experiência musical configura-se como eixo central, na medida em que é por meio dela que os sujeitos se envolvem, produzem sentidos e constroem conhecimento. Essa centralidade não implica isolamento, mas articulação contínua com os princípios estruturantes da abordagem, que organizam e qualificam as formas de interação no processo educativo.

Os princípios da centralidade humana ampliada, da coatividade criativa, da música como objeto estético híbrido, do sujeito musical como coadjutor inteligente e do contexto como ecossistema tecno-humano-cultural são representados como dimensões

interconectadas que circundam e atravessam a experiência musical. Essa disposição evidencia sua articulação dinâmica, demonstrando que tais princípios não operam como etapas ou níveis, mas como forças que atuam simultaneamente na constituição das práticas pedagógicas. As conexões estabelecidas entre esses elementos reforçam seu caráter relacional, evitando representações baseadas em sequências lineares ou hierarquias rígidas.

A organização sistêmica do modelo também explicita a articulação entre sujeito, prática musical, tecnologia e contexto, evidenciando que o processo de aprendizagem se desenvolve na interseção dessas dimensões. Nesse sentido, o modelo permite compreender que a produção musical, a escuta, a criação e a reflexão não se realizam de forma isolada, mas como práticas integradas em um ecossistema de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à abertura e à adaptabilidade do modelo. Por não se configurar como uma estrutura rígida, ele possibilita sua aplicação em diferentes contextos educativos, respeitando especificidades socioculturais, condições institucionais e recursos disponíveis. Essa característica reforça o caráter não prescritivo da Abordagem InovAtiva, ao mesmo tempo em que preserva sua coerência interna.

O modelo não apenas sintetiza a abordagem, mas constitui uma proposição teórica original desta tese, ao oferecer uma representação capaz de integrar seus fundamentos filosóficos e pedagógicos em uma configuração conceitual coerente.

A Figura 13 apresenta o modelo teórico-visual da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, sintetizando graficamente os elementos e as relações discutidos ao longo deste capítulo.

Figura 13 – Modelo teórico-visual da Abordagem InovAtiva em Educação Musical

A representação visual evidencia a interdependência entre os princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva e a centralidade da experiência musical como eixo articulador do processo formativo. Ao explicitar essas relações, o modelo reforça a compreensão da abordagem como uma proposição não linear, relacional e situada, na qual sujeitos, práticas, tecnologias e contextos se constituem mutuamente. Essa sistematização permite avançar para a formulação integrada da abordagem, consolidando-a como proposição teórico-metodológica no campo da Educação Musical.

À luz das análises desenvolvidas neste capítulo, a Abordagem InovAtiva em Educação Musical define-se como uma proposição teórico-metodológica que organiza o ensino de música a partir da experiência musical como eixo estruturante, compreendendo a aprendizagem como processo de construção de sentidos mediado pela ação, pela interação e pela contextualização.

Nessa perspectiva, o ensino de música configura-se como a organização intencional de experiências musicais nas quais aprender significa atuar, criar, interpretar e produzir sentidos em contextos mediados por relações entre sujeitos, práticas, tecnologias e culturas.

Essa proposição desloca o ensino de música de uma lógica centrada na transmissão de conteúdos para uma perspectiva orientada à produção, à interpretação e à problematização do fenômeno musical, na qual o conhecimento se constitui de forma situada e processual. Nesse enquadramento, aprender música implica engajar-se em práticas que articulam criação, escuta, performance e reflexão em contextos de significação.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem caracteriza-se pela organização de percursos formativos abertos, nos quais o ensino se estrutura por meio da articulação intencional entre práticas, contextos e mediações. Essa organização não se configura como uma sequência fixa, mas como uma estrutura flexível e adaptável às especificidades dos sujeitos e às condições dos ambientes educativos.

A atuação docente assume caráter estratégico, envolvendo a seleção, a curadoria e a articulação de experiências que favoreçam o engajamento e a produção musical. Paralelamente, o estudante é reconhecido como agente da construção do conhecimento, assumindo papel ativo e decisório nos processos formativos.

A contribuição científica desta tese consiste na formulação de uma abordagem que integra, em uma estrutura conceitual e operacional, as concepções estéticas de Bennett Reimer, as perspectivas praxiais de David Elliott e Keith Swanwick, os princípios do Conectivismo propostos por George Siemens e Stephen Downes, as metodologias ativas de aprendizagem e as potencialidades pedagógicas das TDCIs.

Seu diferencial reside na articulação entre experiência estética, ação musical, mediação tecnológica e construção coletiva do conhecimento em uma mesma proposição pedagógica, contribuindo para superar a fragmentação entre abordagens teóricas e práticas educativas no campo da Educação Musical.

Dessa forma, a Abordagem InovAtiva em Educação Musical apresenta-se como uma proposta teórico-metodológica para a organização do ensino de música na Educação Básica, em consonância com as transformações contemporâneas da cultura, da educação e da tecnologia. Ao integrar experiência estética, ação musical, participação ativa, conectividade e mediações tecnológicas em uma mesma estrutura conceitual, amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais ativas, conectadas, culturalmente situadas e esteticamente significativas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical, apresentada no capítulo anterior, resultou da articulação entre os referenciais teóricos mobilizados nesta investigação, o percurso metodológico adotado e a interpretação do corpus empírico-documental constituído ao longo da pesquisa. Se o Capítulo 5 teve como propósito sistematizar conceitualmente a abordagem, o presente capítulo dedica-se à apresentação e à discussão dos resultados que sustentaram sua formulação, evidenciando as interpretações produzidas a partir das evidências empíricas e suas articulações com o referencial teórico que fundamenta esta tese.

Conforme discutido no percurso metodológico, esta investigação fundamenta-se em um corpus empírico-documental, longitudinal e multimodal, constituído por registros produzidos entre 2021 e 2025 no contexto do ensino de Música na Educação Básica. Esse conjunto reúne diferentes formas de documentação pedagógica, incluindo atividades desenvolvidas em ambientes digitais, produções musicais dos estudantes, registros audiovisuais, interações em plataformas educacionais, formulários, materiais didáticos e demais evidências relacionadas às práticas educativas analisadas.

A amplitude temporal do corpus e a diversidade de registros possibilitaram acompanhar processos de aprendizagem ao longo de diferentes ciclos formativos, favorecendo uma compreensão ampliada das dinâmicas pedagógicas, das formas de participação dos estudantes e dos modos de mediação docente observados no contexto investigado.

Por terem sido produzidos no contexto ordinário das práticas educativas, esses registros possibilitam compreender os processos de aprendizagem em situações autênticas de ensino de Música, preservando a complexidade própria do ambiente escolar. Essa característica confere ao corpus particular relevância analítica, uma vez que permite examinar a constituição das experiências musicais em sua ocorrência concreta, considerando as interações entre sujeitos, práticas pedagógicas, recursos tecnológicos e contextos socioculturais.

A análise do corpus empírico-documental buscou compreender como se constituíram as experiências de aprendizagem musical no contexto investigado, identificando regularidades, tensões, dinâmicas de participação e formas de mediação pedagógica que contribuíram para a formulação da Abordagem InovAtiva. Nessa perspectiva, os resultados não são apresentados como mera descrição dos dados, mas

como interpretações produzidas a partir do diálogo entre as evidências empíricas e os referenciais teóricos adotados. O foco recai, portanto, sobre os significados revelados pelas práticas observadas e sobre os princípios de organização do ensino de Música que emergem dessas experiências em contextos educativos contemporâneos.

O capítulo organiza-se de modo a conduzir o leitor da contextualização do corpus empírico-documental às interpretações produzidas a partir de sua análise. Inicialmente, apresenta-se o contexto investigado, contemplando a caracterização do ambiente educativo, dos sujeitos participantes, do ecossistema digital e das práticas musicais observadas. Em seguida, discutem-se os princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva identificados na interpretação do corpus, bem como a emergência de sua arquitetura pedagógico-musical.

Posteriormente, analisam-se os processos de aprendizagem musical, o papel das TDICs e das metodologias ativas como mediadoras dessas experiências, os limites e as tensões observados no contexto investigado e, por fim, apresenta-se uma síntese interpretativa dos principais achados da pesquisa, estabelecendo a transição para as considerações finais da tese.

Mais do que verificar pressupostos previamente estabelecidos, a análise realizada procurou compreender o que o corpus empírico-documental revelou acerca das formas contemporâneas de aprender Música, das relações entre sujeitos, tecnologias e práticas culturais e das possibilidades de organização pedagógica decorrentes dessas interações. Os resultados apresentados a seguir constituem, portanto, não apenas evidências empíricas da investigação, mas o fundamento interpretativo que sustenta a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical e explicita os princípios que a caracterizam como uma proposição teórico-metodológica para o ensino de Música na cultura digital.

6.1 O corpus empírico-documental como fundamento analítico da investigação

Os resultados apresentados neste capítulo fundamentam-se na interpretação do corpus empírico-documental descrito no Capítulo 1. Mais do que constituir uma fonte de dados, esse corpus representa o fundamento empírico-analítico da investigação, pois foi a partir dele que se tornaram evidentes as regularidades, recorrências, tensões e reconfigurações das práticas pedagógico-musicais que subsidiaram a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

O contexto investigado corresponde ao Colégio Tenente Rêgo Barros, instituição pública federal de Educação Básica vinculada à Diretoria de Ensino da Força Aérea Brasileira (DIRENS/FAB), localizada em Belém, no estado do Pará. As experiências analisadas desenvolveram-se com estudantes do Ensino Fundamental entre os anos de 2021 e 2025, em práticas pedagógicas realizadas em contextos presenciais, híbridos e digitais, tendo a plataforma Microsoft Teams como principal ambiente institucional para organização das atividades, acompanhamento das aprendizagens e registro das produções desenvolvidas ao longo do período investigado.

Conforme detalhado na metodologia, a investigação fundamenta-se em um corpus longitudinal e multimodal, constituído por registros pedagógicos produzidos ao longo de cinco anos letivos, incluindo produções musicais, registros audiovisuais, atividades digitais, objetos de aprendizagem, materiais didáticos, formulários, planejamentos e documentos institucionais. A diversidade desses registros possibilitou acompanhar processos de aprendizagem em diferentes momentos da trajetória escolar dos estudantes, favorecendo uma compreensão ampliada das práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto investigado.

Entretanto, a relevância desse corpus não decorre apenas de sua amplitude ou diversidade documental, mas da natureza das evidências que reúne. Por terem sido produzidos no desenvolvimento ordinário das práticas educativas, os documentos preservam características próprias da dinâmica escolar, registrando formas de participação discente, processos de mediação docente, experiências de criação, performance e apreciação musical, bem como diferentes modos de integração das TDICs ao ensino de música. Desse modo, o corpus possibilita analisar os fenômenos investigados em seu contexto de ocorrência, preservando a complexidade inerente às experiências educativas.

Sob essa perspectiva, a análise voltou-se menos para a descrição de atividades específicas e mais para a identificação de padrões interpretativos capazes de explicar como se constituíram as experiências de aprendizagem musical ao longo do período investigado. A natureza longitudinal do corpus permitiu observar permanências, transformações e reconfigurações das práticas pedagógicas, enquanto sua característica multimodal ampliou as possibilidades de interpretação ao integrar diferentes formas de registro das experiências musicais, contemplando dimensões textuais, visuais, sonoras e audiovisuais.

Essa opção metodológica confere caráter indutivo-interpretativo ao processo analítico desenvolvido nesta investigação. As categorias mobilizadas na análise não foram definidas previamente para classificar os dados, tampouco o corpus foi utilizado para confirmar pressupostos teóricos estabelecidos a priori. Ao contrário, as categorias interpretativas foram progressivamente construídas a partir das evidências documentais, das recorrências observadas e das relações identificadas entre sujeitos, práticas pedagógicas, tecnologias digitais e contextos de aprendizagem. Somente após esse movimento interpretativo essas categorias foram colocadas em diálogo com os referenciais filosóficos, pedagógicos e epistemológicos que fundamentam a tese.

Foi desse processo analítico que emergiram os princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva e, posteriormente, sua arquitetura pedagógico-musical. A teoria, portanto, não substituiu a interpretação do corpus nem orientou previamente os resultados; sua função consistiu em aprofundar, problematizar e conferir inteligibilidade às evidências produzidas pela análise. As seções seguintes apresentam esse percurso interpretativo, explicitando como os elementos identificados no corpus contribuíram para a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

6.2 Emergência dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva

Os princípios estruturantes apresentados no Capítulo 5 foram sistematizados como parte da formulação conceitual da Abordagem InovAtiva em Educação Musical. Neste capítulo, o movimento analítico é complementar: busca-se evidenciar como a interpretação do corpus empírico-documental possibilitou sua identificação e fundamentação, explicitando as evidências que sustentam sua construção e os diálogos estabelecidos com o referencial teórico mobilizado nesta investigação.

A análise do corpus empírico-documental revelou que as experiências pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto investigado apresentavam recorrências que ultrapassavam a descrição de atividades ou procedimentos didáticos específicos. Ao longo da interpretação dos registros produzidos entre 2021 e 2025, observaram-se regularidades relacionadas às formas de participação dos estudantes, aos processos de mediação docente, às práticas de criação musical, às interações estabelecidas em ambientes digitais e às relações entre música, tecnologia e contexto educativo. Essas recorrências revelaram padrões interpretativos que, progressivamente, permitiram a

identificação de categorias analíticas e, posteriormente, subsidiaram a formulação dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva.

As categorias analíticas não foram previamente definidas para orientar a análise documental. Em consonância com o percurso metodológico apresentado no Capítulo 1, a investigação assumiu uma perspectiva qualitativa de natureza interpretativa, na qual as categorias emergiram progressivamente da leitura sistemática do corpus e da identificação de relações recorrentes entre seus diferentes registros. Seu processo de consolidação interpretativa ocorreu em permanente diálogo com os referenciais filosóficos, pedagógicos e epistemológicos mobilizados na investigação, permitindo compreender seu significado à luz das contribuições da Educação Musical contemporânea, das metodologias ativas, do Conectivismo e das TDICs.

A interpretação do corpus indicou que essas recorrências não poderiam ser compreendidas de maneira isolada. Ao contrário, revelavam uma organização relacional na qual sujeitos, práticas musicais, tecnologias e contextos constituíam dimensões mutuamente dependentes da experiência educativa. Essa interpretação conduziu à formulação de cinco princípios estruturantes que, embora apresentados separadamente para fins analíticos, configuram um sistema integrado de compreensão da aprendizagem musical.

Esses princípios correspondem à centralidade humana ampliada, à coatividade criativa, à música como objeto estético híbrido, ao sujeito musical como coadjutor inteligente e ao contexto como ecossistema tecno-humano-cultural. Cada um deles representa uma dimensão interpretativa identificada no corpus, evidenciando aspectos recorrentes das experiências pedagógico-musicais desenvolvidas ao longo da investigação. Em conjunto, articulam-se em uma arquitetura conceitual coerente, capaz de explicar as relações estabelecidas entre estudantes, professores, práticas musicais, tecnologias digitais e contextos educativos.

A apresentação desses princípios não pretende fragmentar a análise em categorias independentes, mas explicitar diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno educativo. A divisão em subseções atende exclusivamente à necessidade de sistematização da discussão, uma vez que, nas práticas observadas, os princípios manifestam-se de forma simultânea, dinâmica e interdependente. É essa característica relacional que confere especificidade à Abordagem InovAtiva, cuja formulação resulta da convergência entre as

evidências produzidas pela análise do corpus e sua interpretação à luz do referencial teórico desenvolvido nesta tese.

Nas seções seguintes, cada princípio é analisado individualmente, com o objetivo de explicitar as recorrências identificadas no corpus, suas implicações para a compreensão da aprendizagem musical e os diálogos estabelecidos com os referenciais teóricos mobilizados ao longo desta investigação.

6.2.1 Centralidade humana ampliada

A análise do corpus empírico-documental revelou que a aprendizagem musical desenvolvida no contexto investigado organizava-se em torno da participação efetiva dos estudantes na construção das experiências educativas. Mais do que destinatários das ações pedagógicas, os alunos assumiam papel ativo na definição de percursos de aprendizagem, na realização de escolhas, na produção musical e na reflexão sobre o próprio desenvolvimento. Essa recorrência, observada ao longo dos registros produzidos entre 2021 e 2025, constituiu a base interpretativa do princípio da centralidade humana ampliada.

As evidências documentais demonstram que a organização do ensino partia do reconhecimento das experiências prévias dos estudantes. No início de cada período letivo, os estudantes respondiam a um questionário diagnóstico elaborado para identificar seus repertórios musicais, práticas culturais, preferências estéticas e formas de interação com a música. A Figura 14 apresenta a página inicial do questionário diagnóstico, enquanto sua versão integral encontra-se no Apêndice I.

As informações obtidas não possuíam caráter meramente descritivo, mas subsidiavam o planejamento pedagógico e favoreciam a construção de percursos formativos coerentes com a realidade das turmas. Ao mesmo tempo, o planejamento não se restringia aos interesses inicialmente identificados, uma vez que o professor buscava ampliar os horizontes culturais dos estudantes mediante a introdução de repertórios pertencentes a diferentes contextos históricos, sociais e estéticos.

Figura 14 – Página inicial do questionário diagnóstico



Questionário Inicial – Conhecendo você e sua relação com a Música

Bem-vindo(a)! Este questionário tem como objetivo conhecer melhor seus interesses, experiências e hábitos relacionados à música. Suas respostas contribuirão para o planejamento das aulas, permitindo desenvolver atividades mais significativas e alinhadas às preferências e necessidades da turma. Não existem respostas certas ou erradas. Responda com sinceridade, de acordo com sua experiência e opinião. **Orientações:**

- Leia cada pergunta com atenção.
- Nas questões de múltipla escolha, selecione a alternativa que melhor representa sua resposta.
- Quando a pergunta permitir, você poderá marcar mais de uma opção.
- Nas perguntas abertas, escreva sua resposta da forma mais completa possível.
- Todas as informações serão utilizadas exclusivamente para fins educacionais e de pesquisa, sendo tratadas com confidencialidade e preservação da identidade dos participantes, quando aplicável.

Tempo estimado de preenchimento: 8 a 10 minutos.

Fonte: Corpus da pesquisa (2021).

A participação discente também se manifestava em diferentes momentos do processo pedagógico. Os registros analisados evidenciam que os estudantes participavam da escolha de repertórios para apresentações públicas, organizavam grupos em atividades colaborativas, optavam entre modalidades distintas de avaliação, seja de forma presencial, seja por meio do envio de vídeos na plataforma *Microsoft Teams*, e sugeriam músicas, aplicativos, jogos digitais e outras referências culturais posteriormente incorporadas às práticas educativas quando consideradas pedagogicamente pertinentes. A participação dos estudantes ocorria, portanto, em um contexto de mediação pedagógica, no qual as possibilidades de escolha eram orientadas por critérios formativos que preservavam a intencionalidade educativa do processo de ensino.

Outro aspecto recorrente refere-se ao modo como a avaliação foi integrada ao processo de aprendizagem. O corpus evidencia a utilização sistemática de rubricas avaliativas, simulações de provas práticas, registros audiovisuais das performances e atividades de autoavaliação e avaliação entre pares. A comparação entre gravações realizadas em diferentes momentos possibilitava aos próprios estudantes identificar avanços relacionados à afinação, à postura, à articulação, à expressividade e ao domínio técnico dos instrumentos. Desse modo, a avaliação deixava de assumir função exclusivamente classificatória e passava a constituir oportunidade permanente de reflexão sobre a aprendizagem musical.

A rotina observada nas aulas também contribuiu para a emergência desse princípio. Os registros revelam uma organização relativamente estável das atividades, combinando momentos de acolhimento, mobilização inicial, aquecimento vocal ou instrumental, práticas musicais, apreciação, *feedback* e reflexão coletiva. Essa estrutura favorecia a criação de um ambiente previsível e seguro para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que incorporava novas referências musicais, tecnológicas e culturais, preservando o dinamismo das experiências educativas. A utilização do aplicativo *ClassDojo*, por exemplo, para o sorteio aleatório do estudante responsável pela chamada promovia participação desde o início das aulas, estimulando o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade no grupo.

A apreciação musical constituiu outro elemento recorrente identificado no corpus. Além da escuta de interpretações consideradas referenciais para o repertório estudado, os próprios registros audiovisuais produzidos durante as aulas eram utilizados como objeto de análise coletiva. Ao revisitarem performances realizadas semanas ou meses antes, os estudantes reconheciam transformações ocorridas ao longo do processo formativo, desenvolvendo maior consciência sobre sua própria aprendizagem e sobre os aspectos interpretativos envolvidos na execução musical.

As evidências também indicam que a experiência musical ultrapassava os limites da sala de aula. Relatos recorrentes de familiares, registrados em reuniões pedagógicas e acompanhamentos escolares, indicavam mudanças na forma como os estudantes passaram a utilizar dispositivos digitais. Ferramentas anteriormente associadas predominantemente ao consumo de conteúdos de entretenimento passaram a ser utilizadas para pesquisar repertórios, assistir a vídeos educativos, explorar aplicativos musicais e aprofundar atividades iniciadas nas aulas. Embora essa dimensão seja discutida mais detidamente na seção dedicada às TDICs, ela já evidencia que a aprendizagem musical passou a integrar outros espaços de convivência, ampliando sua presença no cotidiano dos estudantes.

Em conjunto, essas evidências permitiram compreender que a aprendizagem musical observada no corpus não se organizava em torno da transmissão de conteúdos, mas da construção compartilhada de experiências musicais significativas. A centralidade humana ampliada emergiu, portanto, como princípio interpretativo ao evidenciar que o estudante ocupa posição central no processo educativo sem que isso implique a redução do papel docente. Ao contrário, a análise revelou que essa centralidade se constitui

precisamente na relação entre a participação ativa dos estudantes e a mediação intencional do professor, responsável por organizar contextos de aprendizagem capazes de ampliar repertórios, promover experiências estéticas e favorecer o desenvolvimento musical. Essa interpretação dialoga com as perspectivas filosóficas e pedagógicas discutidas ao longo desta tese, especialmente com as contribuições de Bennett Reimer, David Elliott, Keith Swanwick, das metodologias ativas e do Conectivismo, oferecendo fundamento empírico para a formulação desse primeiro princípio estruturante da Abordagem InovAtiva.

6.2.2 Coatividade criativa

A interpretação do corpus empírico-documental revelou que os processos de criação musical desenvolvidos no contexto investigado raramente se configuravam como atividades individuais ou desvinculadas das interações estabelecidas durante as práticas pedagógicas. Ao contrário, as evidências documentais indicam que a produção musical emergia de processos colaborativos, nos quais estudantes, professor, recursos tecnológicos e repertórios culturais participavam conjuntamente da construção das experiências de aprendizagem. Essa recorrência conduziu à formulação do princípio da coatividade criativa, compreendido como a produção compartilhada do conhecimento musical por meio da interação entre diferentes sujeitos, mediações pedagógicas e contextos de aprendizagem.

As evidências analisadas também indicam que a criatividade era mobilizada desde os primeiros contatos dos estudantes com o fazer musical, não se restringindo às atividades de composição. Entre as práticas recorrentes identificadas no corpus destacam-se atividades de sensibilização nas quais os estudantes eram convidados a atribuir identidade ao instrumento que os acompanharia ao longo do percurso formativo. Uma dessas propostas consistia na estilização da flauta doce por meio de desenhos, cores, personagens e outros elementos criativos, seguida da atribuição de um nome ao instrumento.

Mais do que uma atividade introdutória, essa proposta buscava fortalecer o vínculo afetivo com o instrumento, estimular o sentimento de pertencimento e desenvolver atitudes de cuidado e valorização do material utilizado nas aulas, evidenciando que a criatividade se constituía como elemento estruturante da experiência musical desde o início do percurso de aprendizagem

Figura 15 – Estilização criativa da flauta doce realizada por estudante em atividade introdutória de sensibilização musical



Fonte: Corpus da pesquisa (2021).

Os registros analisados também evidenciam que a criação musical era incorporada de forma sistemática às práticas educativas. Entre as estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo da investigação destacavam-se os Desafios Semanais, dispositivo pedagógico constituído por atividades propostas para serem realizadas pelos estudantes após as aulas presenciais. Esses desafios contemplavam diferentes experiências de aprendizagem, incluindo pesquisas, apreciação musical, utilização de recursos digitais, exploração de aplicativos, atividades desenvolvidas com as famílias e produções musicais autorais. Entre as diferentes propostas desenvolvidas, as atividades de composição musical ocupavam lugar de destaque, convidando os estudantes a elaborar pequenas peças originais a partir dos conhecimentos construídos nas aulas.

A adoção da denominação Desafio Semanal, em substituição à expressão tradicional dever de casa, não possuía caráter meramente terminológico. A mudança buscava ressignificar a atividade extraclasse como oportunidade de investigação, experimentação, criação e resolução de problemas, aproximando-a dos pressupostos das metodologias ativas, nos quais o estudante assume papel protagonista na construção da aprendizagem. Em vez de representar apenas a continuidade das tarefas escolares, os

desafios constituíam espaços de ampliação das experiências musicais para além da sala de aula, favorecendo a autonomia, a criatividade e a articulação entre diferentes contextos de aprendizagem.

As produções podiam ser desenvolvidas em diferentes suportes, respeitando tanto as condições de acesso às tecnologias digitais quanto as preferências dos estudantes. Alguns realizavam suas composições diretamente no caderno de música, utilizando a escrita musical convencional, enquanto outros recorriam a aplicativos de notação musical, como o *Cornelius Composer*, encaminhando posteriormente suas produções por meio da plataforma *Microsoft Teams*, mediante fotografia ou arquivo digital. Tal organização permitia que estudantes com diferentes condições de acesso às tecnologias participassem da mesma proposta pedagógica, assegurando que a criatividade permanecesse como elemento central da atividade, independentemente do suporte utilizado para sua realização.

Figura 16 – Produções autorais desenvolvidas pelos estudantes em atividades de composição dirigida



Novaes

Manuela Novaes

♩ = 120
Allegretto

Piano elétrico 2

1 2 3 4 5 6

Piano elétrico 2

7 8 9

Fonte: Corpus da pesquisa (2022).

As evidências apresentadas na Figura 16 ilustram diferentes possibilidades de produção musical autoral identificadas no corpus. Embora empreguem suportes distintos,

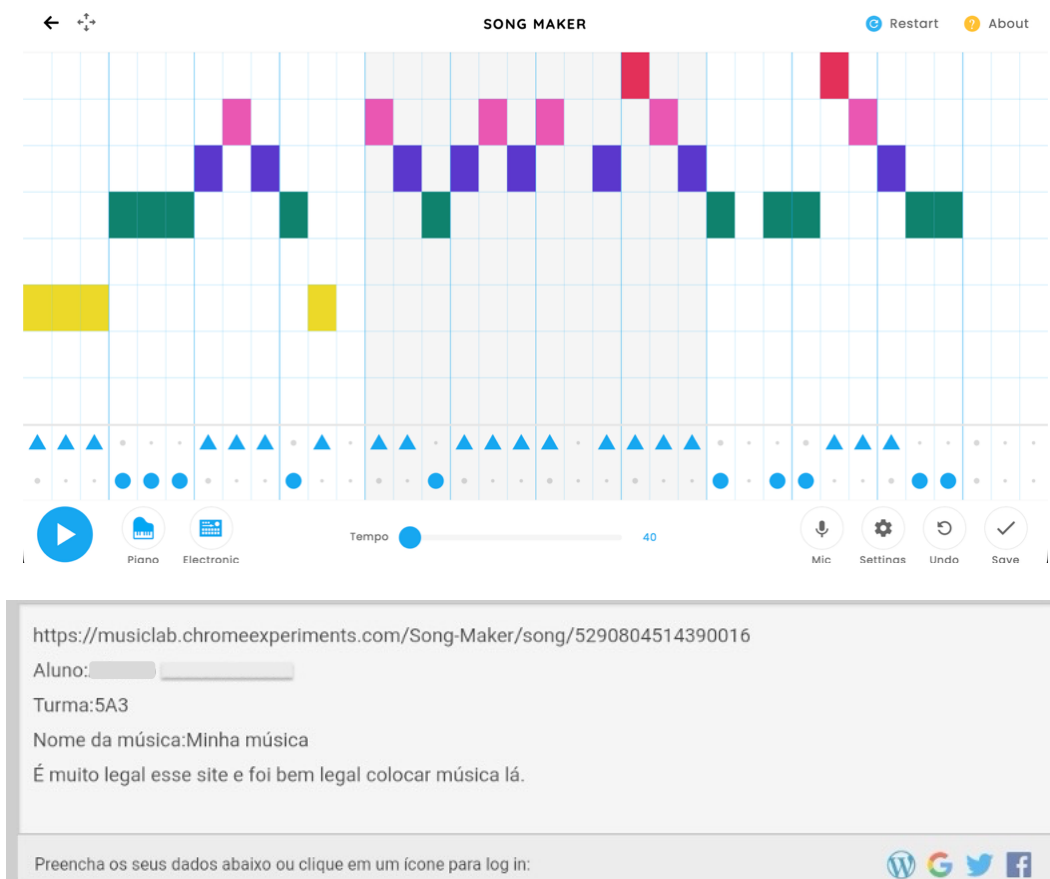
ambas as composições evidenciam a mobilização de conhecimentos relacionados à leitura e escrita musical, à organização rítmica, à estruturação melódica e à elaboração de ideias musicais próprias. A coexistência dessas diferentes formas de produção demonstra que a mediação tecnológica não substituía os processos criativos, mas ampliava as possibilidades de expressão, respeitando a heterogeneidade das condições materiais e dos percursos de aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, a diversidade de suportes não representava diferenciação dos objetivos pedagógicos, mas adaptação das estratégias de produção às possibilidades concretas de cada estudante. Essa flexibilidade ampliava as oportunidades de participação, evitando que limitações de acesso às tecnologias digitais se convertessem em barreiras para os processos de criação musical.

O corpus também registra produções desenvolvidas em ambientes digitais destinados especificamente à criação musical. Além do Cornelius Composer, foram utilizadas plataformas como o *Chrome Music Lab – Song Maker*, que possibilitavam aos estudantes experimentar relações entre altura, duração, organização melódica e padrões rítmicos por meio de interfaces visuais acessíveis. As produções eram compartilhadas mediante links disponibilizados pelos próprios estudantes, frequentemente acompanhados de comentários sobre o processo de criação e as escolhas realizadas durante sua elaboração.

O compartilhamento dessas produções favorecia não apenas seu envio ao professor, mas também sua circulação entre os próprios estudantes, ampliando as oportunidades de apreciação, diálogo, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento musical. Nesse contexto, os recursos digitais deixavam de desempenhar uma função meramente instrumental para constituírem espaços de experimentação, autoria e interação, integrando de maneira significativa os processos criativos vivenciados ao longo das práticas pedagógico-musicais.

Figura 17 – Produção musical autoral desenvolvida no *Chrome Music Lab* e compartilhada pelo estudante na plataforma da disciplina.



Fonte: Corpus da pesquisa (2022).

A Figura 17 evidencia que os ambientes digitais não foram empregados apenas como instrumentos de reprodução de conteúdos, mas como espaços de experimentação, autoria e compartilhamento das produções musicais. A possibilidade de criar, revisar, publicar e socializar composições ampliava as formas de expressão dos estudantes e favorecia processos criativos compatíveis com diferentes níveis de conhecimento musical, reforçando o caráter colaborativo e investigativo das atividades propostas.

O comentário espontâneo registrado pelo estudante ao compartilhar sua composição também evidencia que a tecnologia foi percebida como espaço de experimentação e criação, e não apenas como instrumento para a realização de tarefas escolares.

A dimensão colaborativa da criação manifestava-se igualmente em diversas outras práticas recorrentes identificadas no corpus. Os estudantes participavam da construção coletiva dos repertórios destinados às apresentações públicas, sugeriam músicas,

discutiam possibilidades de arranjo, organizavam grupos de trabalho e desenvolviam atividades fundamentadas na aprendizagem entre pares (*Peer Education*). Em diferentes momentos, estudantes mais experientes auxiliavam colegas durante ensaios, atividades instrumentais e processos de composição, favorecendo a circulação do conhecimento no interior do próprio grupo.

Os registros documentais também evidenciam experiências de remix, recriação e composição orientada, nas quais os estudantes eram convidados a produzir novas peças musicais inspiradas em gêneros musicais, trilhas sonoras, jogos digitais, filmes ou séries pertencentes ao seu universo cultural. Em vez de reproduzir modelos previamente estabelecidos, essas atividades buscavam promover processos de ressignificação criativa, articulando conhecimentos musicais, referências culturais contemporâneas e recursos tecnológicos disponíveis.

Outro aspecto recorrente observado no corpus refere-se ao papel do *feedback* coletivo nos processos criativos. As produções musicais eram frequentemente compartilhadas entre os estudantes para apreciação, discussão e identificação de possibilidades de aprimoramento. A escuta das composições e performances dos colegas favorecia processos contínuos de reflexão, revisão e aperfeiçoamento das produções, evidenciando que a criação musical se desenvolvia como um processo aberto, colaborativo e progressivamente construído.

A interpretação do corpus permite compreender que a criatividade observada nas práticas pedagógico-musicais assumia natureza essencialmente relacional. Ela não decorria exclusivamente da ação individual dos estudantes, mas das interações estabelecidas entre sujeitos, práticas musicais, recursos tecnológicos e mediações pedagógicas. Foi precisamente essa característica que possibilitou interpretar a coatividade criativa como um dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva.

A emergência desse princípio aproxima-se das perspectivas praxiais da Educação Musical, especialmente das contribuições de David Elliott e Keith Swanwick, ao compreender a criação musical como dimensão constitutiva da aprendizagem. Também dialoga com os fundamentos do Conectivismo, ao reconhecer que o conhecimento se constrói por meio das conexões estabelecidas entre pessoas, tecnologias e diferentes fontes de informação, bem como com as metodologias ativas, que atribuem à resolução de problemas, à colaboração e à produção autoral papel central nos processos educativos.

As evidências identificadas no corpus permitiram compreender a coatividade criativa como um princípio estruturante da Abordagem InovAtiva, evidenciando que a aprendizagem musical se fortalece quando a criação deixa de ser compreendida como um ato isolado para constituir-se como um processo compartilhado de construção de sentidos.

6.2.3 Música como objeto estético híbrido

A interpretação do corpus empírico-documental revelou que a música, nas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da investigação, não se apresentava como um objeto artístico restrito à execução instrumental ou à apreciação de obras consolidadas. As evidências analisadas indicam que as experiências musicais eram constituídas pela articulação entre diferentes linguagens, suportes, tecnologias e contextos culturais, configurando formas de produção, circulação e fruição que ultrapassavam os limites tradicionalmente atribuídos ao ensino de Música na Educação Básica. Essa recorrência conduziu à formulação do princípio da música como objeto estético híbrido.

Os registros do corpus evidenciam que as experiências musicais integravam performances instrumentais, produções audiovisuais, atividades de composição, práticas de apreciação, recursos digitais, trilhas sonoras, repertórios provenientes da cultura midiática e diferentes formas de interação desenvolvidas em ambientes presenciais e digitais. Nessas experiências, a música não era compreendida como uma manifestação isolada, mas como um fenômeno que se constituía na relação entre sujeitos, tecnologias, práticas culturais e processos educativos.

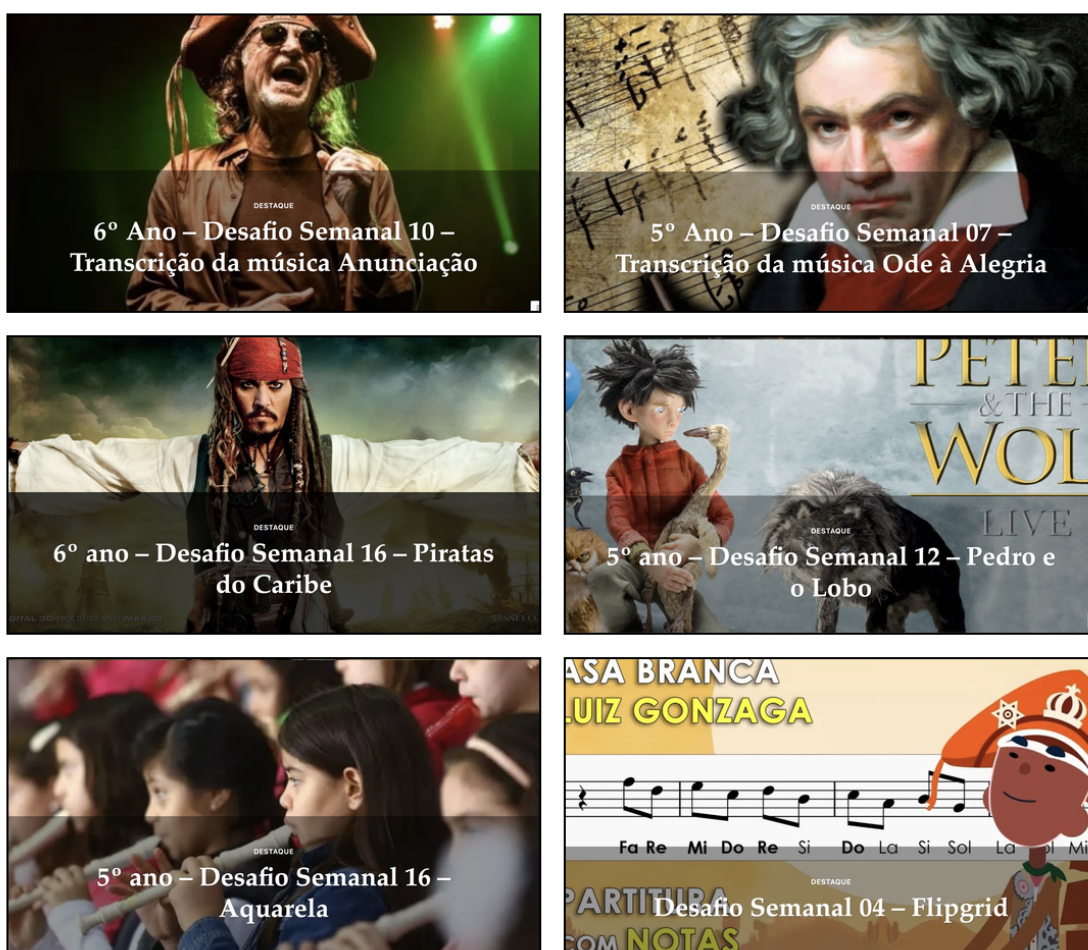
A análise também revelou que a mediação tecnológica não alterava apenas os meios pelos quais as atividades eram realizadas, mas transformava as próprias formas de produzir, compartilhar, interpretar e vivenciar a experiência musical. As TDICs ampliavam as possibilidades de criação, registro, circulação e apreciação das produções desenvolvidas pelos estudantes, favorecendo a constituição de experiências estéticas marcadas pela integração entre diferentes linguagens e suportes.

Sob essa perspectiva, o caráter híbrido da experiência musical não decorre exclusivamente da incorporação de recursos tecnológicos ao ensino, mas da forma como diferentes dimensões estéticas, culturais, sociais e digitais passaram a constituir uma mesma experiência educativa. A música emergia, assim, como objeto estético em permanente construção, produzido nas interações entre performance, criação, apreciação, cultura digital e mediação pedagógica. Foi essa recorrência, identificada ao longo da

interpretação do corpus, que fundamentou a formulação do terceiro princípio estruturante da Abordagem InovAtiva.

As evidências documentais também revelam que esse caráter híbrido manifestava-se na própria constituição do repertório trabalhado ao longo da investigação. Em vez de privilegiar exclusivamente obras pertencentes a um único universo estético, as práticas pedagógicas articulavam repertórios provenientes da música de concerto, da música popular brasileira, de trilhas sonoras cinematográficas, de jogos digitais, de séries, de produções sugeridas pelos próprios estudantes e de diferentes manifestações da cultura contemporânea. Essa diversidade não resultava da simples justaposição de estilos musicais, mas da compreensão de que a formação estética pressupõe o diálogo entre múltiplas referências culturais, ampliando os horizontes musicais dos estudantes sem desconsiderar seus repertórios prévios.

Figura 18 – Diversidade de repertórios musicais disponibilizados aos estudantes.



Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

A Figura 18 evidencia que a experiência musical não se restringia a fronteiras estilísticas previamente estabelecidas. O repertório reunia obras pertencentes a diferentes tradições musicais, permitindo que os estudantes transitassem continuamente entre manifestações artísticas de distintas origens culturais. Nessa perspectiva, o objeto estético musical constituía-se pela circulação entre diferentes universos sonoros, favorecendo experiências de escuta, interpretação e criação que extrapolavam classificações convencionais entre música de concerto, música popular e produções oriundas da cultura midiática.

O corpus também evidencia que uma mesma experiência musical era desenvolvida por meio da articulação entre diferentes suportes, linguagens e recursos digitais. As atividades disponibilizadas aos estudantes integravam partituras digitais em formato PDF, partituras dinâmicas sincronizadas com a execução musical, vídeos demonstrativos, gravações em áudio, *playbacks*, hiperlinks para plataformas digitais, formulários eletrônicos, objetos digitais de aprendizagem e materiais disponibilizados simultaneamente no *Microsoft Teams* e no Projeto Música na Rede.

Em diversas atividades, os estudantes podiam optar entre diferentes formas de acesso ao mesmo conteúdo, escolhendo estudar por meio da leitura da partitura convencional, da visualização da execução sincronizada em vídeo ou da prática acompanhada por diferentes modos de reprodução sonora. Essa organização ampliava as possibilidades de aprendizagem e respeitava diferentes ritmos, estilos cognitivos e níveis de desenvolvimento musical.

A utilização das partituras dinâmicas constitui exemplo representativo dessa integração. Além da notação musical convencional, esses recursos incorporavam animações sincronizadas, indicação visual do dedilhado da flauta doce, execução sonora em tempo real e diferentes modos de reprodução, permitindo que os estudantes alternassem entre momentos de escuta, prática orientada e execução autônoma. A partitura deixava, assim, de constituir apenas um registro gráfico da música para transformar-se em um objeto digital interativo, articulando representação simbólica, imagem, movimento e som em uma única experiência educativa.

Figura 19 – Atividade integrada de leitura musical com partitura dinâmica e recursos audiovisuais.

Left Hand Thumb Right Hand

VISUAL MUSICAL MINDS

I once was lost but now am found

was blind but now I see _____.

introduction * practice * * test *

Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

A Figura 19 evidencia que diferentes linguagens eram mobilizadas em uma mesma proposta pedagógica. A notação musical convencional era articulada à execução audiovisual sincronizada, às orientações de dedilhado e aos diferentes modos de *playback*, permitindo que os estudantes transitassem entre momentos de observação, prática acompanhada e execução independente.

Nessa configuração, vídeo, partitura, áudio e recursos digitais não desempenhavam funções isoladas, mas constituíam um único percurso formativo, ampliando as possibilidades de acesso, compreensão e vivência da experiência musical. As evidências do corpus demonstram, portanto, que a experiência estética deixava de estar concentrada em um único suporte para constituir-se pela integração entre diferentes formas de representação, mediação e interação musical.

As evidências documentais também demonstram que os ambientes digitais deixaram de funcionar apenas como instrumentos auxiliares do ensino para integrar a própria experiência estética vivenciada pelos estudantes. Plataformas destinadas à composição musical, jogos educativos, aplicativos de leitura musical, ambientes colaborativos e recursos de compartilhamento passaram a constituir espaços de criação, experimentação, apreciação e circulação das produções musicais.

Nesses contextos, a tecnologia não substituía a experiência artística, mas ampliava suas possibilidades de expressão, permitindo que processos de composição, performance, apreciação e reflexão ocorressem em diferentes ambientes e temporalidades.

Entre as evidências mais representativas identificadas no corpus empírico-documental encontra-se a realização de uma performance musical coletiva desenvolvida durante o período de ensino remoto. Cada estudante registrou individualmente sua execução musical em ambiente domiciliar, contando, em diversos casos, com o apoio de seus familiares na gravação dos vídeos. Posteriormente, os registros audiovisuais foram sincronizados e editados digitalmente, resultando em uma única performance coletiva composta por mais de noventa estudantes distribuídos em diferentes espaços físicos.

Figura 20 – Performance musical coletiva produzida durante o ensino remoto a partir da edição e sincronização das gravações realizadas pelos estudantes.



Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

A Figura 20 constitui uma das evidências mais expressivas do princípio da música como objeto estético híbrido. A performance apresentada não pode ser compreendida apenas como uma execução instrumental, tampouco como um produto audiovisual. Ela resulta da articulação entre performance musical, registro em vídeo, edição digital, participação das famílias, circulação em ambientes virtuais e mediação pedagógica, configurando uma experiência estética construída simultaneamente em espaços domésticos, digitais e educativos.

Nesse processo, a obra musical deixa de existir exclusivamente no momento da execução sonora e passa a constituir-se também por meio das múltiplas formas de registro, edição, circulação, apreciação e compartilhamento possibilitadas pelas TDICs. Assim, a experiência musical evidencia que a hibridez não decorre apenas da incorporação de recursos tecnológicos ao ensino, mas da integração entre diferentes linguagens, sujeitos, espaços e formas de mediação que passam a constituir uma única experiência estética.

A interpretação do corpus empírico-documental permite compreender que o objeto estético musical observado nesta investigação deixou de restringir-se à obra, à partitura ou à performance presencial. Ao longo das práticas analisadas, passou a emergir da articulação entre repertórios culturalmente diversos, múltiplas linguagens, tecnologias digitais, processos colaborativos e diferentes formas de criação, apreciação, performance e circulação da experiência musical. A experiência estética revelou-se, assim, como um fenômeno construído nas relações estabelecidas entre sujeitos, práticas musicais, mediações tecnológicas e contextos socioculturais, configurando a música como um objeto estético híbrido.

A emergência desse princípio dialoga diretamente com Bennett Reimer ao reconhecer a experiência estética como dimensão central da Educação Musical, ao mesmo tempo em que incorpora a perspectiva praxial de David Elliott e Keith Swanwick, segundo a qual a música se realiza no fazer musical e nas múltiplas interações que lhe conferem significado. De igual modo, aproxima-se do Conectivismo ao reconhecer que, na cultura digital, as experiências musicais passam a ser produzidas em redes que articulam sujeitos, tecnologias, ambientes virtuais e diferentes fontes de conhecimento, ampliando as possibilidades de criação, apreciação, aprendizagem e compartilhamento.

As recorrências interpretativas identificadas no corpus permitiram compreender, portanto, que a música como objeto estético híbrido configura um dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva. Esse princípio evidencia que a experiência musical contemporânea deixa de estar circunscrita a um único suporte, espaço ou linguagem, passando a constituir-se pela integração dinâmica entre cultura, tecnologia, criação, performance, apreciação, fruição e mediação pedagógica, perspectiva que amplia a compreensão da Educação Musical frente às transformações produzidas pela cultura digital.

6.2.4 Sujeito musical como coadjutor inteligente

A interpretação do corpus empírico-documental revelou que o sujeito musical constituído nas práticas pedagógicas analisadas deixava de ocupar a posição de mero receptor de informações para assumir participação ativa na produção, circulação, seleção e ampliação do conhecimento musical. As evidências identificadas indicam que a aprendizagem se desenvolvia por meio de uma rede dinâmica de conexões estabelecidas entre estudantes, professor, famílias, ambientes digitais de aprendizagem, plataformas digitais, aplicativos musicais, objetos digitais de aprendizagem e diferentes fontes de informação distribuídas na cultura digital.

Mais do que ampliar as possibilidades de acesso aos conteúdos, essa rede favorecia a circulação do conhecimento, a construção coletiva das experiências musicais e a expansão contínua dos percursos formativos. Os estudantes deixavam de apenas utilizar os recursos disponibilizados pelo professor para identificar novos materiais, recomendar fontes de aprendizagem, compartilhar repertórios, avaliar recursos digitais e contribuir para o enriquecimento das experiências desenvolvidas pela turma. Essa recorrência conduziu à formulação do princípio do sujeito musical como coadjutor inteligente, compreendido como a atuação do estudante na constituição, qualificação e expansão da própria rede de aprendizagem.

A análise interpretativa indica evidenciam que as experiências musicais não se encerravam ao término das aulas presenciais. Ao contrário, desenvolviam-se de forma contínua em diferentes ambientes digitais de aprendizagem, nos quais os estudantes acessavam partituras, vídeos, gravações, objetos digitais de aprendizagem, formulários eletrônicos, desafios semanais, aplicativos musicais e diversos materiais complementares disponibilizados pelo professor.

Entretanto, a relevância desses ambientes não residia apenas na disponibilização dos recursos pedagógicos, mas na possibilidade de ampliar os percursos de aprendizagem, permitindo que os estudantes revisitassem conteúdos, aprofundassem conhecimentos, estabelecessem novas conexões entre diferentes materiais e prosseguissem seus estudos em tempos, espaços e ritmos distintos. Dessa forma, a aprendizagem deixava de estar condicionada exclusivamente ao tempo da aula presencial para constituir-se como um processo contínuo, distribuído e conectado.

Figura 21 – Compartilhamento de canal do YouTube sugerido por estudante e incorporado às atividades do componente curricular



Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

A Figura 21 evidencia que a ampliação da aprendizagem não decorria exclusivamente da seleção de materiais realizada pelo professor. Ao longo das atividades, os próprios estudantes compartilhavam espontaneamente canais do *YouTube*, vídeos, tutoriais e diferentes recursos encontrados por iniciativa própria, muitas vezes antes, durante ou após as aulas. Sempre que considerados pertinentes aos objetivos pedagógicos, esses materiais eram incorporados às atividades da turma, ampliando coletivamente as fontes de aprendizagem musical. Essa dinâmica evidencia que os estudantes participavam ativamente da circulação do conhecimento, influenciando a ampliação das fontes de aprendizagem mobilizadas no processo educativo.

Figura 22 – Desafio semanal de construção colaborativa de playlists musicais



Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

Outra evidência representativa desse princípio foi observada nas atividades voltadas à construção colaborativa de *playlists* musicais. Inicialmente, cada estudante organizava individualmente uma seleção de músicas a partir de diferentes critérios pessoais, como preferências, memórias afetivas e repertórios significativos. Posteriormente, essas escolhas eram socializadas com toda a turma, sendo cada música apresentada, discutida e imediatamente reproduzida para apreciação coletiva. Ao final da atividade, cada estudante elaborava uma nova *playlist* na plataforma *Spotify*, agora constituída não apenas por suas escolhas iniciais, mas também pelas descobertas musicais compartilhadas pelos colegas.

O repertório musical deixava, assim, de constituir-se como patrimônio exclusivamente individual para transformar-se em construção coletiva, continuamente ampliada pelas contribuições dos participantes da comunidade de aprendizagem.

Figura 23 – Feedback espontâneo de estudante acerca da utilização de aplicativo digital de aprendizagem musical.

The image shows a screenshot of a mobile application interface. At the top, the status bar displays the time 17:26, signal strength, and battery level at 42%. Below the status bar, there is a navigation bar with a back arrow, the text 'F5A3 2021', and the word 'ENTREGAR'. The main content area has a light gray background and features the heading 'Deixe um comentário' (Leave a comment). Below the heading, a note states 'O seu endereço de e-mail não será publicado.' (Your email address will not be published.). There is a label 'Comentário' (Comment) above a text input field. The input field contains the text 'Eu amei e bom, é que aprendemos brincando' (I loved it and good, is that we learned playing), followed by 'Adriano' and '5A3' on separate lines. The input field has a white background and a thin gray border.

Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

A Figura 23 evidencia que a participação dos estudantes também se manifestava por meio de devolutivas espontâneas acerca dos recursos digitais utilizados nas atividades

de Educação Musical. Os comentários produzidos pelos próprios alunos demonstram que sua atuação ultrapassava a simples execução das tarefas propostas, envolvendo processos de avaliação, apreciação e ressignificação das experiências vivenciadas. Essas devolutivas não apenas forneciam elementos para o aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas adotadas pelo professor, como também evidenciavam que os estudantes participavam ativamente da qualificação contínua do ambiente de aprendizagem, contribuindo para a construção coletiva das experiências educativas.

A interpretação dessas evidências permite compreender que o sujeito musical constituído nas práticas analisadas assumia papéis que extrapolavam a condição de aprendiz. Ao selecionar recursos, compartilhar descobertas, recomendar materiais, ampliar repertórios, avaliar experiências e estabelecer novas conexões entre diferentes fontes de conhecimento, os estudantes passavam a atuar como agentes que também produziam, compartilhavam e faziam circular conhecimento no interior da comunidade de aprendizagem. A aprendizagem musical configurava-se, assim, como um processo distribuído, colaborativo e continuamente reconstruído, no qual cada participante contribuía para ampliar as possibilidades formativas dos demais.

A emergência desse princípio dialoga com o Conectivismo de George Siemens ao reconhecer que a aprendizagem se constitui nas conexões estabelecidas entre sujeitos, tecnologias e fontes distribuídas de conhecimento. Entretanto, as evidências do corpus permitem ampliar essa compreensão ao demonstrar que os estudantes não apenas aprendiam por meio dessas conexões, mas também participavam ativamente de sua expansão, incorporando novos recursos, repertórios e experiências ao ambiente digital de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o sujeito musical como coadjutor inteligente configura-se como um dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva, ao reconhecer que o sujeito deixa de ocupar a posição de destinatário da ação pedagógica para constituir-se como agente capaz de produzir, compartilhar, selecionar, avaliar e ampliar conhecimentos, contribuindo continuamente para a qualificação e a permanente reconstrução do ambiente de aprendizagem.

6.2.5 Contexto como ecossistema tecno-humano-cultural

A interpretação do corpus empírico-documental revelou que o contexto no qual se desenvolviam as práticas pedagógico-musicais não se restringia ao espaço físico da sala

de aula nem aos ambientes digitais de aprendizagem utilizados durante a investigação. As evidências analisadas indicam que as experiências musicais eram produzidas pela interação contínua entre sujeitos, tecnologias, práticas culturais, repertórios, ambientes digitais de aprendizagem e diferentes formas de mediação pedagógica. Essa recorrência permitiu compreender que o contexto educativo assumia características ecossistêmicas, constituindo-se como um sistema dinâmico de relações de interdependência, no qual elementos humanos, tecnológicos e culturais permaneciam continuamente articulados.

Sob essa perspectiva, o contexto deixava de representar apenas o cenário em que a aprendizagem ocorria para tornar-se dimensão constitutiva da própria experiência musical. O professor, os estudantes, as famílias, os ambientes digitais de aprendizagem, as plataformas digitais, os objetos digitais de aprendizagem, os aplicativos musicais e os repertórios provenientes da cultura midiática participavam conjuntamente da organização das práticas pedagógicas, estabelecendo relações que se reconfiguravam continuamente ao longo do processo educativo.

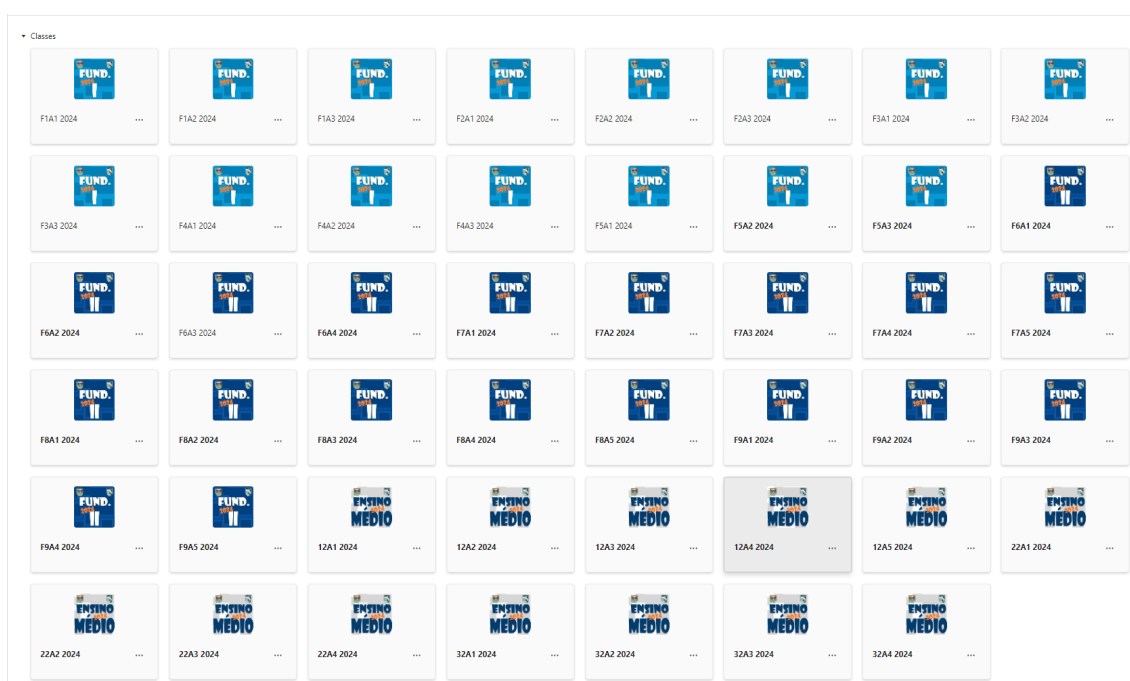
A recorrência dessas evidências conduziu à formulação do princípio do contexto como ecossistema tecno-humano-cultural, compreendido como a organização das experiências de aprendizagem musical a partir da integração dinâmica entre sujeitos, tecnologias, cultura e mediações pedagógicas.

A documentação analisada demonstra que esse ecossistema não era constituído por elementos isolados, mas pelas relações estabelecidas entre diferentes dimensões que sustentavam o desenvolvimento das práticas pedagógico-musicais. As experiências de aprendizagem articulavam ambientes digitais de aprendizagem, recursos tecnológicos, repertórios musicais, práticas colaborativas, mediações docentes, participação das famílias e diferentes manifestações da cultura digital, estabelecendo conexões que extrapolavam os limites físicos da escola e os tempos formais destinados às aulas.

A utilização da expressão ecossistema decorre da compreensão de que os diferentes elementos identificados no corpus não atuavam de forma independente. Pessoas, tecnologias, repertórios, práticas culturais, ambientes digitais de aprendizagem e mediações pedagógicas influenciavam-se mutuamente, produzindo relações dinâmicas que reconfiguravam continuamente a experiência educativa. O contexto deixava, assim, de constituir um espaço previamente delimitado para assumir a condição de um sistema relacional em permanente transformação, no qual alterações em um de seus componentes repercutiam sobre a organização do conjunto.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva sistêmica e relacional proposta por Morin (2005), segundo a qual os fenômenos complexos não podem ser compreendidos pela análise isolada de seus componentes, mas pelas relações de interdependência estabelecidas entre eles. Nessa perspectiva, o contexto educativo observado nesta investigação caracteriza-se não pela simples soma de sujeitos, tecnologias e práticas culturais, mas pela dinâmica relacional produzida entre esses elementos ao longo das experiências pedagógico-musicais.

Figura 24 – Estrutura institucional do *Microsoft Teams* utilizada como ambiente digital de aprendizagem no Colégio Tenente Rêgo Barros.



Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

A Figura 24 apresenta a estrutura institucional do ambiente digital de aprendizagem *Microsoft Teams* utilizada pelo Colégio Tenente Rêgo Barros durante o período investigado. Embora o ambiente contemplasse equipes correspondentes aos diferentes componentes curriculares e anos escolares da instituição, as práticas pedagógico-musicais analisadas nesta pesquisa desenvolveram-se especialmente junto às turmas do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Essa organização evidencia que a Educação Musical encontrava-se inserida em um ecossistema educativo mais amplo, compartilhando uma infraestrutura tecnológica comum de comunicação, organização pedagógica e circulação do conhecimento.

As experiências musicais deixavam, assim, de constituir iniciativas isoladas para integrar uma rede institucional de aprendizagem digital, cujas conexões favoreciam a articulação permanente entre sujeitos, tecnologias, práticas pedagógicas e diferentes contextos educativos. Essa infraestrutura institucional constituía as condições organizacionais que possibilitavam a integração contínua entre sujeitos, tecnologias e práticas pedagógicas, favorecendo a consolidação do ecossistema educativo observado nesta investigação.

Figura 25 – Comunicação com famílias por meio da plataforma *ClassDojo* para acompanhamento das atividades de Educação Musical.



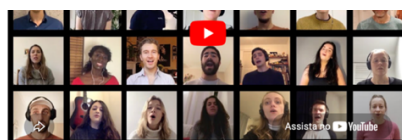
Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

A Figura 25 evidencia que a constituição do contexto educativo extrapolava os limites da sala de aula ao incorporar as famílias como participantes ativos do processo formativo. A utilização da plataforma *ClassDojo* estabelecia um canal permanente de

comunicação entre professor, estudantes e responsáveis, permitindo o compartilhamento de orientações pedagógicas, o acompanhamento das atividades e o fortalecimento das relações entre escola e família. As evidências do corpus demonstram que as tecnologias digitais não apenas mediavam a aprendizagem dos estudantes, mas também ampliavam a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, fortalecendo a dimensão humana do ecossistema tecno-humano-cultural. A participação das famílias deixava, assim, de representar um apoio complementar às atividades escolares para integrar a própria configuração do contexto educativo analisado nesta investigação.

O ecossistema identificado no corpus também incorporava recursos provenientes de diferentes plataformas e manifestações da cultura digital contemporânea. Ambientes digitais de aprendizagem, plataformas de compartilhamento de vídeos, serviços de streaming musical, aplicativos educacionais, objetos digitais de aprendizagem e diferentes recursos tecnológicos eram intencionalmente mobilizados de forma articulada em função dos objetivos pedagógicos das atividades desenvolvidas. Esses elementos não constituíam recursos periféricos ao processo educativo, mas componentes constitutivos da organização das experiências musicais, ampliando continuamente as possibilidades de criação, performance, apreciação, colaboração e circulação do conhecimento.

Figura 26 – Desafio semanal: coral de flautas doce do CTRB.



1. ESTUDE a música Aleluia até você conseguir tocar de forma sincronizada com o playback. [Clique aqui para baixar o playback+partitura.](#)
2. Qualquer dúvida baixe a digitação das notas clicando em [Aleluia digitação.](#)
3. Utilize um aparelho celular ou computador para tocar o playback. Utilize fones de ouvido para só você ouvir.
4. Com a ajuda de um adulto, use outro aparelho celular para filmar você tocando flauta junto com o playback. Não esqueça de usar fones de ouvido (Somente você pode ouvir o playback). Escolha um ambiente com poucos ruídos e iluminado.
5. Peça para um adulto gravar você com o celular na VERTICAL (em pé) e no enquadramento de câmera conforme foto abaixo. (Se possível deixe a câmera em cima de uma mesa ou estante para a imagem não tremer.

SOMENTE SERAM ACEITOS VÍDEOS COM ALUNOS UNIFORMIZADOS



6. Envie seu vídeo clicando em [UPLOAD DO VÍDEO](#)

Fonte: Corpus da pesquisa (2026).

A Figura 26 evidencia a articulação simultânea de diferentes elementos constitutivos do ecossistema tecno-humano-cultural. A realização da atividade envolvia o estudo prévio do repertório, a utilização de partitura digital e *playback*, o acesso aos ambientes digitais de aprendizagem, a gravação das performances em ambiente doméstico, o envio dos vídeos por meio de formulários eletrônicos e, sempre que necessário, o apoio das famílias durante a execução das atividades.

A performance coletiva resultava, assim, da interação entre sujeitos, tecnologias, mediações pedagógicas e práticas culturais, evidenciando que a aprendizagem musical emergia das relações estabelecidas entre todos esses elementos e não da atuação isolada de qualquer deles. A atividade evidencia a forma como diferentes dimensões do ecossistema educativo se articulavam na produção de uma experiência musical coletiva, distribuída e tecnologicamente mediada.

A interpretação conjunta das evidências permitiu compreender que o contexto educativo observado nesta investigação não se definia pelos elementos que o compunham, mas pelas relações estabelecidas entre eles. Infraestrutura institucional, sujeitos, mediações pedagógicas, participação das famílias, práticas culturais e recursos tecnológicos constituíam um ecossistema tecno-humano-cultural em permanente transformação, no qual a aprendizagem musical emergia da interação dinâmica entre seus diferentes componentes.

Sob essa perspectiva, o contexto como ecossistema tecno-humano-cultural configura-se como um dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva ao reconhecer que a aprendizagem musical contemporânea emerge da interação dinâmica entre sujeitos, tecnologias, cultura e mediações pedagógicas. Mais do que representar o cenário em que a aprendizagem ocorre, o contexto constitui-se como condição ativa da própria experiência musical, continuamente reorganizada pelas relações estabelecidas entre seus diferentes participantes, recursos e práticas culturais.

6.3 Organização das experiências de aprendizagem na Abordagem InovAtiva

A identificação dos princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva possibilitou compreender dimensões recorrentes das experiências pedagógico-musicais desenvolvidas no contexto investigado. Entretanto, a interpretação do corpus empírico-documental revelou que tais princípios não se manifestavam de forma isolada nas práticas educativas. Ao contrário, constituíam um conjunto de relações dinâmicas e

interdependentes que organizavam continuamente os percursos de aprendizagem musical, conferindo unidade às experiências desenvolvidas ao longo da investigação.

A análise das evidências documentais demonstrou que, embora as atividades apresentassem objetivos, repertórios, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas distintos, era possível identificar regularidades relacionadas à forma como as experiências de aprendizagem eram estruturadas. Independentemente de envolver práticas de performance, criação, apreciação musical ou atividades desenvolvidas em ambientes digitais, observavam-se movimentos recorrentes de aproximação, exploração, organização, produção e reflexão, cuja articulação conferia coerência ao processo formativo sem estabelecer uma sequência rígida ou linear.

Essas recorrências não foram previamente definidas como categorias de análise, tampouco constituíram etapas prescritas para a organização das práticas pedagógicas. Sua identificação resultou do processo interpretativo desenvolvido sobre o corpus, a partir do qual foi possível compreender que as experiências de aprendizagem musical apresentavam uma lógica organizacional própria, caracterizada pela interação contínua entre sujeitos, mediações pedagógicas, práticas musicais, tecnologias digitais e contextos educativos.

Foi a sistematização dessas regularidades que possibilitou a elaboração da arquitetura pedagógico-musical apresentada no Capítulo 5. Mais do que representar um modelo operacional de ensino, essa arquitetura constitui uma síntese interpretativa das formas pelas quais as experiências de aprendizagem se organizavam nas práticas analisadas, traduzindo, em uma representação conceitual, os movimentos formativos identificados ao longo da investigação.

Nas seções que seguem, discute-se como a interpretação do corpus conduziu à compreensão dessa organização das experiências de aprendizagem, evidenciando as relações entre os princípios estruturantes, os movimentos formativos e a constituição da arquitetura pedagógico-musical que caracteriza a Abordagem InovAtiva.

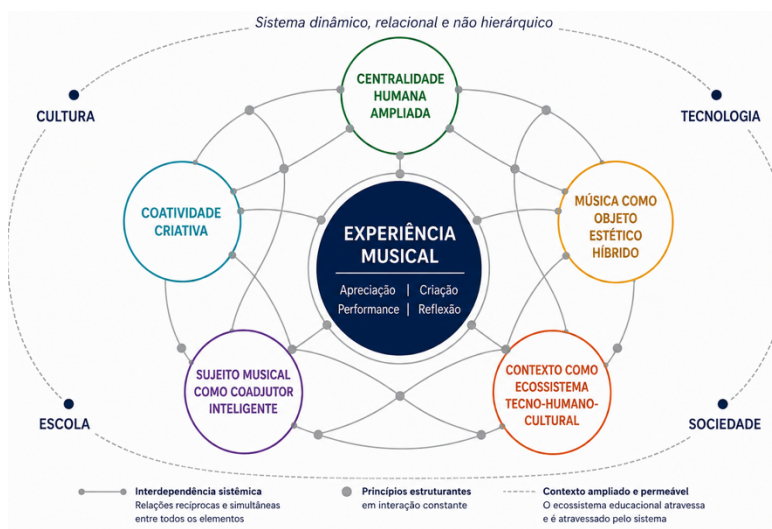
A análise integrada das evidências revelou, ainda, que a articulação entre os movimentos formativos não ocorria de maneira independente dos princípios estruturantes anteriormente discutidos. Ao contrário, os princípios da centralidade humana ampliada, da coatividade criativa, da música como objeto estético híbrido, do sujeito musical como coadjutor inteligente e do contexto como ecossistema tecno-humano-cultural manifestavam-se simultaneamente ao longo das experiências pedagógico-musicais,

conferindo significado às diferentes formas de organização da aprendizagem. Os movimentos formativos identificados na análise não constituíam, portanto, uma estrutura paralela aos princípios, mas sua expressão dinâmica nas práticas educativas desenvolvidas durante a investigação.

Essa interpretação permitiu reconhecer que a arquitetura pedagógico-musical da Abordagem InovAtiva não resulta da simples reunião de estratégias didáticas nem da organização sequencial de atividades. Sua configuração emerge da convergência entre os princípios estruturantes identificados no corpus e os movimentos recorrentes observados na constituição das experiências de aprendizagem musical. A arquitetura representa, assim, uma síntese interpretativa das relações estabelecidas entre as dimensões humana, estética, tecnológica, cultural e pedagógica da aprendizagem, explicitando como sua articulação conferia unidade às práticas educativas analisadas.

A Figura 27 sintetiza essa interpretação ao representar a arquitetura pedagógico-musical da Abordagem InovAtiva como expressão das relações estabelecidas entre os princípios estruturantes e os movimentos formativos identificados ao longo da investigação. Embora tenha sido apresentada no Capítulo 5 como parte da sistematização conceitual da abordagem, neste capítulo ela assume função analítica distinta: representar a síntese interpretativa produzida a partir do corpus empírico-documental. Nessa perspectiva, a figura não constitui um modelo prescritivo de organização didática, mas a representação conceitual da lógica relacional que emergiu da análise das práticas pedagógico-musicais investigadas.

Figura 27 – Modelo teórico-visual da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A representação apresentada na Figura 27 evidencia que a organização das experiências de aprendizagem não se desenvolvia segundo uma lógica linear ou cumulativa. Os movimentos formativos articulavam-se continuamente, podendo ser retomados, reorganizados ou aprofundados conforme as demandas das práticas pedagógico-musicais.

Da mesma forma, os princípios estruturantes não se vinculavam a um único movimento da arquitetura, mas atravessavam todo o processo formativo, influenciando simultaneamente a mediação docente, a participação discente, a utilização das TDICs, as práticas de criação, performance e apreciação musical e a constituição das experiências estéticas. Essa característica confirma que a arquitetura pedagógico-musical constitui uma representação sistêmica da aprendizagem musical, na qual cada elemento adquire significado pelas relações que estabelece com os demais.

A interpretação produzida nesta investigação permite compreender que a organização das experiências de aprendizagem musical não decorria da aplicação de uma sequência previamente estabelecida de procedimentos pedagógicos, mas da contínua reorganização das interações entre sujeitos, práticas musicais, tecnologias e contextos educativos.

A arquitetura pedagógico-musical constitui, portanto, a síntese interpretativa dessa dinâmica, tornando inteligíveis regularidades que, nas práticas observadas, manifestavam-se de forma integrada, simultânea e contextualizada. Sob essa perspectiva, organizar a aprendizagem musical significa criar condições para que essas interações possam emergir, transformar-se e produzir experiências estéticas e formativas coerentes com a complexidade da cultura digital. Essa compreensão oferece o fundamento para a análise, desenvolvida na seção seguinte, dos processos de aprendizagem musical identificados no corpus empírico-documental.

6.4 Contribuições da Abordagem InovAtiva para a Educação Musical contemporânea

Os resultados discutidos nas seções anteriores permitem compreender os princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva e a organização das experiências de aprendizagem musical que fundamentam sua arquitetura pedagógico-musical. Entretanto, o alcance das interpretações produzidas ultrapassa o contexto específico em que a investigação foi desenvolvida. As regularidades identificadas ao longo da análise oferecem elementos para discutir contribuições mais amplas ao campo da Educação

Musical, particularmente diante das transformações produzidas pela cultura digital, pela expansão das TDICs e pelas mudanças nas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento musical.

Nesse sentido, a contribuição da Abordagem InovAtiva não se limita à proposição de procedimentos metodológicos para o ensino de Música. Os resultados desta investigação permitem compreender a aprendizagem musical como um processo relacional, no qual sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos socioculturais articulam-se de forma dinâmica na constituição das experiências educativas. Essa perspectiva amplia a compreensão do ensino de Música ao integrar dimensões tradicionalmente tratadas de forma fragmentada, como a experiência estética, a prática musical, a cultura digital e os processos colaborativos de aprendizagem.

As interpretações produzidas nesta investigação também evidenciam que a incorporação das tecnologias digitais ao ensino de Música não pode ser compreendida apenas como inovação instrumental ou atualização tecnológica. As evidências do corpus demonstram que as TDICs modificam as formas de participação dos estudantes, ampliam as possibilidades de criação, performance, apreciação e circulação das produções musicais e reconfiguram as relações entre professor, estudantes e conhecimento. Nessa perspectiva, a tecnologia deixa de ocupar uma posição periférica para integrar a própria organização das experiências de aprendizagem musical.

Ao mesmo tempo, os resultados permitem reconhecer que a Abordagem InovAtiva dialoga criticamente com diferentes referenciais da Educação Musical contemporânea, articulando contribuições da filosofia estética, da perspectiva praxial, das metodologias ativas, do Conectivismo e do pensamento complexo em uma proposta teórico-metodológica coerente com as demandas da cultura digital. Sua principal contribuição consiste, portanto, na formulação de uma estrutura interpretativa capaz de compreender como essas diferentes dimensões se articulam na constituição das experiências de aprendizagem musical.

A partir dessa compreensão, as seções seguintes discutem as principais contribuições da Abordagem InovAtiva para a Educação Musical contemporânea, destacando seus aportes para a compreensão do papel do professor, da participação dos estudantes, da integração das tecnologias digitais e da organização das experiências de aprendizagem musical em contextos educativos marcados pela conectividade e pela complexidade.

6.4.1 Contribuições teórico-conceituais para a Educação Musical

Os resultados desta investigação permitem compreender que a principal contribuição da Abordagem InovAtiva para a Educação Musical contemporânea não reside na proposição de técnicas de ensino ou na incorporação de recursos tecnológicos às práticas pedagógicas. Sua contribuição situa-se, sobretudo, na construção de uma perspectiva teórico-metodológica capaz de interpretar a aprendizagem musical como um fenômeno relacional, dinâmico e contextualizado, constituído pela interação contínua entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos socioculturais.

A análise do corpus empírico-documental evidenciou que essas dimensões não atuavam de forma independente nem poderiam ser compreendidas isoladamente. Ao contrário, a aprendizagem musical revelou-se como um processo complexo, organizado por relações de interdependência que conferiam unidade às experiências educativas desenvolvidas ao longo da investigação. Essa compreensão possibilitou formular uma abordagem que estabelece um diálogo crítico entre diferentes referenciais da Educação Musical sem reduzir suas especificidades teóricas, estabelecendo aproximações entre a filosofia estética de Bennett Reimer, a perspectiva praxial de David Elliott e Keith Swanwick, os pressupostos das metodologias ativas, o Conectivismo de George Siemens e o pensamento complexo de Edgar Morin.

Entretanto, essa articulação não corresponde à simples aproximação entre autores ou correntes teóricas. Ela resulta de um movimento interpretativo fundamentado nas evidências produzidas pelo corpus empírico-documental, por meio do qual foi possível identificar convergências entre diferentes referenciais na explicação das experiências de aprendizagem musical observadas ao longo da investigação.

Com base nessas interpretações, a articulação teórica apresentada nesta tese emerge da interpretação das práticas educativas analisadas e não da justaposição de perspectivas conceituais previamente estabelecidas. Essa característica distingue a Abordagem InovAtiva de modelos construídos predominantemente por síntese bibliográfica, uma vez que sua estrutura conceitual foi produzida a partir da interpretação de evidências empíricas posteriormente colocadas em diálogo com a literatura especializada.

Sob essa perspectiva, a Abordagem InovAtiva não propõe a substituição de paradigmas consolidados da Educação Musical, mas a construção de um referencial integrador capaz de estabelecer diálogo entre contribuições que, frequentemente, são discutidas de forma fragmentada na literatura da área. A experiência estética, o fazer musical, a participação ativa dos estudantes, a mediação docente, a cultura digital e os processos colaborativos deixam de constituir dimensões paralelas para configurar elementos complementares de um mesmo processo formativo.

Essa integração representa uma contribuição teórico-conceitual para a Educação Musical contemporânea ao reconhecer que as transformações produzidas pela cultura digital não alteram apenas os recursos utilizados nas práticas pedagógicas, mas reconfiguram as próprias formas de aprender, ensinar, produzir, compartilhar e vivenciar experiências musicais. Nessa perspectiva, a tecnologia deixa de ser compreendida como um elemento acessório da ação educativa para integrar as relações que constituem a aprendizagem musical, sem que isso implique a redução da experiência estética ou da prática musical à dimensão tecnológica.

Essa compreensão adquire especial relevância diante do cenário identificado na produção científica recente da área. Levantamentos recentes da produção acadêmica brasileira sobre metodologias ativas na Educação Musical evidenciam a reduzida presença de investigações que articulem, de maneira sistemática, Educação Musical, metodologias ativas e tecnologias digitais, indicando uma lacuna ainda existente nesse campo de pesquisa (Cantão; Soares, 2026).

Nesse contexto, a Abordagem InovAtiva busca contribuir para esse debate ao apresentar uma proposição teórico-metodológica construída a partir da interpretação de um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal, oferecendo um modelo interpretativo e explicativo para compreender a organização das experiências de aprendizagem musical na cultura digital.

À luz dessas interpretações, a Abordagem InovAtiva amplia as possibilidades de análise das experiências formativas e oferece novos referenciais para a pesquisa, a formação de professores e a prática pedagógica em Educação Musical. Ao integrar diferentes tradições teóricas a partir de evidências produzidas no contexto escolar, contribui para ampliar o repertório conceitual da área e disponibiliza uma estrutura interpretativa coerente com os desafios da Educação Musical na cultura digital.

6.4.2 Contribuições para a prática pedagógica em Educação Musical

As interpretações produzidas nesta investigação permitem compreender que as contribuições da Abordagem InovAtiva para a prática pedagógica não decorrem da proposição de novos procedimentos didáticos nem da substituição de metodologias consolidadas no ensino de Música. Sua principal contribuição consiste em oferecer uma compreensão ampliada acerca da organização das experiências de aprendizagem musical, evidenciando que a prática pedagógica se constitui pela articulação dinâmica entre sujeitos, mediações docentes, práticas musicais, tecnologias digitais e contextos educativos.

As evidências discutidas ao longo deste capítulo demonstram que essa organização não se estabelecia a partir da aplicação linear de técnicas de ensino, mas pela construção contínua de relações entre diferentes dimensões da experiência educativa. Conforme evidenciado na emergência dos princípios estruturantes e na constituição da arquitetura pedagógico-musical, a aprendizagem musical organizava-se pela interação entre participação discente, mediação docente, criação, performance, apreciação, cultura digital e utilização das TDICs. A prática pedagógica revelou-se, assim, menos como execução de procedimentos previamente definidos e mais como organização intencional de condições capazes de favorecer experiências musicais significativas.

Essa redefinição repercute diretamente no papel do professor. As evidências analisadas indicam que sua atuação deixa de centrar-se prioritariamente na transmissão de conteúdos para orientar-se pela organização de experiências de aprendizagem musical. Nessa perspectiva, o docente interpreta continuamente o contexto educativo, organiza intencionalmente os percursos formativos, seleciona repertórios, articula recursos culturais e tecnológicos e constrói mediações que favorecem processos de criação, performance, apreciação e reflexão musical. Tal concepção aproxima-se das contribuições de Libâneo (2013), ao compreender a docência como organização das condições de aprendizagem, e de Perrenoud (2000), ao reconhecer que ensinar implica gerir situações complexas continuamente influenciadas pelas características dos sujeitos e dos contextos.

O planejamento pedagógico também assume características distintas daquelas tradicionalmente associadas à organização linear dos conteúdos escolares. Conforme evidenciado nas análises do corpus, as experiências musicais eram continuamente reorganizadas em função das respostas produzidas pelos próprios estudantes, dos

objetivos formativos, das possibilidades oferecidas pelos ambientes digitais de aprendizagem e das oportunidades de criação surgidas ao longo das atividades.

O planejamento deixa, assim, de constituir um roteiro rígido para configurar-se como organização flexível de experiências de aprendizagem, perspectiva que dialoga com Zabala (1998), ao mesmo tempo em que amplia essa compreensão ao incorporar a dinâmica relacional estabelecida entre tecnologias digitais, práticas culturais e aprendizagem musical.

Essa reorganização alcança igualmente os processos de mediação pedagógica. As evidências anteriormente discutidas demonstram que as TDICs não desempenhavam função meramente instrumental. Ambientes digitais de aprendizagem, aplicativos musicais, plataformas colaborativas, objetos digitais de aprendizagem e registros audiovisuais integravam a própria constituição das experiências musicais, ampliando as possibilidades de interação, criação, circulação e apreciação das produções desenvolvidas pelos estudantes.

A mediação docente deixa, portanto, de concentrar-se na gestão dos recursos tecnológicos para voltar-se à organização das relações educativas que esses recursos tornam possíveis, atribuindo intencionalidade pedagógica às diferentes formas de interação entre sujeitos, tecnologias e práticas musicais. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Moran (2018) e Bacich e Moran (2018), ao reconhecer que a inovação pedagógica depende menos da presença das tecnologias do que da qualidade das mediações construídas em torno delas.

As implicações da Abordagem InovAtiva estendem-se, ainda, aos processos avaliativos. As evidências discutidas nas seções anteriores demonstram que registros audiovisuais, rubricas, autoavaliação, avaliação entre pares e devolutivas contínuas passaram a integrar o desenvolvimento cotidiano das atividades, permitindo acompanhar longitudinalmente o percurso formativo dos estudantes. A avaliação deixa, assim, de assumir função predominantemente classificatória para constituir-se como prática permanente de acompanhamento, reflexão e reorganização da aprendizagem musical, em consonância com as perspectivas de avaliação formativa discutidas por Perrenoud (1999) e Hoffmann (2014). Avaliar passa a significar acompanhar a transformação das experiências de aprendizagem ao longo do tempo e não apenas verificar desempenhos em momentos específicos.

As diferentes implicações discutidas até aqui não representam mudanças isoladas na atuação docente, no planejamento, na mediação ou na avaliação. Elas decorrem de uma compreensão integrada da prática pedagógica produzida pela articulação entre os princípios estruturantes e a arquitetura pedagógico-musical formulados ao longo desta investigação. Nessa perspectiva, professor, estudantes, planejamento, mediação, avaliação, tecnologias digitais e práticas musicais deixam de ser compreendidos como componentes independentes para constituírem um sistema integrado de organização das experiências educativas. A prática pedagógica passa, assim, a ser interpretada como um processo relacional, continuamente reorganizado pelas interações estabelecidas entre seus diferentes elementos.

Importa destacar que essas contribuições não decorrem da redefinição isolada do papel do professor, do planejamento, da mediação ou da avaliação, dimensões amplamente discutidas na literatura educacional. Sua originalidade reside na forma como essas dimensões passam a ser compreendidas de maneira integrada a partir das evidências produzidas pelo corpus empírico-documental. A interpretação desenvolvida nesta investigação permite reconhecer que a prática pedagógica em Educação Musical organiza-se como um sistema relacional, no qual decisões didáticas, experiências estéticas, práticas musicais, tecnologias digitais e contextos educativos influenciam-se mutuamente na constituição da aprendizagem.

Embora essas interpretações tenham sido produzidas a partir de um contexto específico de Educação Básica, elas não se apresentam como prescrições metodológicas aplicáveis indistintamente a qualquer realidade escolar. Constituem referenciais interpretativos que podem subsidiar a organização de práticas pedagógicas em diferentes contextos educativos, preservando a necessidade de adaptação às condições institucionais, socioculturais e tecnológicas de cada situação de ensino. Sob essa perspectiva, a contribuição prática da Abordagem InovAtiva consiste em oferecer um referencial teórico-metodológico capaz de orientar a organização das experiências de aprendizagem musical de forma coerente com a complexidade da cultura digital, mais do que estabelecer procedimentos universais para sua implementação.

6.4.3 Implicações da Abordagem InovAtiva para a formação docente

As contribuições discutidas na seção anterior evidenciam que a Abordagem InovAtiva repercute diretamente sobre a organização da prática pedagógica em Educação

Musical. Entretanto, as interpretações produzidas nesta investigação permitem compreender que essas repercussões ultrapassam o cotidiano das práticas educativas e oferecem importantes implicações para a formação docente.

Se a aprendizagem musical passa a ser compreendida como resultado da organização intencional de experiências construídas pela interação entre sujeitos, práticas musicais, tecnologias digitais e contextos educativos, torna-se igualmente necessário refletir sobre a formação dos professores responsáveis por organizar essas experiências. A discussão sobre a prática pedagógica conduz, portanto, a uma nova compreensão da atuação docente e, conseqüentemente, das demandas colocadas aos processos de formação inicial e continuada.

A análise do corpus empírico-documental permitiu compreender que a atuação docente observada ao longo da investigação não se caracterizava prioritariamente pelo domínio de métodos específicos de ensino nem pela aplicação de procedimentos previamente definidos. As evidências revelam uma prática profissional orientada pela capacidade de interpretar continuamente os contextos educativos, organizar experiências de aprendizagem musical, articular práticas musicais e tecnologias digitais, construir mediações pedagógicas e reorganizar percursos formativos em função das necessidades dos estudantes.

A docência configura-se, assim, como uma atividade relacional, interpretativa e reflexiva, na qual o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos para assumir a responsabilidade de organizar as condições nas quais as experiências musicais podem emergir, desenvolver-se e adquirir significado.

A interpretação dessas evidências permite compreender que a Abordagem InovAtiva desloca a centralidade da formação docente do domínio de métodos de ensino para a capacidade de organizar experiências de aprendizagem musical. Esse deslocamento tornou-se evidente porque, nas práticas analisadas, a atuação docente foi continuamente reorganizada em função da necessidade de interpretar contextos, construir mediações, integrar práticas musicais e tecnologias digitais e reconfigurar os percursos de aprendizagem diante das respostas produzidas pelos estudantes.

A competência profissional deixa, assim, de ser compreendida como domínio de técnicas ou metodologias específicas para constituir-se como capacidade de mobilizar conhecimentos, tomar decisões pedagógicas e produzir mediações coerentes com a complexidade das experiências musicais vivenciadas em contextos presenciais e digitais.

Sob essa perspectiva, a organização das experiências de aprendizagem musical constitui o eixo estruturador da atuação docente proposta pela Abordagem InovAtiva. Diferentemente de perspectivas que privilegiam o domínio de conteúdos, competências ou métodos específicos, a interpretação produzida nesta investigação evidencia que o elemento organizador da docência reside na capacidade de conceber, acompanhar, avaliar e reorganizar experiências musicais significativas.

Essa capacidade que permite articular, de maneira situada, conhecimentos musicais, pedagógicos, tecnológicos, estéticos e contextuais, conferindo unidade às relações estabelecidas entre sujeitos, práticas musicais, tecnologias digitais e contextos educativos. Mais do que aplicar metodologias, o professor passa a organizar ecossistemas de aprendizagem nos quais essas diferentes dimensões se articulam continuamente.

Essa interpretação aproxima-se das contribuições de Shulman (1986; 1987), ao reconhecer que a docência pressupõe a mobilização articulada de diferentes formas de conhecimento profissional, especialmente aquelas relacionadas ao conhecimento específico da área e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Também pode ser interpretada à luz do modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), proposto por Mishra e Koehler (2006), ao admitir que a integração entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e específicos constitui condição relevante para a atuação docente em contextos mediados por tecnologias digitais.

Entretanto, as interpretações produzidas nesta investigação indicam um deslocamento em relação a esses referenciais. Enquanto tais modelos concentram sua atenção na integração entre diferentes domínios do conhecimento profissional, a Abordagem InovAtiva evidencia que a competência docente se manifesta, sobretudo, na capacidade de mobilizar esses conhecimentos para organizar experiências de aprendizagem musical. O foco desloca-se da integração dos conhecimentos para a organização relacional das experiências educativas, nas quais sujeitos, práticas musicais, tecnologias digitais e contextos interagem continuamente.

As evidências analisadas também permitem discutir implicações para os processos de desenvolvimento profissional docente. A implementação de práticas coerentes com a Abordagem InovAtiva pressupõe professores capazes de refletir criticamente sobre sua atuação, reconstruir continuamente suas formas de mediação, dialogar com as transformações da cultura digital e reinterpretar os desafios colocados pelos diferentes contextos educativos.

Essa compreensão converge com Tardif (2014), ao reconhecer que os saberes docentes são produzidos na articulação entre formação, experiência e prática profissional; com Nóvoa (1992; 2009), ao compreender o desenvolvimento profissional como processo permanente de construção da identidade docente; e com Imbernón (2011), ao defender uma formação continuada contextualizada, colaborativa e comprometida com a transformação das práticas educativas. No contexto da Abordagem InovAtiva, entretanto, o desenvolvimento profissional orienta-se pela capacidade de reorganizar continuamente as experiências de aprendizagem musical diante das transformações socioculturais, tecnológicas e educativas que caracterizam a cultura digital.

À luz dessas interpretações, a principal contribuição da Abordagem InovAtiva para a formação docente não consiste na proposição de um novo modelo formativo nem na definição de competências tecnológicas específicas. Sua contribuição reside na explicitação de uma compreensão da atuação docente coerente com a complexidade da Educação Musical contemporânea, na qual o professor organiza experiências de aprendizagem musical por meio da articulação entre conhecimentos musicais, pedagógicos, tecnológicos, estéticos e contextuais, mobilizados em processos permanentes de mediação, reflexão e reorganização da prática.

Embora essas interpretações tenham sido produzidas a partir de um contexto específico de Educação Básica, elas oferecem referenciais que podem subsidiar tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional contínuo de professores de Música, preservando a necessidade de adaptação às diferentes realidades institucionais, culturais e tecnológicas.

6.4.4 Alcance, limites e perspectivas da Abordagem InovAtiva

As evidências produzidas nesta investigação também indicam que o alcance interpretativo da Abordagem InovAtiva se encontra diretamente relacionado ao contexto em que foi formulada. Os princípios estruturantes e a arquitetura pedagógico-musical resultam da interpretação de experiências desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, especificamente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Embora essas interpretações revelem potencial para subsidiar a compreensão de outros contextos educativos, sua aplicabilidade e seu alcance interpretativo em diferentes níveis e modalidades de ensino demandam investigações específicas que permitam analisar como tais princípios se manifestam em distintas realidades pedagógicas.

Essa consideração adquire especial relevância em relação ao Ensino Médio. Embora os princípios estruturantes formulados nesta investigação possam oferecer referenciais para a organização das experiências de aprendizagem musical nesse nível de ensino, sua pertinência, seus modos de manifestação e suas possibilidades de reorganização ainda não foram analisados empiricamente no âmbito desta pesquisa. Desse modo, qualquer extrapolação para esse contexto ultrapassaria os limites metodológicos estabelecidos para a presente investigação. A pesquisa da manifestação desses princípios em práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no Ensino Médio constitui, portanto, uma perspectiva promissora para estudos futuros.

Outro aspecto a ser considerado refere-se às condições institucionais que possibilitaram o desenvolvimento das experiências analisadas. A constituição do corpus ocorreu em um contexto escolar que dispunha de determinadas condições pedagógicas, tecnológicas e organizacionais, as quais influenciaram a configuração das práticas investigadas.

Isso não significa que a Abordagem InovAtiva dependa da reprodução dessas mesmas condições para orientar outras experiências educativas. Significa, entretanto, que sua implementação deverá considerar as especificidades de cada realidade escolar, respeitando diferenças relacionadas à infraestrutura disponível, à cultura institucional, às formas de organização curricular, à formação dos professores e às características socioculturais dos estudantes.

Esses limites, entretanto, não restringem a relevância da abordagem. Ao contrário, evidenciam seu caráter interpretativo e reforçam a necessidade de que seus princípios sejam continuamente reinterpretados à luz de novos contextos, diferentes sujeitos e distintas formas de organização da Educação Musical. Sob essa perspectiva, a Abordagem InovAtiva não se apresenta como um modelo concluído, mas como um referencial teórico-metodológico aberto ao diálogo com outras investigações e passível de aperfeiçoamento à medida que novas evidências empíricas sejam produzidas.

As perspectivas abertas pela presente investigação ultrapassam, contudo, a ampliação de sua aplicação para outros níveis de ensino. Os princípios estruturantes e a arquitetura pedagógico-musical formulados nesta tese oferecem referenciais para o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas à compreensão das experiências de aprendizagem musical em diferentes contextos educacionais, culturais e tecnológicos.

Estudos futuros poderão investigar a manifestação desses princípios em diferentes níveis e modalidades de ensino, como a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior, bem como em processos de formação inicial e continuada de professores, projetos de extensão, escolas especializadas de Música, conservatórios, projetos sociais e outros espaços de educação musical não formal.

A investigação desses diferentes contextos permitirá compreender como os princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva se reorganizam diante de distintas configurações institucionais, culturais e pedagógicas, contribuindo para ampliar sua capacidade explicativa e aprofundar seu potencial interpretativo.

Para além da ampliação dos contextos investigados, novas pesquisas poderão examinar como a Abordagem InovAtiva responde às transformações produzidas pela contínua evolução das tecnologias digitais e pelas mudanças nas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento musical. Considerando que a cultura digital constitui um fenômeno dinâmico, também a abordagem deverá permanecer aberta à incorporação de novas evidências empíricas que possibilitem seu contínuo aperfeiçoamento teórico e metodológico, preservando o caráter relacional, contextual e dinâmico que orientou sua formulação.

À luz dessas considerações, o alcance da Abordagem InovAtiva deve ser compreendido em consonância com sua própria natureza interpretativa. Sua principal contribuição não reside na pretensão de estabelecer um modelo definitivo para o ensino de Música, mas na formulação de um referencial teórico-metodológico capaz de compreender, interpretar e orientar a organização de experiências de aprendizagem musical em contextos marcados pela complexidade da cultura digital.

Ao reconhecer simultaneamente suas contribuições, seus limites e suas possibilidades de desenvolvimento, esta investigação não pretende encerrar a formulação da Abordagem InovAtiva, mas oferecer um referencial que poderá ser ampliado, reinterpretado e aprofundado por pesquisas futuras dedicadas à compreensão das experiências de aprendizagem musical em diferentes contextos educativos.

6.5 Síntese interpretativa dos resultados

A interpretação desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical não resultou da simples

articulação entre referenciais teóricos previamente selecionados nem da adoção de um conjunto específico de estratégias pedagógicas. Sua constituição decorreu de um processo interpretativo fundamentado na triangulação entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical, os pressupostos das Metodologias Ativas, do Conectivismo, das TDICs e as evidências produzidas por um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal constituído entre 2021 e 2025. Foi a interpretação produzida pela articulação entre teoria e empiria que tornou possível formular uma proposição teórico-metodológica coerente com as transformações da aprendizagem musical na cultura digital.

As análises realizadas evidenciaram que a aprendizagem musical contemporânea não pode ser compreendida pela atuação isolada de sujeitos, tecnologias, práticas musicais ou procedimentos pedagógicos. As evidências produzidas no corpus revelaram que esses elementos se organizam por meio de relações dinâmicas, nas quais dimensões estéticas, praxiais, tecnológicas, culturais e pedagógicas influenciam-se mutuamente na constituição das experiências de aprendizagem. Essa interpretação possibilitou identificar os princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva, compreendidos não como categorias independentes, mas como perspectivas complementares de interpretação de um mesmo fenômeno educativo.

A análise também demonstrou que esses princípios estruturantes não permanecem no plano exclusivamente conceitual. Sua articulação manifesta-se na organização das experiências de aprendizagem musical por meio da arquitetura pedagógico-musical formulada nesta investigação. Mais do que representar uma sequência de procedimentos didáticos, essa arquitetura constitui uma representação teórica da dinâmica relacional observada nas práticas pedagógico-musicais analisadas, evidenciando como sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos educativos se articulam continuamente na produção das experiências formativas.

Essa interpretação permitiu responder à questão central que orientou a investigação. A formulação da Abordagem InovAtiva tornou-se possível porque a triangulação entre os referenciais filosóficos da Educação Musical, as Metodologias Ativas, o Conectivismo, as TDICs e as evidências produzidas no corpus empírico-documental revelou convergências que não seriam plenamente compreendidas pela análise isolada de cada um desses referenciais. A abordagem formulada nesta tese emerge, portanto, da interpretação dessas convergências, oferecendo uma compreensão

integrada da aprendizagem musical compatível com a complexidade dos contextos educativos contemporâneos.

Esse percurso interpretativo permitiu alcançar o objetivo geral da investigação ao formular a Abordagem InovAtiva em Educação Musical como uma proposição teórico-metodológica fundamentada na articulação entre referenciais filosóficos, pedagógicos, tecnológicos e empíricos. Ao mesmo tempo, possibilitou responder às questões norteadoras da pesquisa, evidenciando os princípios conceituais que caracterizam a abordagem, sua base epistemológica, o papel das TDICs na constituição das experiências de aprendizagem musical e as evidências empíricas que sustentaram a formulação de seus princípios estruturantes.

Os resultados também evidenciaram que a contribuição da Abordagem InovAtiva ultrapassa a integração entre diferentes referenciais teóricos. A interpretação do corpus demonstrou que a aprendizagem musical contemporânea organiza-se por relações complexas entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos socioculturais. Essa compreensão desloca o foco da análise da adoção de métodos ou recursos específicos para a organização das experiências de aprendizagem musical, concebidas como processos relacionais, dinâmicos e continuamente reorganizados pelas interações estabelecidas entre seus diferentes elementos.

Nessa perspectiva, os princípios estruturantes formulados nesta investigação, a arquitetura pedagógico-musical e as contribuições discutidas para a teoria, para a prática pedagógica e para a formação docente não constituem resultados independentes. Ao contrário, representam diferentes níveis de interpretação de um mesmo fenômeno educativo. Enquanto os princípios estruturantes explicitam os fundamentos da abordagem, a arquitetura pedagógico-musical representa sua organização dinâmica e as contribuições discutidas ao longo deste capítulo evidenciam suas implicações para a Educação Musical contemporânea. A articulação entre essas dimensões confere unidade à Abordagem InovAtiva e evidencia sua coerência como referencial teórico-metodológico.

Essa síntese permite compreender que a Abordagem InovAtiva não se limita à proposição de novas estratégias para o ensino de Música, mas oferece uma forma distinta de interpretar a aprendizagem musical na cultura digital. Sua originalidade reside na compreensão de que as experiências de aprendizagem emergem da interação contínua entre dimensões humanas, estéticas, pedagógicas, tecnológicas e culturais, cuja

organização não pode ser plenamente explicada por perspectivas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, na utilização de tecnologias ou na adoção de metodologias específicas.

A formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical constitui uma das contribuições desta investigação. Além desse resultado, a pesquisa explicita um percurso de construção teórico-metodológica fundamentado na triangulação entre referenciais filosóficos, pressupostos pedagógicos, fundamentos tecnológicos e evidências produzidas por um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal. Nessa perspectiva, a Abordagem InovAtiva constitui não apenas o principal resultado da investigação, mas também a expressão de um processo de elaboração científica no qual a formulação conceitual emerge da interpretação sistemática das evidências empíricas.

Essa compreensão amplia as possibilidades de investigação em Educação Musical ao evidenciar que a formulação de referenciais teórico-metodológicos não decorre apenas da aproximação entre diferentes tradições filosóficas, pedagógicas e tecnológicas, mas da interpretação das relações estabelecidas entre esses referenciais e o corpus empírico-documental produzido na investigação. A Abordagem InovAtiva deixa, assim, de representar apenas uma proposição voltada à reorganização do ensino de Música para constituir também uma contribuição ao modo como o conhecimento pode ser produzido, interpretado e sistematizado no campo da Educação Musical.

Sob essa perspectiva, a principal contribuição desta tese não consiste em oferecer respostas definitivas para os desafios da Educação Musical contemporânea, mas em disponibilizar um referencial teórico-metodológico capaz de compreender, interpretar e oferecer fundamentos para compreender e organizar experiências de aprendizagem musical em contextos marcados pela complexidade da cultura digital. Ao fazê-lo, a investigação oferece uma contribuição especificamente voltada à Educação Básica brasileira, contexto em que a abordagem foi formulada e a partir do qual se estruturam suas principais interpretações.

Ao reconhecer simultaneamente suas contribuições, seus limites e suas possibilidades de desenvolvimento, a investigação reafirma a natureza interpretativa, relacional e dinâmica da Abordagem InovAtiva. Nessa perspectiva, seu desenvolvimento dependerá da continuidade das investigações, do diálogo permanente com novas evidências empíricas e da ampliação de seu campo de análise para diferentes contextos educativos. Essa abertura ao aprofundamento teórico, ao refinamento metodológico e à

incorporação de novas evidências reafirma a Abordagem InovAtiva como um referencial interpretativo comprometido com uma compreensão contextualizada, relacional e dinâmica da aprendizagem musical na cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação partiu do reconhecimento de que a Educação Musical contemporânea desenvolve-se em um cenário marcado pela cultura digital, pela expansão das TDICs, pela emergência de novas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento e pela crescente valorização de práticas pedagógicas que atribuem maior protagonismo aos estudantes. Essas transformações modificaram significativamente as condições em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem musical, produzindo novos desafios para a organização das experiências educativas e exigindo a revisão de referenciais tradicionalmente utilizados para compreendê-la.

Ao longo das últimas décadas, diferentes perspectivas contribuíram para ampliar a compreensão desse fenômeno. As filosofias contemporâneas da Educação Musical, especialmente as formuladas por Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, aprofundaram a compreensão da experiência musical ao enfatizarem, sob diferentes enfoques, suas dimensões estéticas, praxial, cultural e formativa.

Paralelamente, as Metodologias Ativas ampliaram as possibilidades de organização da aprendizagem ao valorizarem a participação, a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento. O Conectivismo evidenciou o impacto das redes digitais sobre os modos de aprender, enquanto as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação passaram a integrar, de forma crescente, as práticas pedagógico-musicais em diferentes contextos educativos.

Apesar da relevância dessas contribuições, a revisão da literatura evidenciou que esses referenciais permanecem, em grande medida, desenvolvidos de forma paralela. Embora cada um deles ofereça importantes interpretações acerca da aprendizagem musical, observou-se a inexistência de uma proposição teórico-metodológica capaz de articular, de maneira sistemática, as contribuições das filosofias contemporâneas da Ed. Musical, das Metodologias Ativas, do Conectivismo, das TDICs e das evidências produzidas em práticas pedagógico-musicais desenvolvidas em contextos reais de ensino. Essa constatação revelou uma lacuna epistemológica no campo da Educação Musical, particularmente diante das transformações produzidas pela cultura digital.

Foi diante dessa lacuna que se estruturou o problema central desta investigação: como formular uma Abordagem InovAtiva em Educação Musical para a Educação Básica brasileira, articulando as contribuições das filosofias contemporâneas da Educação Musical, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, as

potencialidades das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e as evidências produzidas em um corpus empírico-documental de práticas pedagógico-musicais desenvolvidas entre 2021 e 2025?

A relevância desse problema ultrapassa a formulação de uma nova proposta para o ensino de Música. Trata-se de responder a um desafio científico mais amplo: compreender como a aprendizagem musical pode ser interpretada em um contexto marcado pela crescente complexidade das relações entre sujeitos, práticas musicais, tecnologias digitais e contextos socioculturais.

Em vez de considerar esses elementos isoladamente, a investigação partiu da hipótese de que sua articulação poderia revelar novas possibilidades de interpretação da aprendizagem musical contemporânea e contribuir para a construção de um referencial teórico-metodológico coerente com as demandas da cultura digital.

Nessa direção, o problema de pesquisa não se restringiu à integração de referenciais filosóficos, pedagógicos e tecnológicos previamente consolidados. O desafio consistiu em compreender se a triangulação entre esses referenciais e as evidências produzidas em um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal seria capaz de fundamentar uma nova interpretação da aprendizagem musical na Educação Básica. Essa questão orientou todo o percurso investigativo desenvolvido nesta tese e conduziu à formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical.

Responder ao problema formulado exigiu um percurso metodológico coerente com a complexidade do fenômeno investigado. Como o objetivo não consistia em validar um modelo previamente concebido, mas em formular uma proposição teórico-metodológica fundamentada na interpretação das experiências de aprendizagem musical, adotou-se uma investigação qualitativa, sustentada pela articulação entre fundamentação teórica, interpretação empírica e elaboração conceitual.

Essa articulação fundamentou a compreensão da aprendizagem musical como um fenômeno relacional, dinâmico e contextual, cuja interpretação demandou o diálogo permanente entre diferentes referenciais filosóficos, pedagógicos e tecnológicos e as evidências produzidas em contextos reais de ensino.

Nesse percurso, a constituição do corpus empírico-documental assumiu papel central. Ao longo de cinco anos, entre 2021 e 2025, foram produzidas e sistematizadas evidências provenientes de práticas pedagógico-musicais desenvolvidas na Educação Básica, especificamente no Colégio Tenente Rêgo Barros. Esse corpus longitudinal e

multimodal reuniu diferentes tipos de registros produzidos durante as atividades pedagógicas, permitindo acompanhar, em perspectiva temporal, a organização das experiências de aprendizagem musical mediadas pelas TDICs. Mais do que um conjunto de documentos, configurou-se como um campo de observação das relações estabelecidas entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, recursos tecnológicos e contextos educativos.

A análise dessas evidências foi articulada continuamente à revisão e à interpretação dos referenciais teóricos que sustentaram a investigação. As contribuições filosóficas de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick dialogaram com os pressupostos das Metodologias Ativas, do Conectivismo e das TDICs, não para produzir uma síntese entre perspectivas distintas, mas para identificar convergências capazes de ampliar a compreensão da aprendizagem musical contemporânea. Desse modo, teoria e empiria constituíram dimensões complementares de um mesmo movimento investigativo, no qual as evidências produzidas no contexto escolar dialogaram continuamente com a literatura especializada.

Desse movimento de triangulação teórico-analítica emergiram os princípios estruturantes da Abordagem InovAtiva. Esses princípios não foram previamente definidos nem derivados exclusivamente da literatura consultada, mas resultaram da interpretação das regularidades, das relações e das dimensões formativas identificadas no corpus empírico-documental, continuamente confrontadas com os referenciais filosóficos, pedagógicos e tecnológicos que orientaram a pesquisa. Desse mesmo movimento interpretativo decorreu a formulação da arquitetura pedagógico-musical, concebida como a síntese conceitual das relações observadas nas experiências de aprendizagem musical analisadas.

O percurso investigativo desenvolvido nesta tese ultrapassa a descrição dos procedimentos metodológicos ao explicitar um modo de produção de conhecimento em Educação Musical fundamentado na articulação entre teoria e empiria. A elaboração conceitual resultou da interpretação de evidências produzidas em contextos reais de ensino, possibilitando formular a Abordagem InovAtiva em Educação Musical como uma proposição teórico-metodológica cuja coerência decorre da articulação entre fundamentação filosófica, análise empírica e interpretação científica da aprendizagem musical na cultura digital.

Os resultados alcançados evidenciam o cumprimento do objetivo geral e dos objetivos específicos da investigação. Tornou-se possível formular a Abordagem InovAtiva para a Educação Básica mediante a triangulação entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical, as Metodologias Ativas, o Conectivismo, as TDICs e as evidências produzidas em um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal. Também foram caracterizados seus princípios conceituais, filosóficos, pedagógicos e tecnológicos, bem como explicitadas suas bases epistemológicas a partir da articulação entre as contribuições de Bennett Reimer, David Elliott, Keith Swanwick, das Metodologias Ativas, do Conectivismo e das TDICs.

A constituição, sistematização e interpretação do corpus empírico-documental revelaram-se fundamentais para a produção das evidências que sustentam esta pesquisa. Sua análise permitiu identificar dimensões recorrentes das experiências de aprendizagem musical desenvolvidas no contexto investigado, oferecendo fundamentos empíricos para a formulação dos princípios estruturantes e da arquitetura pedagógico-musical da Abordagem InovAtiva. Nesse processo, evidenciou-se que a aprendizagem musical contemporânea organiza-se por meio de relações dinâmicas entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos educativos, compreensão que orienta toda a elaboração conceitual desenvolvida nesta tese.

Os resultados obtidos confirmam, assim, a tese defendida nesta investigação. Demonstrou-se que a triangulação entre as filosofias contemporâneas da Educação Musical de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, os pressupostos das Metodologias Ativas, os fundamentos do Conectivismo, as potencialidades das TDICs e as evidências produzidas em um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal possibilitou formular a Abordagem InovAtiva em Educação Musical como uma proposição teórico-metodológica para a reorganização do ensino de Música na Educação Básica, no contexto da cultura digital.

Essa formulação conduz à principal interpretação produzida por esta pesquisa: a aprendizagem musical contemporânea não pode ser explicada por modelos centrados em um único elemento do processo educativo. As evidências analisadas demonstraram que ela não decorre exclusivamente da atuação do professor, da adoção de determinadas metodologias, da incorporação de tecnologias digitais ou da própria prática musical considerada isoladamente. Ao contrário, emerge da interação contínua entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, experiências estéticas, tecnologias digitais e

contextos socioculturais, cuja organização relacional constitui o núcleo do fenômeno investigado.

Essa compreensão representa um deslocamento interpretativo em relação às perspectivas que privilegiam dimensões específicas da aprendizagem musical. Embora cada uma delas ofereça contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno educativo, as evidências desta investigação indicam que nenhuma, isoladamente, é suficiente para explicar a complexidade das experiências desenvolvidas na cultura digital. A dinâmica da aprendizagem depende menos da predominância de um elemento específico e mais da qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes componentes da experiência educativa.

As análises também evidenciaram que a cultura digital não constitui apenas o cenário em que essas experiências se desenvolvem. Ela participa da reorganização das formas pelas quais professores e estudantes produzem, compartilham, reinterpretam e constroem conhecimentos musicais. Nessa direção, as TDICs deixam de ser compreendidas apenas como instrumentos auxiliares do ensino para integrarem as próprias condições de constituição das experiências de aprendizagem. Sua contribuição não reside apenas na ampliação do acesso à informação ou na diversificação de recursos didáticos, mas na possibilidade de favorecer novas formas de interação, colaboração, criação, performance, apreciação e reflexão musical.

Essa interpretação permite compreender que a aprendizagem musical na cultura digital caracteriza-se por um processo permanente de reorganização. As experiências analisadas demonstraram que o conhecimento musical não é produzido de maneira linear nem resulta da aplicação de uma sequência rígida de procedimentos pedagógicos. Ao contrário, constitui-se por movimentos contínuos de interação entre diferentes sujeitos, práticas e contextos, nos quais criação, execução, escuta, reflexão, colaboração e mediação tecnológica se reorganizam continuamente em função das necessidades formativas, das características dos estudantes e das possibilidades oferecidas pelos ambientes educativos.

Compreender a aprendizagem musical significa, portanto, interpretar a organização dessas relações, e não apenas descrever os recursos empregados ou as metodologias adotadas em determinado contexto. A análise desloca-se da identificação de estratégias pedagógicas específicas para a compreensão da dinâmica relacional que sustenta as experiências educativas. Esse deslocamento constitui um dos principais

resultados científicos desta investigação ao evidenciar que a aprendizagem musical contemporânea deve ser compreendida como um fenômeno complexo, cuja explicação depende da articulação entre dimensões humanas, musicais, pedagógicas, tecnológicas, culturais e institucionais.

As evidências produzidas nesta investigação também permitem compreender que a aprendizagem musical ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos ou o desenvolvimento de habilidades específicas. As experiências analisadas revelaram que aprender Música envolve processos de construção de sentidos, produção de significados, participação em práticas culturais, desenvolvimento da sensibilidade estética, interação social e elaboração de identidades musicais. Nessa perspectiva, o conhecimento musical configura-se como uma experiência simultaneamente cognitiva, estética, prática, cultural e relacional, cuja compreensão exige referenciais capazes de integrar essa multiplicidade de dimensões.

Essa interpretação aproxima a aprendizagem musical de um fenômeno aberto, processual e continuamente reorganizado diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Em vez de compreender a Educação Musical como um campo organizado por modelos estáveis e universalmente aplicáveis, os resultados desta investigação evidenciam que as experiências de aprendizagem assumem configurações distintas conforme os sujeitos envolvidos, os contextos institucionais, as práticas musicais e as mediações tecnológicas mobilizadas. A aprendizagem musical passa, assim, a ser compreendida como um processo situado e contextual, continuamente reconstruído pelas relações estabelecidas entre seus diferentes elementos constitutivos.

Essa compreensão tornou possível a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical. A abordagem não constitui o ponto de partida da investigação, mas sua principal consequência teórica. Ela emerge da necessidade de superar interpretações fragmentadas do fenômeno educativo e oferecer um referencial capaz de compreender a aprendizagem musical em sua complexidade. Mais do que propor uma nova forma de ensinar Música, a Abordagem InovAtiva oferece uma nova possibilidade de interpretar como a aprendizagem musical se constitui e se reorganiza na cultura digital.

A identificação dos princípios estruturantes constitui um dos principais resultados desta investigação. Sua contribuição científica, contudo, não reside na proposição de novos conceitos ou na elaboração de categorias destinadas a classificar práticas

pedagógicas, mas na construção de um referencial interpretativo capaz de compreender a aprendizagem musical a partir da articulação entre suas múltiplas dimensões.

Ao longo da investigação, tornou-se evidente que nenhuma dessas dimensões possui capacidade explicativa suficiente quando considerada isoladamente. As evidências produzidas no corpus demonstraram que a aprendizagem musical emerge da interação contínua entre aspectos filosóficos, pedagógicos, tecnológicos, estéticos, culturais e sociais. Os princípios estruturantes representam, portanto, diferentes perspectivas para interpretar essa dinâmica relacional, evidenciando como essas dimensões se articulam na constituição das experiências de aprendizagem musical.

Cada princípio ilumina um aspecto específico do fenômeno investigado, mas sua força explicativa decorre das relações que estabelece com os demais. Essa interdependência confere unidade epistemológica à Abordagem InovAtiva e a distingue de proposições organizadas em categorias independentes ou em sequências lineares de procedimentos. Os princípios não devem ser compreendidos como etapas sucessivas, competências ou prescrições metodológicas; constituem referenciais para interpretar as relações entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos educativos.

Seu significado epistemológico manifesta-se também na forma como foram construídos. Diferentemente de modelos elaborados exclusivamente a partir da revisão da literatura, os princípios estruturantes emergiram da interpretação das evidências produzidas em um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal, continuamente confrontadas com os referenciais filosóficos, pedagógicos e tecnológicos que sustentaram a investigação. Essa origem confere-lhes um caráter simultaneamente empírico e teórico, evidenciando que sua formulação resulta da articulação entre elaboração conceitual e interpretação rigorosa das experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto investigado.

A formulação da arquitetura pedagógico-musical constitui uma das principais sínteses conceituais produzidas por esta investigação. Sua contribuição ultrapassa a organização de práticas pedagógicas ou a representação gráfica dos princípios estruturantes, pois traduz, em uma estrutura interpretativa integrada, a compreensão construída ao longo da pesquisa acerca da organização das experiências de aprendizagem musical na cultura digital.

As evidências produzidas ao longo da investigação demonstraram que essas experiências não podem ser compreendidas por modelos lineares ou sequências rígidas de procedimentos didáticos, uma vez que se reorganizam continuamente em função das relações estabelecidas entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos educativos.

Nessa perspectiva, a arquitetura pedagógico-musical não constitui um roteiro metodológico destinado à reprodução em diferentes contextos, mas um referencial interpretativo que representa as relações fundamentais identificadas ao longo da investigação. Trata-se de uma construção conceitual voltada à compreensão da articulação dinâmica entre os elementos constitutivos da aprendizagem musical, e não de uma prescrição para a organização do ensino.

Essa característica distingue a arquitetura pedagógico-musical de modelos didáticos organizados em etapas sucessivas ou em sequências previamente definidas. Sua elaboração sintetiza o percurso epistemológico desenvolvido nesta investigação ao integrar, em uma mesma estrutura interpretativa, os princípios estruturantes identificados por meio da triangulação entre os referenciais filosóficos, pedagógicos e tecnológicos e as evidências empíricas.

Na Abordagem InovAtiva, a organização das experiências de aprendizagem decorre da articulação dinâmica entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos educativos, cujas relações se reorganizam continuamente conforme as características de cada realidade. Desse modo, a arquitetura não acrescenta novos princípios à abordagem, mas evidencia a forma como eles interagem na constituição das experiências de aprendizagem musical.

A arquitetura pedagógico-musical constitui, assim, a síntese interpretativa da Abordagem InovAtiva. Se os princípios estruturantes representam seu núcleo epistemológico, a arquitetura traduz sua organização conceitual, evidenciando a articulação entre fundamentos teóricos, evidências empíricas e organização pedagógica. Sua principal contribuição não reside na proposição de um novo método de ensino, mas na formulação de uma estrutura interpretativa capaz de compreender e orientar a organização das experiências de aprendizagem musical na cultura digital.

As contribuições desta investigação ultrapassam a formulação da Abordagem InovAtiva em Educação Musical. Os resultados demonstram que a construção de referenciais teórico-metodológicos pode ser fortalecida pela articulação entre referenciais

filosóficos, interpretação de evidências empíricas e elaboração conceitual. Nesse sentido, a triangulação entre as filosofias de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, os pressupostos das Metodologias Ativas, do Conectivismo e das TDICs evidenciou que esses referenciais não precisam ser compreendidos como perspectivas isoladas ou concorrentes.

Preservadas suas especificidades conceituais, foi possível identificar convergências capazes de ampliar a compreensão da aprendizagem musical, conferindo originalidade à pesquisa ao articular essas contribuições à luz das evidências produzidas pelo corpus empírico-documental.

O corpus empírico-documental assumiu, igualmente, papel central na construção da abordagem proposta. Mais do que ilustrar ou validar pressupostos previamente estabelecidos, ele participou da elaboração conceitual desenvolvida ao longo da investigação. O diálogo permanente entre teoria e evidências reafirma a produção do conhecimento em Educação Musical como um processo interpretativo, no qual a elaboração conceitual se constrói em interlocução contínua com as experiências educativas.

A investigação amplia, ainda, a compreensão da aprendizagem musical como objeto de pesquisa ao evidenciar que esse fenômeno não pode ser explicado por um único referencial filosófico, pedagógico ou tecnológico. As evidências indicam que sua interpretação depende da análise das relações estabelecidas entre sujeitos, práticas musicais, mediações pedagógicas, tecnologias digitais e contextos socioculturais, deslocando o foco analítico de elementos isolados para a dinâmica relacional que organiza as experiências de aprendizagem.

As contribuições da investigação também se manifestam nos planos teórico-metodológico, pedagógico e formativo. No plano teórico-metodológico, a Abordagem InovAtiva integra diferentes contribuições da Educação Musical contemporânea sem reduzir suas especificidades conceituais, oferecendo fundamentos para a elaboração de propostas coerentes com as transformações da cultura digital.

No plano pedagógico, a investigação reforça que a organização das experiências de aprendizagem musical constitui um elemento central da ação docente. A arquitetura pedagógico-musical evidencia que planejamento, mediação pedagógica, avaliação, práticas musicais e tecnologias digitais devem ser compreendidos como dimensões inter-relacionadas de um mesmo processo formativo. Nessa perspectiva, metodologias ativas e

tecnologias digitais deixam de constituir fins em si mesmas para assumirem significado na medida em que favorecem a organização de experiências de aprendizagem contextualizadas, significativas e coerentes com os objetivos educativos.

Sua consolidação dependerá da capacidade de dialogar continuamente com novas investigações, diferentes contextos educativos e evidências produzidas em distintos níveis e modalidades de ensino. À medida que novas pesquisas ampliem seu campo de análise, seus princípios poderão ser aprofundados, reinterpretados e refinados, fortalecendo progressivamente sua consistência teórica e metodológica. Essa abertura decorre da própria compreensão da aprendizagem musical como um fenômeno relacional, dinâmico e contextual.

As contribuições discutidas ao longo desta investigação evidenciam que a Abordagem InovAtiva ultrapassa a formulação de um referencial teórico-metodológico. Sua construção também explicita um modo de produzir conhecimento em Educação Musical fundamentado na articulação entre tradição teórica, investigação empírica e elaboração conceitual, reafirmando o potencial da pesquisa interpretativa para a compreensão da aprendizagem musical na cultura digital.

Ao concluir esta investigação, compreende-se que uma de suas principais contribuições científicas não reside apenas na formulação de um novo referencial teórico-metodológico para a Educação Musical, mas também na demonstração de que a compreensão da aprendizagem musical se amplia quando a investigação científica articula fundamentação filosófica, interpretação empírica e elaboração conceitual.

O percurso desenvolvido ao longo desta tese evidenciou que teoria e prática não constituem dimensões opostas da produção do conhecimento, mas movimentos complementares de um mesmo processo investigativo, no qual as experiências pedagógico-musicais deixam de representar apenas espaços de aplicação de teorias para constituírem, igualmente, fonte de produção de novos conhecimentos.

Essa compreensão reafirma a relevância da pesquisa desenvolvida em contextos educativos reais para o avanço da Educação Musical. A constituição de um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal, produzido ao longo de cinco anos de práticas pedagógico-musicais, permitiu interpretar a aprendizagem musical a partir das experiências efetivamente vividas por professores e estudantes, evidenciando que a escola pode constituir um espaço privilegiado de produção de conhecimento científico.

Ao mesmo tempo, a investigação reafirma que a Educação Musical contemporânea demanda referenciais capazes de dialogar com a complexidade da cultura digital sem perder de vista a centralidade da experiência musical, articulando a tradição filosófica da área às evidências produzidas nas práticas pedagógico-musicais.

Nesse horizonte, inscreve-se a principal contribuição desta investigação. Ao formular a Abordagem InovAtiva em Educação Musical por meio da triangulação entre referenciais filosóficos, pressupostos pedagógicos, tecnologias digitais e evidências produzidas em um corpus empírico-documental longitudinal e multimodal, esta tese oferece ao campo da Educação Musical um referencial teórico-metodológico fundamentado no diálogo entre teoria e empiria.

Compreender a aprendizagem musical não significa alcançar uma explicação definitiva sobre esse fenômeno, mas reconhecer seu caráter relacional, dinâmico e contextual, permanentemente aberto à reinterpretação diante de novos contextos, evidências e desafios educativos. Nessa perspectiva, esta tese busca contribuir para o debate sobre a Educação Musical ao apresentar a Abordagem InovAtiva como uma proposta aberta ao diálogo, à crítica e ao aprofundamento em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: **Reunião Nacional da ANPED**, 37. Florianópolis. 2015. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.
- ARROYO, Margarete. Educação musical, cultura e identidade: reflexões sobre práticas educativas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 13–22, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AUSUBEL, David; et al. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 1–26, 2001.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARRETT, Helen C. Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 50, n. 6, p. 436–449, 2007.
- BERGER, Sâmara Bittencourt. **O desenvolvimento do portador de necessidades especiais de 5 a 7 anos através da metodologia ativa: um estudo de caso em Rio Pardo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6985>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy**. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.
- BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, London, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.

BLOOM, Benjamin; et al. **Taxonomy of Educational Objectives: Handbook One: Cognitive Domain**. New York: Longman, 1956. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543051004441>. Acesso em 21 dez. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSS, Suzie; KRAUSS, Jane. **Reinventing project-based learning: your field guide to real-world projects in the digital age**. 2. ed. Eugene: International Society for Technology in Education, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte.

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

BRUNER, Jerome. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

BRUNER, Jerome S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BURNARD, Pamela. **Musical creativities in practice**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação e mídia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPBELL, Patricia Shehan. **Teaching music globally**. New York: Oxford University Press, 2004.

CAMPBELL, Patricia Shehan; HIGGINS, Lee. Multiculturalism and music education. In: MC PHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F. (orgs.). **The Oxford handbook of music education**. Oxford: Oxford University Press, 2015. v. 1, p. 367-386.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011, pp. 240-255.

- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.
- CANTÃO, Felipe Novaes; SOARES, Marta Genú. Panorama das metodologias ativas na educação musical: uma análise de produções acadêmicas no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 12, n. 3, e86291, 2026. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv12n3-041>.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Original publicado em 1637).
- DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.
- DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.
- ELLIOTT, David J. **Music matters**. New York: The Oxford University Press, 1995.
- FACIONE, Peter A. **Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction**. Millbrae: The California Academic Press, 1990.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREEMAN, Simon et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 111(23), 8410–8415, 2014.

FREER, P. K. Bennett Reimer: a legacy of thought and practice. **Music Educators Journal**, v. 100, n. 3, p. 25-28, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREGE, Gottlob. **The foundations of arithmetic: a logico-mathematical enquiry into the concept of number**. Tradução de J. L. Austin. Evanston: Northwestern University Press, 1980. (Original publicado em 1884).

FULLAN, Michael. **The principal: three keys to maximizing impact**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society: outline of the theory of structuration**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GREEN, Lucy Elizabeth. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. Aldershot: Ashgate, 2008.

GUSC, João; VAN VEEN-DIRKS, Petra. Accounting for sustainability: an active learning assignment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 329-340, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jussamara. **Avaliação em música: reflexões e práticas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. **State of the art and practice in AI in education**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

ILARI, Beatriz. **Música na educação infantil: propostas para a prática pedagógica**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ITO, Mizuko et al. Connected learning: an agenda for research and design. **Irvine**: Digital Media and Learning Research Hub, University of California, 2013. Disponível em: <https://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-for-research-and-design/>. Acesso em: dia mês ano.

JENKINS, Henry. **Convergence culture: where old and new media collide**. New York: New York University Press, 2006.

JENKINS, Henry; PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret; CLINTON, Katie; ROBISON, Alice J. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Cambridge: MIT Press, 2009.

JOHNSON, Mark. **The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding**. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (orgs.). **Handbook of music and emotion: theory, research, applications**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de J. R. de Almeida. São Paulo: Nova Cultural, 1994. (Coleção Os Pensadores) (Original publicado em 1781).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Por uma nova teoria da música: ideias fundamentais para uma estética musical contemporânea**. São Paulo: Novas Metas, 1997.

LANGER, Susanne Katherina. **Feeling and form: a theory of art, developed from: Philosophy in a new key**. New York: Scribners, 1953.

LEHMAN, Paul. Review of Music, Mind and Education by Keith Swanwick. **International Journal of Music Education**, v. 13, n. 1, p. 121-123, 1989.

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

LIVINGSTONE, Sonia. Developing social media literacy: how children learn to interpret risky opportunities on social network sites. **Communications**, Berlin, v. 39, n. 3, p. 283-303, 2014.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de João Ferreira. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores) (Original publicado em 1690).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MARKHAM, Thomas. **Project based learning handbook: a guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers**. Novato: Buck Institute for Education, 2011.

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

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

O'DONNELL, M. Bennett Reimer. **NU professor who boosted music education, dies at 81**. Chicago Sun-Times, 2013. Disponível em: <https://chicago.suntimes.com/news/23888237-421/bennett-reimer-nu-professor-who-boosted-music-education-dies-at-81.html>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Sandra Gomes. **Objetos de aprendizagem: metodologia ativa para o desenvolvimento das inteligências múltiplas por meio da música na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo. 2022. Disponível

em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-28042022-161057/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTRICH, Paul R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (org.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 451–502.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação e cultura digital: desafios contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidades e pluralidades do ensinar e aprender música. **Revista da ABEM, Londrina, v. 19, n. 25, p. 17–27, 2011**.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical no Brasil: desafios contemporâneos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2014, São Paulo. **Anais...** Londrina: ABEM, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

REIMER, Bennett. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliff, 1970.

REIMER, Bennett. **A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision**. 3ª. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2003.

RESNICK, Mitchel. **Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play**. Cambridge: MIT Press, 2017.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917–1933)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates.** 2. ed. London: Bloomsbury, 2016.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação.** Lavras: UFLA, 2020.

SIEMENS, George. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2, n. 1, p. 3–10, 2005.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

SMALL, Christopher John. **Musicking: the meanings of performing and listening.** Hanover: University Press of New England, 1998.

SOFFNER, Renato Kraide. Competências Do Século 21. **Pesquisa e Debate em Educação**, 4.1 2014.

SOUZA, Carlos S.; IGLESIAS, Adriana G.; FILHO, Alberto P. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - Aspectos gerais.** Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, jun. 2014. *Revista Medicina*. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6_Estrategias-inovadoras-para-metodos-de-ensino-tradicionais-aspectos-gerais.pdf. Acesso em: 18 de março de 2016.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2010.

STRIPHAS, Ted. Algorithmic culture. **European Journal of Cultural Studies**, v. 18, n. 4-5, p. 395-412, 2015.

SWANWICK, Keith. **Teaching music musically.** London: Routledge, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THEOBALD, Elizabeth J.; et al. Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 117(12), 6476–6483, 2020.

VAILLANT, Daniel; MARCELO, Cláudia. **Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VEIGA, Inês P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus Editora, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, Columbus, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

WALKER, Robert. Review of *Musical Knowledge* by Keith Swanwick. *Psychology of Music*, v. 23, n. 3, p. 309-312, 1995.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7–72.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Arquitetura pedagógica do ambiente digital Projeto Música na Rede (2021–2025)

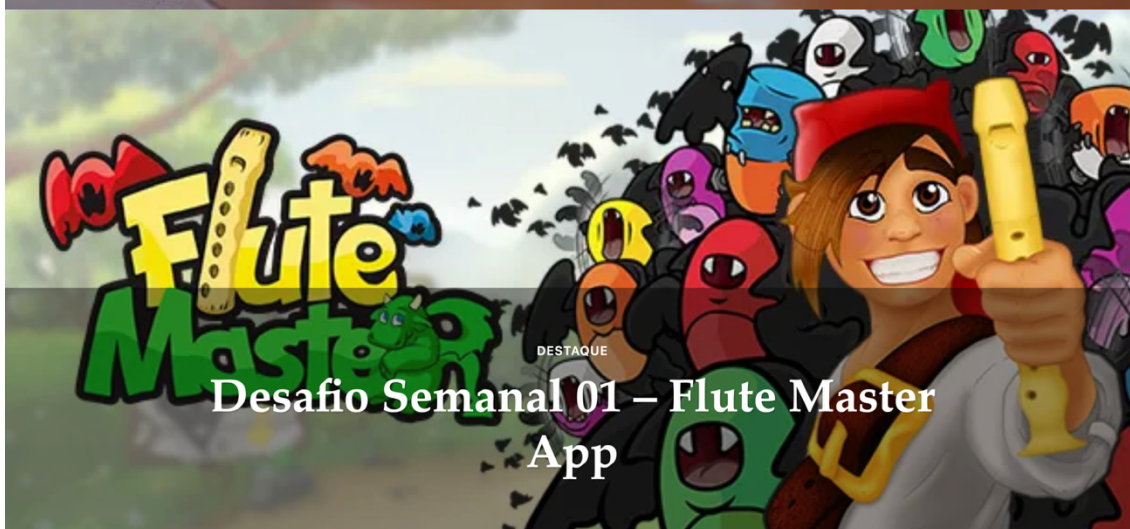


PROF. FELIPE CANTÃO
MÚSICA NA REDE

Projeto Música na Rede – CTRB

A arte, um dos grandes valores da vida, deve ensinar aos homens: humildade, tolerância, sabedoria e magnanimidade.

[HOME](#) [SOBRE](#) [CONTATO](#) [FLAUTA DOCE](#) [VÍDEOS DO PROJETO](#)

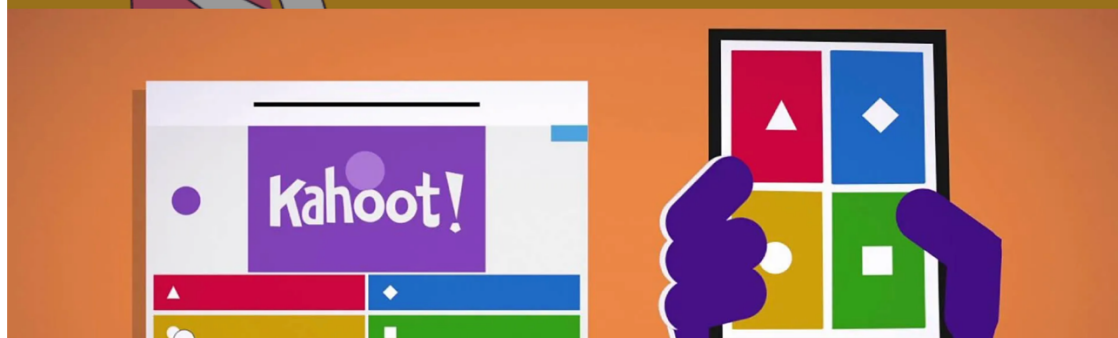


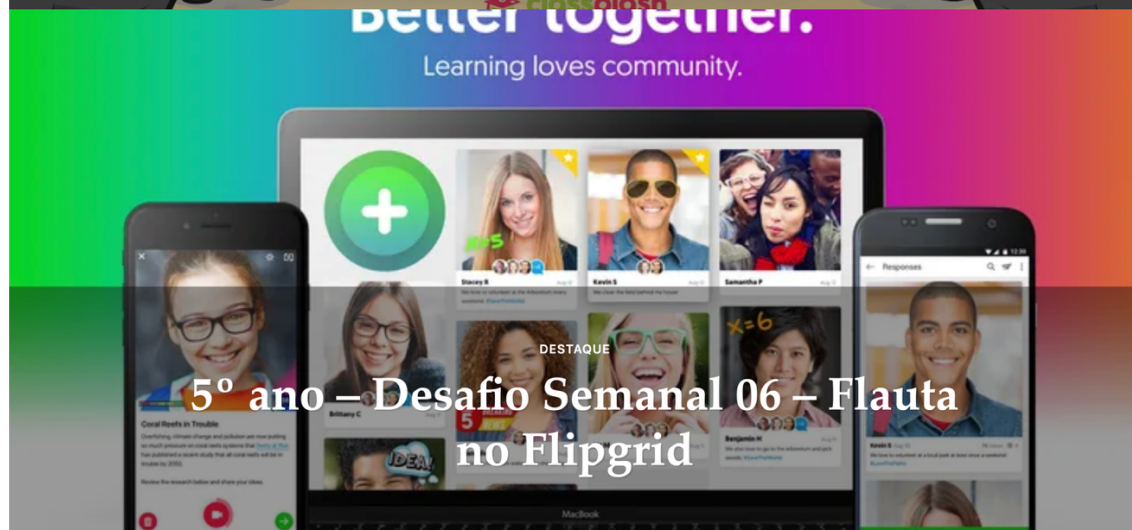


**ASA BRANCA
LUIZ GONZAGA**













**6º ano – Desafio Semanal 01 – Av.
Diagnóstica**



**6º ano – Desafio Semanal 16 – Piratas
do Caribe**



**5º ano – Família dos Instrumentos –
Material de apoio**



6º ano – Desafio Semanal 14 – Forms



5º ano – Desafio Semanal 13 – Família das Cordas – KAHOOT



6º ano – Desafio Semanal 12 – Análise Musical (Forma)



5º ano – Desafio Semanal 12 – Pedro e o Lobo

APÊNDICE B – Práticas de performance musical e instrumental desenvolvidas no corpus investigativo (2021-2025)

CATEGORIA PEDAGÓGICA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS DIGITAIS UTILIZADOS	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
 Aproximação inicial com o instrumento	Produção artística de representação visual da flauta doce com personalização simbólica e atribuição de identidade ao instrumento.	 Produção manual e Microsoft Teams 	Aprendizagem criativa e vínculo afetivo com o instrumento.
 Performance instrumental inicial	Registro audiovisual das primeiras execuções instrumentais envolvendo as notas sol, lá e si.	 Microsoft Teams	Aprendizagem progressiva e autoavaliação performática.
 Performance audiovisual	Gravação da música We Will Rock You utilizando flauta doce.	 Flipgrid	Aprendizagem multimodal e performance digital.
 Avaliação performática mediada por tecnologia	Envio de vídeos de performance instrumental com etapa prévia de feedback formativo e posterior avaliação final.	 Microsoft Teams	Avaliação processual e aprendizagem reflexiva.
 Aprendizagem instrumental gamificada	Desenvolvimento técnico da flauta doce com reconhecimento automático das execuções realizadas pelos estudantes.	 Flute Master	Gamificação da performance instrumental.
 Performance com playback digital	Execução instrumental acompanhando vídeos musicais animados em diferentes velocidades.	 YouTube	Performance musical mediada por audiovisual.
 Socialização pública das produções musicais	Apresentação pública anual de performances e composições desenvolvidas pelos estudantes no Projeto ExporArte.	 Teatro do CTRB, recursos audiovisuais e Microsoft Teams 	Aprendizagem baseada em projetos e performance pública.

APÊNDICE C – Práticas de criação musical e produção autoral desenvolvidas no corpus investigativo (2021-2025)

CATEGORIA PEDAGÓGICA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS DIGITAIS UTILIZADOS	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
Composição musical autoral inicial	Criação de pequenas composições utilizando notas musicais trabalhadas nas aulas, seguida de registro audiovisual de performance instrumental.	 Microsoft Teams	Aprendizagem criativa e autoria musical.
Experimentação sonora digital	Produção de composições em ambiente digital interativo voltado à exploração sonora e visual.		Criação musical mediada por tecnologia.
Composição musical digital	Desenvolvimento de composições em ambiente simplificado de escrita musical digital.		Aprendizagem criativa e composição assistida por tecnologia.
Produção audiovisual musical	Registro em vídeo de performances instrumentais produzidas pelos estudantes.		Performance digital e expressão multimodal.
Criação de trilha sonora	Pesquisa sobre trilhas sonoras de jogos eletrônicos retro e elaboração de composições autorais para jogos escolhidos pelos estudantes.	Recursos digitais diversos e Microsoft Teams	Aprendizagem baseada em projetos.
Produção colaborativa de repertórios	Compartilhamento e apreciação coletiva de composições e produções musicais desenvolvidas pelos estudantes.	 Microsoft Teams	Aprendizagem colaborativa e apreciação musical.
Performance de composições autorais	Execução pública de composições produzidas pelos estudantes em apresentações pedagógico-musicais.		Performance pública e aprendizagem baseada em projetos.
Produção multimodal de conteúdos musicais	Integração entre composição, performance instrumental, registro audiovisual e compartilhamento digital das produções musicais.		Aprendizagem multimodal e cultura digital.

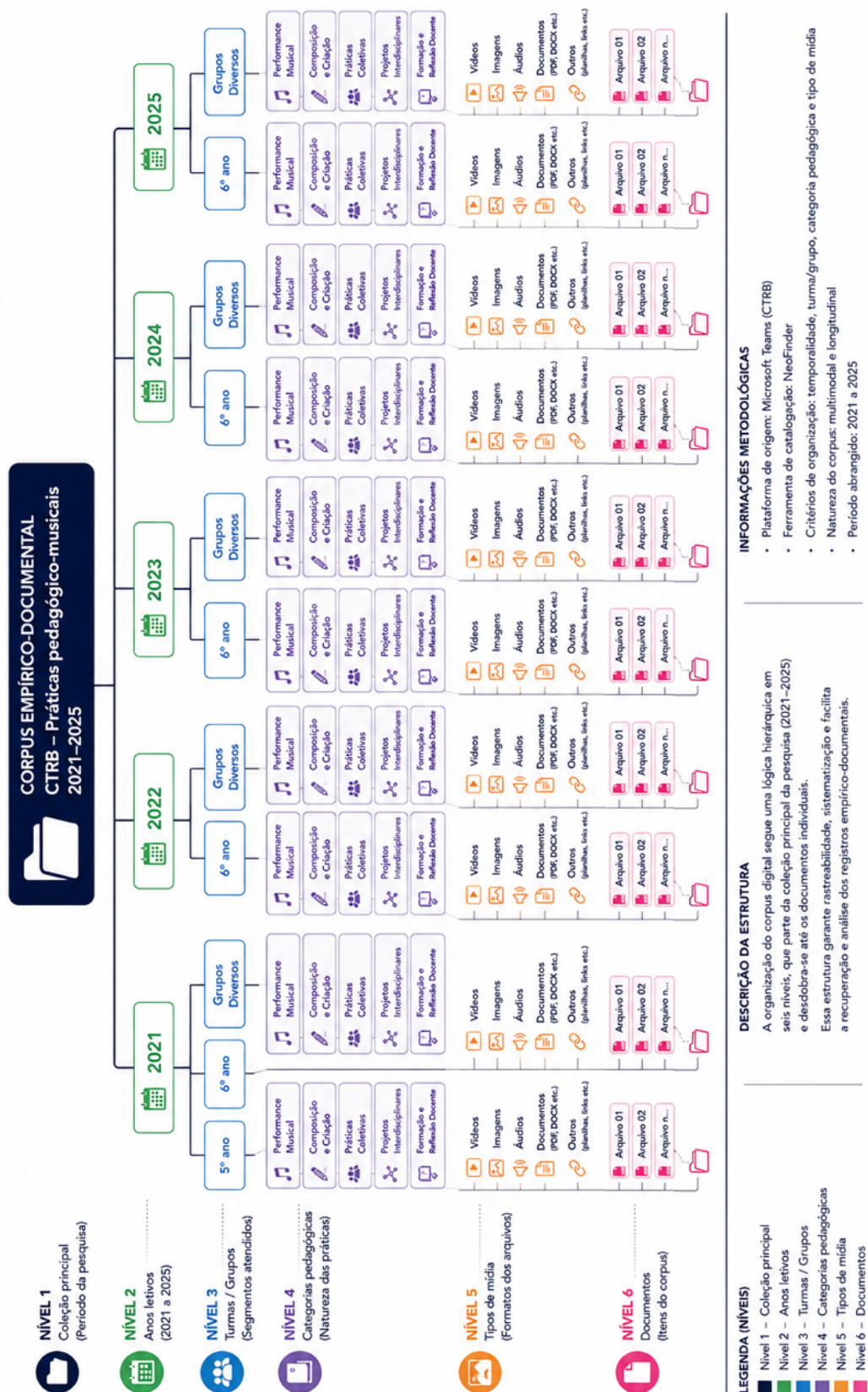
APÊNDICE D – GAMIFICAÇÃO, TEORIA MUSICAL E TREINAMENTO AUDITIVO DESENVOLVIDOS NO CORPUS INVESTIGATIVO (2021-2025)

CATEGORIA PEDAGÓGICA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS DIGITAIS UTILIZADOS	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
1	Teoria musical básica	 Fichas digitais e Microsoft Teams	Aprendizagem teórico-musical estruturada.
2	Gamificação da teoria musical	 Kahoot!	Aprendizagem baseada em jogos.
3	Leitura musical gamificada	 Treble Cat	Gamificação da leitura musical.
4	Percepção melódica	 Meludia	Desenvolvimento da percepção musical.
5	Treinamento auditivo	 Ear Cat	Aprendizagem auditiva gamificada.
6	Desenvolvimento rítmico	 Rhythm Cat	Gamificação da aprendizagem rítmica.
7	Aprendizagem rítmica multimodal	 Rhythmic Village	Aprendizagem musical gamificada.
8	Revisão teórica interativa	 Edpuzzle	Aprendizagem híbrida e avaliação formativa.
9	Análise da forma musical	 Microsoft Teams e recursos audiovisuais	Escuta analítica e apreciação musical.
10	Avaliação teórica digital	 Microsoft Forms	Avaliação digital formativa.

APÊNDICE E – Aprendizagem híbrida, colaborativa e práticas vocais desenvolvidas no corpus investigativo (2021-2025)

CATEGORIA PEDAGÓGICA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	RECURSOS DIGITAIS UTILIZADOS	ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
1	Sala de aula invertida	 Edpuzzle	Sala de aula invertida.
2	Revisão teórica interativa	 Edpuzzle	Aprendizagem híbrida e avaliação formativa.
3	Compartilhamento colaborativo de produções musicais	 Microsoft Teams	Aprendizagem colaborativa e <i>peer-to-peer</i> .
4	Interações síncronas e assíncronas	 Microsoft Teams	Aprendizagem híbrida e conectada.
5	Educação vocal e consciência corporal	 Recursos audiovisuais, apresentações digitais e Microsoft Teams	Aprendizagem experiencial e consciência vocal.
6	Canto coral digital	 YouTube e Microsoft Teams	Aprendizagem colaborativa e prática coral.
7	Apreciação musical coletiva	 Microsoft Teams e recursos audiovisuais	Escuta analítica e aprendizagem colaborativa.
8	Produção multimodal em rede	 Microsoft Teams, YouTube e recursos audiovisuais	Aprendizagem multimodal e cultura digital.

APÊNDICE F - Estrutura hierárquica de organização do corpus digital



APÊNDICE G – Matriz de categorias analíticas da pesquisa

EIXO ANALÍTICO	DESCRIÇÃO ANALÍTICA	EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS OBSERVADAS NO CORPUS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA RELACIONADA
1.  Experiência estética musical	Compreensão da música como experiência sensível, expressiva e significativa.	Escuta musical, apreciação coletiva, performances instrumentais e práticas vocais.	Bennett Reimer; Dewey; Langer.
2.  Práxis musical criativa	Desenvolvimento do conhecimento musical por meio da ação, criação e performance.	Composição autoral, performance em flauta doce, trilhas sonoras e práticas performáticas.	David Elliott; Swanwick.
3.  Desenvolvimento musical progressivo	Construção gradual da compreensão musical em níveis crescentes de complexidade.	Atividades sequenciais de leitura musical, percepção sonora e prática instrumental.	Keith Swanwick.
4.  Aprendizagem ativa	Participação efetiva do estudante na construção do conhecimento musical.	Aprendizagem baseada em projetos, gamificação e composição musical.	Metodologias Ativas; Dewey.
5.  Aprendizagem colaborativa	Construção compartilhada de experiências e conhecimentos musicais.	Interações peer-to-peer, apreciação coletiva e atividades colaborativas em rede.	Vygotsky; Siemens.
6.  Mediação tecnológica	Utilização das TDIcs como elementos estruturantes da aprendizagem musical.	Microsoft Teams, Edpuzzle, Chrome Music Lab, Kahoot! e plataformas digitais.	TDICs; Cultura Digital.
7.  Aprendizagem conectada	Formação musical mediada por redes digitais e circulação ampliada de saberes.	Compartilhamento audiovisual, interações síncronas e assíncronas e produção colaborativa.	Siemens; Downes.

APÊNDICE G – Matriz de categorias analíticas da pesquisa (continuação)

EIXO ANALÍTICO	DESCRIÇÃO ANALÍTICA	EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS OBSERVADAS NO CORPUS	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA RELACIONADA
8.  Multimodalidade	Integração entre diferentes linguagens e formatos de expressão musical.	Vídeos, imagens, áudio, performances, produções audiovisuais e atividades digitais.	Cultura Digital; Multiletramentos.
9.  Avaliação formativa	Acompanhamento processual e reflexivo do desenvolvimento musical.	Feedback audiovisual, pré-avaliações performáticas e atividades digitais avaliativas.	Luckesi; Hoffmann.
10.  Protagonismo discente	Centralidade do estudante nos processos de criação e participação musical.	Produções autorais, performances individuais e projetos colaborativos.	Metodologias Ativas; Rogers.
11.  Cultura digital e aprendizagem musical	Integração entre práticas musicais e ecossistemas digitais contemporâneos.	Ambientes híbridos de aprendizagem, produção digital e circulação em rede.	Siemens; Lévy.
12.  Performance musical mediada por tecnologia	Desenvolvimento performático articulado a recursos audiovisuais e plataformas digitais.	Vídeos performáticos, playback digital e avaliações em vídeo.	Elliott; TDICs.
13.  Criação musical autoral	Produção criativa de composições e experimentações sonoras.	Chrome Music Lab, Cornelius Composer e trilhas sonoras.	Elliott; Aprendizagem Criativa.
14.  Gamificação da aprendizagem musical	Utilização de dinâmicas lúdicas e jogos digitais para aprendizagem musical.	Kahoot!, Rhythm Cat, Treble Cat, Flute Master e Ear Cat.	Gamificação; Metodologias Ativas.

APÊNDICE H - Relação entre as competências gerais da BNCC e a abordagem InovAtiva em Educação Musical

COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC		DESCRIÇÃO SINTÉTICA	RELAÇÃO COM A ABORDAGEM INOVATIVA
 EXPERIÊNCIA E CRIAÇÃO MUSICAL	1  CONHECIMENTO	Mobilização de saberes para compreender e intervir na realidade.	 Integração entre escuta, performance, criação e reflexão.
	2  PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO	Investigação, análise e resolução de problemas.	 Experimentação sonora, composição e análise crítica.
	3  REPERTÓRIO CULTURAL	Valorização da diversidade cultural.	 Curadoria de repertórios diversos e contextualizados.
	4  COMUNICAÇÃO	Expressão em diferentes linguagens.	 Música como linguagem expressiva integrada a múltiplas mídias.
 CULTURA DIGITAL E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA	5  CULTURA DIGITAL	Uso crítico e criativo das tecnologias.	 Produção musical digital, remix e circulação.
	6  TRABALHO E PROJETO DE VIDA	Planejamento e protagonismo.	 Projetos musicais integrados e autoria.
	7  ARGUMENTAÇÃO	Construção de posicionamentos.	 Reflexão estética e crítica musical.
 FORMAÇÃO HUMANA E SOCIAL	8  AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	Reconhecimento de si.	 Experiência estética e expressão subjetiva.
	9  EMPATIA E COOPERAÇÃO	Relações sociais e respeito.	 Criação colaborativa e práticas coletivas.
	10  RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	Atuação ética e social.	 Música como prática cultural situada.
 A Abordagem InovAtiva alinha-se às Competências Gerais da BNCC ao promover experiências musicais significativas, criativas, críticas, colaborativas, tecnológicas e culturalmente situadas.		LEGENDA – NÚCLEOS CONCEITUAIS  Experiência e criação musical  Cultura digital e mediação tecnológica  Formação humana e social	

APÊNDICE I – Questionário inicial: conhecendo você e sua relação com a música



Questionário Inicial – Conhecendo você e sua relação com a Música

Bem-vindo(a)! Este questionário tem como objetivo conhecer melhor seus interesses, experiências e hábitos relacionados à música. Suas respostas contribuirão para o planejamento das aulas, permitindo desenvolver atividades mais significativas e alinhadas às preferências e necessidades da turma. Não existem respostas certas ou erradas. Responda com sinceridade, de acordo com sua experiência e opinião. **Orientações:**

- Leia cada pergunta com atenção.
- Nas questões de múltipla escolha, selecione a alternativa que melhor representa sua resposta.
- Quando a pergunta permitir, você poderá marcar mais de uma opção.
- Nas perguntas abertas, escreva sua resposta da forma mais completa possível.
- Todas as informações serão utilizadas exclusivamente para fins educacionais e de pesquisa, sendo tratadas com confidencialidade e preservação da identidade dos participantes, quando aplicável.

Tempo estimado de preenchimento: 8 a 10 minutos.

Quando você enviar este formulário, ele não coletará automaticamente seus detalhes, como nome e endereço de email, a menos que você mesmo o forneça.

1. Você gosta de ouvir música?

- ☐ Gosto muito
- ☐ Gosto
- ☐ Gosto um pouco
- ☐ Não gosto muito

2. Com que frequência você escuta música?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Algumas vezes por semana
- ☐ Apenas nos finais de semana
- ☐ Raramente

3. Onde você costuma ouvir música?

- ☐ Em casa
- ☐ No carro
- ☐ Na escola
- ☐ No celular
- ☐ No computador
- ☐ Na igreja
- ☐ Durante atividades físicas
- ☐ Outro

4. Quais estilos musicais você mais gosta?

- ☐ Pop
- ☐ Rock
- ☐ Gospel
- ☐ MPB
- ☐ Funk
- ☐ Sertanejo
- ☐ Rap/Hip-hop
- ☐ Trap
- ☐ Pagode
- ☐ Samba
- ☐ Forró
- ☐ Música eletrônica
- ☐ Música clássica
- ☐ Jazz
- ☐ K-pop
- ☐ Outro

5. Qual é o seu cantor, cantora ou banda favorita? (Resposta curta)

Insira sua resposta

6. Qual música você mais gosta neste momento? (Resposta curta)

Insira sua resposta

7. Você toca algum instrumento musical? (Múltipla escolha) • Sim • Não

Insira sua resposta

8. Se respondeu "Sim" na pergunta anterior, qual instrumento você toca? (Resposta curta)

Insira sua resposta

9. Você já fez aulas de música?

☐ Sim

☐ Não

10. Você costuma cantar?

☐ Sim, frequentemente

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

11. Em quais momentos a música faz parte da sua vida?

- ☐ Para estudar
- ☐ Para relaxar
- ☐ Para brincar
- ☐ Para rezar ou participar de atividades religiosas
- ☐ Para dançar
- ☐ Para viajar
- ☐ Para dormir
- ☐ Para praticar esportes
- ☐ Outro

12. Como você costuma descobrir músicas novas?

- ☐ YouTube
- ☐ Spotify
- ☐ TikTok
- ☐ Instagram
- ☐ Amigos
- ☐ Família
- ☐ Rádio
- ☐ Escola
- ☐ Outro

13. Você costuma compartilhar músicas com outras pessoas?

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

11. Em quais momentos a música faz parte da sua vida?

- ☐ Para estudar
- ☐ Para relaxar
- ☐ Para brincar
- ☐ Para rezar ou participar de atividades religiosas
- ☐ Para dançar
- ☐ Para viajar
- ☐ Para dormir
- ☐ Para praticar esportes
- ☐ Outro

12. Como você costuma descobrir músicas novas?

- ☐ YouTube
- ☐ Spotify
- ☐ TikTok
- ☐ Instagram
- ☐ Amigos
- ☐ Família
- ☐ Rádio
- ☐ Escola
- ☐ Outro

13. Você costuma compartilhar músicas com outras pessoas?

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

14. Quando você ouve uma música, o que chama mais sua atenção?

- ☐ A letra
- ☐ O ritmo
- ☐ A melodia
- ☐ Os instrumentos
- ☐ A voz do cantor
- ☐ Tudo junto

15. Você gosta de aprender músicas novas?

- ☐ Sim
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Não

16. Como você prefere aprender música?

- ☐ Tocando instrumentos
- ☐ Cantando
- ☐ Ouvindo músicas
- ☐ Assistindo vídeos
- ☐ Criando músicas
- ☐ Em grupo
- ☐ Individualmente

17. Você já criou alguma música ou inventou uma melodia?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. O que você mais espera aprender nas aulas de Música? (Resposta longa)

Insira sua resposta

19. Existe alguma música ou artista que você gostaria de conhecer melhor durante as aulas? (Resposta longa)

Insira sua resposta

20. Se você pudesse escolher um tema para uma aula de Música, qual seria? (Resposta longa)

Insira sua resposta

21. Complete a frase: "Para mim, a música é..." (Resposta longa)

Insira sua resposta

22. Conte uma lembrança importante que você tem envolvendo música. (Resposta longa)

Insira sua resposta

23. Qual música representa você? Explique por quê. (Resposta longa)

Insira sua resposta

24. Existe alguma música que mudou a forma como você pensa ou sente? Conte um pouco. (Resposta longa)

Insira sua resposta

25. Como a música ajuda você no dia a dia? (Resposta longa)

Insira sua resposta

26. Se pudesse aprender qualquer instrumento, qual escolheria? Por quê? (Resposta longa)

Insira sua resposta

27. Como seria a aula de Música perfeita para você? (Resposta longa)

Insira sua resposta

Enviar

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Abordagem InovAtiva em Educação Musical para escolas da Rede Básica”. Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se tiver dúvidas, qualquer pergunta.

Neste estudo, pretendemos desenvolver uma abordagem inovadora para o ensino de música nas escolas, chamada “Abordagem InovAtiva em Educação Musical para escolas da Rede Básica”. O objetivo é tornar o aprendizado musical mais dinâmico e interativo, utilizando ferramentas digitais e novas abordagens de ensino que estimulem a criatividade e a participação dos alunos. A pesquisa será realizada no Colégio Tenente Rego Barros, em Belém/PA, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, e envolverá atividades como questionários online, práticas de performance e composição musical, e o uso de objetos digitais, como jogos e vídeos interativos.

Os benefícios previstos incluem um aprendizado mais envolvente e prazeroso em música, promovendo tanto o desenvolvimento musical quanto a confiança dos estudantes em expressar suas ideias musicais. Os riscos e incômodos são mínimos, mas podem incluir um leve desconforto inicial ao experimentar novas tecnologias ou ao se apresentar musicalmente, o que será conduzido em um ambiente de respeito e apoio, garantindo a privacidade e a confidencialidade das informações.

Para participar deste estudo, você será informado sobre qualquer aspecto que desejar e o responsável por você deverá autorizar assinando um termo. Caso seu responsável autorize a sua participação, mesmo assim, você poderá negar, estando livre para participar ou não. Você e/ou o seu responsável poderão deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum problema.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

Eu, _____, data de nascimento ____/____/____ declaro que concordo em participar desse estudo.

Belém, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) PARTICIPANTE

FELIPE NOVAES CANTÃO
Pesquisador responsável pelo assentimento

Assinatura do Pesquisador responsável pelo assentimento

Pesquisador Responsável: Felipe Novaes Cantão, Av. Dr. Freitas 2443. E-mail: prof.felipecantao@gmail.com. Tel: (91) 98158-9999.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Endereço do Comitê de Ética da UEPA: Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, sala 01. Bairro: Marco. Belém- PA. Contato: (91) 3284-9681. E-mail: cepccbs@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Felipe Novaes Cantão (pesquisador responsável), para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. **Título da pesquisa:** Abordagem InovAtiva em Educação Musical para escolas da Rede Básica.
2. **Objetivo**
 - 2.2 **Principal:** Construir uma Abordagem InovAtiva em Educação Musical para as escolas da Rede Básica de Ensino no Brasil, alinhada às Metodologias Ativas, mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e fundamentada na articulação das filosofias de Educação Musical de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick.
 - 2.2 **Específicos:** 1. Elaborar uma definição de Abordagem inovativa em educação musical. 2. Concatenar as filosofias da Educação Musical Contemporânea com o Conectivismo visando a criação de uma Abordagem InovAtiva. 3. Selecionar as novas interfaces tecnológicas a serem utilizadas na Abordagem proposta. 4. Construir novas formas de avaliação processual, diagnóstica, qualitativa e/ou quantitativa. 5. Testar in loco, a Abordagem inovativa proposta, verificando possíveis incongruências, inviabilidades e potencialidades.
3. **Justificativa:** A necessidade de uma metodologia de ensino de música que incorpore as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as Metodologias Ativas para atender às demandas pedagógicas contemporâneas das escolas da Rede Básica de Ensino no Brasil motiva a realização desta pesquisa. Com base nas filosofias de Bennett Reimer, David Elliott e Keith Swanwick, e apoiada no Conectivismo de George Siemens, a pesquisa propõe a Abordagem InovAtiva em Educação Musical, com o objetivo de renovar o ensino musical, promovendo uma experiência de aprendizado mais interativa e contextualizada.
4. **Procedimentos:** Você será abordado(a) em sala de aula no Colégio Tenente Rego Barros, como aluno(a) do 6º ano do Ensino Fundamental, para participar de uma pesquisa que visa avaliar sua experiência com a Abordagem InovAtiva em Educação Musical. Durante a atividade, você responderá a um questionário online sobre o ensino de música, realizará uma atividade prática de performance e composição musical e interagirá com Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs). Esses instrumentos de coleta de dados têm o objetivo de avaliar o impacto da Abordagem no aprendizado musical e a sua percepção sobre o uso das
5. (TDICs) em atividades musicais. A aplicação das atividades ocorrerá em concomitância a sua aula de arte/música e será organizada de forma a não interferir nas demais atividades escolares.
6. **Riscos:** Esta pesquisa será conduzida em um ambiente escolar, utilizando atividades musicais convencionais do processo de ensino-aprendizagem, adaptadas para incorporar TDICs e Metodologias Ativas. As atividades propostas são projetadas para promover um ambiente seguro e acolhedor, minimizando qualquer potencial desconforto ou riscos. A introdução das novas tecnologias e atividades de performance e composição musical será feita de maneira gradual, com orientações e suporte adequados, de modo a garantir que os alunos se sintam

confortáveis e confiantes durante o processo. Dessa forma, a pesquisa é planejada para ser realizada em um ambiente ético e seguro, assegurando a proteção e o bem-estar dos participantes ao longo de todo o estudo.

7. **Benefícios:** Os benefícios esperados desta pesquisa são diversos e abrangem tanto o desenvolvimento pessoal dos alunos quanto avanços na área da Educação Musical. Para os alunos, a pesquisa promove o desenvolvimento de habilidades musicais, o aprimoramento da criatividade e a autoconfiança por meio de atividades de composição e performance, com uma metodologia que torna o aprendizado mais dinâmico e significativo. No âmbito acadêmico, o estudo contribuirá com a criação de uma Abordagem inovadora e acessível, que poderá ser replicada em outras escolas, promovendo um ensino musical mais amplo e alinhado às exigências tecnológicas da atualidade. Além disso, o estudo poderá servir como referência para futuras pesquisas e práticas pedagógicas, sugerindo novos modelos de ensino de música que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos e estejam em sintonia com as diretrizes educacionais para o uso de tecnologias em sala de aula.
8. **Retirada do Consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.
9. **Garantia do Sigilo:** é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o pesquisador terá conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o pesquisador terá conhecimento de sua identidade e se compromete a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. Os dados serão armazenados em um servidor seguro, protegido por senha, com acesso restrito ao pesquisador principal. Todas as informações pessoais serão anonimizadas, e as respostas dos participantes serão codificadas para garantir o sigilo. Após a finalização do estudo, os dados anonimizados serão arquivados por um período de cinco anos e, ao final deste prazo, serão permanentemente deletados para assegurar a confidencialidade.
É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com o pesquisador. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o pesquisador do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa.
10. **Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras.
11. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).
12. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, sala 01. Bairro: Marco. Belém- PA. Contato: (91) 3284-9681. E-mail: cepcbs@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00h

13. **Informações do pesquisador:** Felipe Novaes Cantão (pesquisador responsável). End: (Av. Dr. Freitas 2443. Contato: (91) 981589999 E-mail: prof.felipecantao@gmail.com.
14. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 e 510/16 determinam.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa