ABRIR A ESCUTA:
Ressonâncias na construção coletiva do conhecimento no Curso de Licenciatura em Música a partir de uma experiência de ensino na modalidade híbrida.

Comunicação

GTE 14: Formação Docente em Música

Ariel Andrés Gallo
Universidad Federal do Mato Grosso – Conservatorio Superior de Música Felipe Boero
arielandresgalloestudiante@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma narrativa pedagógica desenvolvida no contexto da formação de professores de música, a partir de uma experiência de ensino na modalidade híbrida realizada na disciplina "Arte, Cultura e Sociedade" do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Música do Conservatório Superior de Música Felipe Boero, Villa María, Córdoba, Argentina. A proposta, intitulada "Abrir a escuta", foi concebida para acompanhar o processo de criação de uma instalação sonora e constitui o ponto de partida para refletir sobre os desafios e as potencialidades da modalidade híbrida na construção coletiva do conhecimento. A análise recupera diferentes cenas da experiência de ensino para discutir questões relacionadas à escuta, à curadoria pedagógica de materiais, às mediações docentes e à construção da autonomia dos estudantes. A partir dessas reflexões, argumenta-se que ensinar na modalidade híbrida implica criar condições para que experiências coletivas de aprendizagem possam acontecer, articulando diferentes tempos, espaços e formas de participação. Conclui-se que a construção de propostas de ensino nessa modalidade requer compreender a aprendizagem como um processo relacional, situado e em permanente construção, no qual as mediações docentes desempenham um papel fundamental na produção compartilhada de sentidos.

Palavras-chave: formação docente em música; modalidade híbrida; mediação docente; escuta; construção coletiva do conhecimento.

Introdução

Nas linhas que seguem, tem como objetivo compartilhar, em formato de narrativa pedagógica, descobertas, vivências e experiências construídas a partir da criação, implementação e análise de uma proposta de ensino na modalidade híbrida.[1] É o relato de

[1] Durante a preparação deste trabalho, o autor utilizou ChatGPT (OpenAI), utilizando o modelo GPT-5.5 para Tradução de texto (com conferência humana) e Revisão de linguagem (com conferência humana) Após

uma experiência desenvolvida na disciplina Arte, Cultura e Sociedade, do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Música do Conservatório Superior de Música Felipe Boero intitulada "Abrir a escuta", que permitirá trazer à tona ou, melhor dizendo, às linhas deste texto, modos de fazer pedagogia e de encontrar valor e sentido nas aprendizagens (Dussel, 2024b) no contexto da modalidade híbrida.

"Abrir a escuta" é uma sequência didática concebida com o objetivo de acompanhar o processo de criação de uma instalação sonora. As cenas retomadas para esta análise desenvolvem-se na etapa inicial desse processo, na qual são socializados e discutidos os eixos conceituais que darão sustentação teórica e pedagógica à produção artística. A sequência didática foi organizada em três aulas, contemplando diferentes cenários: presencial, virtual síncrono e virtual assíncrono. Na primeira aula, são apresentados os conceitos de paisagem sonora e auralidade, como forma de situar-se diante de concepções artísticas e de produção musical contemporâneas. Em seguida, propõe-se uma atividade que possibilita a experimentação com essas conceitualizações, buscando abrir possibilidades, despertar um desejo e experimentar o conhecimento até alcançar uma ressonância (Fontana, 2023).

Na segunda aula, são disponibilizados diferentes materiais para que os grupos de estudantes possam dar continuidade ao processo iniciado na primeira, relacionado à dinâmica de experimentar distintas formas de se vincular ao conhecimento. Nessa aula, o papel do docente configura-se como o de criador de condições para a circulação e a construção de saberes, mais do que como transmissor de conteúdos (Educ.ar S.E., 2021). Nesse sentido, os materiais selecionados são organizados de modo que cada estudante possa escolher seu próprio percurso e, a partir de sua singularidade, estabelecer conexões que lhe permitam construir, definir ou redefinir as conceitualizações mobilizadas.

Na terceira aula, propõe-se aprofundar o trabalho iniciado no encontro anterior por meio da incorporação do último eixo conceitual que sustentará o processo de produção artística: a curadoria. Essa etapa virtual assíncrona retoma o que foi desenvolvido nas duas aulas anteriores e apresenta um novo referencial conceitual que permite ressignificar as experiências realizadas até aquele momento.

---

o uso desta ferramenta, o autor revisou e editou o conteúdo gerado em conformidade com o método científico e assume total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Esta narrativa está organizada em três seções, nas quais são descritas cenas da proposta de ensino implementada durante o primeiro semestre de 2026. A primeira seção retoma uma das atividades desenvolvidas na aula inicial, cujo propósito é problematizar as concepções habituais da escuta para compreendê-la como uma construção subjetiva atravessada por dimensões sociais, culturais e afetivas. A partir dessa proposta, explora-se como a experiência de escutar se configura na relação com o outro e com o ambiente, evidenciando a dimensão coletiva implicada nos processos de produção de sentidos. A análise dessa cena permitirá revisitar a abordagem da escuta e da percepção construída a partir de conceitos como paisagem sonora e auralidade, estabelecendo relações entre o campo da composição musical e o campo pedagógico.

A segunda seção recupera comentários de estudantes relacionados à organização e à seleção dos materiais didáticos propostos ao longo da experiência. Aprofundaremos a figura do docente como artista, criador e produtor de experiências, explorando as relações entre as formas contemporâneas de composição musical e a construção de propostas de ensino que articulam materiais, saberes e percursos diversos. A análise busca evidenciar os paralelismos que emergem entre as práticas de criação artística e as tarefas de planejamento e organização pedagógica.

A terceira seção centra-se em uma cena originada pela baixa participação dos estudantes na proposta virtual assíncrona e que adquire um novo significado durante a socialização realizada na aula presencial seguinte. As reflexões e os diálogos produzidos nesse encontro permitem investigar aspectos relacionados à construção de vínculos, do comum e dos sentidos compartilhados que sustentam a experiência escolar.

Por fim, após a descrição das cenas, são apresentadas algumas reflexões finais em torno das tensões e das possibilidades que emergem do enfrentamento, por meio do estudo e da prática concreta, dos desafios do ensino na modalidade híbrida.

1. Abrir a escuta

Abrir a escuta é uma tarefa indispensável na formação tanto de músicos quanto de educadores. Implica compreender que escutar não constitui um ato natural nem transparente, mas uma prática atravessada por experiências, saberes, contextos e modos

particulares de perceber o mundo. Desnaturalizar a escuta supõe, portanto, reconhecer seu caráter construído e colocar em marcha um processo reflexivo que permita problematizar as formas pelas quais se escuta e se atribui sentido ao que é escutado. Nesta seção, busca-se mostrar como a proposta da disciplina procurou exercitar essa abertura por meio da articulação entre o trabalho conceitual e diferentes experiências de exploração e escuta.

1.1 Paisagem sonora, auralidade e construção subjetiva da escuta

A proposta da primeira aula consistiu em escutar coletivamente uma mesma peça musical em três momentos. Entre cada escuta, os estudantes compartilhavam sensações, lembranças e interpretações, enquanto o docente acrescentava ao quadro informações destinadas a reconfigurar as condições de percepção para a rodada seguinte. O objetivo da atividade era proporcionar uma experiência que permitisse aproximar-se do conceito de auralidade e reconhecer como os sentidos atribuídos ao sonoro são construídos e transformados em relação a contextos, memórias e referenciais de interpretação.

Durante a primeira escuta, uma estudante comentou que “Avenida de las Camelias”, a obra selecionada para a atividade, remetia a experiências gratificantes de sua infância. Relatou lembranças de desfiles e cerimônias cívicas das quais participava tocando clarinete na banda municipal. Antes da segunda escuta, o docente escreveu no quadro as expressões “15h10”, “madrugada de outono” e “ruído branco”. A partir desses novos elementos, a percepção começou a se modificar. Como expressou outra estudante: “agora estou na expectativa, estou buscando relações, algo se transformou”.

Para a terceira escuta, foi acrescentada uma nova referência: “24 de março”. Quando começaram a soar os primeiros metais da marcha, vários estudantes abaixaram a cabeça. Ao final da peça, o clima da sala havia mudado. Após alguns segundos de silêncio, um estudante comentou: “Avenida de las Camelias foi a trilha musical do golpe de Estado de 1976”.

A cena evidencia como a escuta é atravessada por processos de produção de sentidos que vão além das características acústicas do som. Longe de constituir uma experiência puramente individual, escutar implica mobilizar memórias, saberes, emoções e referências culturais que transformam aquilo que é percebido. Nesse sentido, a auralidade permite reconhecer que os espaços e as experiências são atravessados por significados e vínculos

construídos também a partir do sonoro, participando ativamente da configuração de identidades individuais e coletivas (Gil López, 2013, citado em Fernández et al., 2021).

A atividade foi concebida com a intenção de estudar essas questões por meio da experiência. Retomando Fontana e Benítez (2023), estudar implica manipular, organizar, analisar e colocar em jogo categorias teóricas para produzir novos sentidos. Nessa perspectiva, as noções de paisagem sonora, ecologia acústica (Schafer, 2013) e auralidade (Savasta Alsina, 2021) não foram apresentadas apenas como conteúdos conceituais, mas como ferramentas para interpretar uma experiência compartilhada. A proposta buscou, assim, transcender uma abordagem exclusivamente intelectual e individual do conhecimento e favorecer uma construção coletiva de sentidos em torno da escuta.

1.2 A escuta compartilhada e o ecossistema acústico

No desenvolvimento da primeira aula, um estudante denominou a experiência de subjetivação do espaço sonoro como “ecossistema acústico”. Essa expressão permitiu condensar, em uma imagem simples, várias das ideias que vínhamos construindo coletivamente. Ao tentar explicar o que estava acontecendo, o estudante identificou o papel daqueles que interpretavam a música, o daqueles que escutavam essa interpretação e o daqueles que, a partir dessa escuta, ressignificavam e transformavam o que acontecia. Em sua perspectiva, nenhum desses atores ocupava um lugar passivo; todos contribuíam ativamente para a construção da experiência sonora.

A metáfora do ecossistema acústico dialoga com as noções de paisagem sonora, ecologia acústica e auralidade trabalhadas durante a aula (Schafer, 2013; Savasta Alsina, 2021), mas também abre espaço para uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Assim como um ecossistema se sustenta pelas relações estabelecidas entre seus componentes, a construção do conhecimento requer uma trama de interações, mediações e experiências compartilhadas que permitam que algo aconteça entre aqueles que participam da proposta educativa.

Essa questão adquire especial relevância no contexto da modalidade híbrida. A possibilidade de articular momentos presenciais e virtuais implica assumir o desafio de sustentar espaços de encontro capazes de construir experiências comuns para além dos

formatos e dos ambientes em que elas se desenvolvem. Nesse sentido, a escuta compartilhada constitui-se não apenas como conteúdo de ensino, mas também como uma condição pedagógica para a construção de sentidos coletivos.

Dussel (2024b) chama a atenção para o avanço de formas de individualismo pedagógico que privilegiam o interesse e o desempenho particular de cada estudante, dificultando a construção de experiências coletivas de aprendizagem e alinhando-se a lógicas de autodesenvolvimento, competição individual e padronização dos processos educativos. Diante dessa tendência, a imagem do ecossistema acústico permite reconhecer que tanto a escuta quanto a aprendizagem se configuram na relação com o outro e dependem de uma rede de vínculos, mediações e experiências compartilhadas que sustentam a vitalidade da sala de aula. Nessa perspectiva, ensinar na modalidade híbrida implica também criar condições para que essas relações possam ser construídas, sustentadas e ressignificadas por meio de diferentes tempos, espaços e formas de participação.

2. Tecer a trama na experiência educativa

Tecer é um verbo que remete, necessariamente, a unir, entrelaçar, fortalecer, proteger, acolher e guardar. Em "A teoria da bolsa da ficção", Ursula Le Guin (2019) propõe uma imagem sugestiva ao afirmar que o primeiro instrumento humano não foi uma arma destinada à caça ou à conquista, mas um recipiente utilizado para coletar, transportar e conservar aquilo que era necessário à vida. A partir dessa ideia, a autora valoriza as práticas de cuidado e preservação e convida à construção de narrativas que não se organizem exclusivamente em torno da guerra, da competição ou da sobrevivência individual, mas também em torno daquilo que torna possível sustentar a vida em comum.

Essa perspectiva dialoga com a necessidade de estudar e narrar as práticas educativas no contexto da modalidade híbrida. Pressupõe deslocar o olhar daquilo que falha, falta ou sobrecarrega para voltar a atenção também aos vínculos, às relações e às possibilidades que se constroem na experiência. Trata-se de considerar tanto as tensões quanto as potencialidades presentes nos processos de ensino, reconhecendo, nesse avesso e direito próprios de todo tecido, aquilo que Fontana e Benítez (2024) descrevem como um ultramundo de possibilidades.

Nesta seção, busca-se reconstruir uma trama na qual se entrelaçam a curadoria de materiais didáticos, a construção de percursos de aprendizagem e as mediações docentes próprias da modalidade híbrida.

2.1 Curadoria pedagógica: materiais, percursos e construção de sentido

A aproximação entre o trabalho docente e o ofício do artesão ou do artista (Fontana e Benítez, 2023; Fernández e Arévalo, 2021; Dussel, 2024) revela-se especialmente potente para compreender a dupla condição do docente-artista. A seleção de materiais, a construção de narrativas a partir da disposição de objetos e ideias e a possibilidade de estabelecer conexões inéditas entre diferentes propostas fazem parte do trabalho cotidiano de quem produz arte. Nessa perspectiva, a noção de curadoria de materiais para o ensino complementa e fundamenta pedagogicamente práticas que, no âmbito da formação artística, costumam ser exercitadas de forma cotidiana.

Pensar as aulas como obras abertas convida à criação de experiências sensíveis a partir de hipóteses narrativas (Fontana e Benítez, 2023). A partir desse posicionamento, a segunda aula propôs que cada estudante entrasse em contato com conceitos e materiais literários, poéticos e musicais, construindo percursos próprios e estabelecendo relações singulares entre os diferentes recursos disponibilizados.

As relações estabelecidas entre os materiais, as propostas de atividade e os percursos possíveis configuram um modo de construir pontes entre conceitos abstratos e experiências sensíveis. A curadoria não consiste apenas em selecionar recursos, mas também em criar condições para que novas conexões, interpretações e sentidos possam emergir.

Uma sala de aula concebida como espaço de encontro com o conhecimento por meio de materiais diversos e propostas abertas guarda relação com certos processos de produção artística contemporânea, nos quais a imersão e a subjetivação das experiências favorecem a construção e a interpretação de metáforas. Nesse ponto, torna-se relevante destacar como essas dinâmicas colaboram para a construção de sentido em torno das propostas de aprendizagem, favorecendo a internalização de significados, o estabelecimento de conexões e a elaboração de interpretações próprias.

2.2 Mediações docentes na sala de aula expandida

A sala de aula expandida ou ampliada amplia o cenário de aprendizagem ao possibilitar um trânsito flexível entre ambientes virtuais e presenciais, articulados de maneira complementar (Educ.ar S.E., 2021). Se traçarmos um paralelo entre essas propostas pedagógicas e determinadas dinâmicas da produção artística contemporânea, observaremos que os limites entre artista, obra e espectador tornam-se menos definidos. De modo semelhante, na modalidade híbrida o docente não assume apenas o papel de curador de materiais ou de designer de percursos de aprendizagem, mas também o de mediador responsável por criar condições para que os encontros com o conhecimento possam acontecer.

As mediações docentes são fundamentais para acompanhar a circulação de saberes em uma cultura atravessada por formas de consumo e comunicação organizadas por plataformas e infraestruturas cujos objetivos nem sempre coincidem com a construção de experiências educativas significativas (Fontana e Benítez, 2023). Nesse contexto, o trabalho docente consiste também em criar espaços para a palavra, a discussão, a formulação de perguntas e a retomada de experiências pessoais que permitam problematizar os saberes mobilizados.

Em contextos de formação de professores, essas mediações adquirem uma relevância particular. Tornar visíveis os processos de construção do conhecimento implica tensionar as lógicas dominantes, que frequentemente oferecem experiências fechadas e conteúdos previamente elaborados por outros, promovendo, em contrapartida, formas de participação que favoreçam a interpretação, a apropriação e a produção de sentidos (Dussel, 2024b).

Por fim, é necessário destacar que o desenvolvimento de propostas na modalidade híbrida também interpela as condições de trabalho docente. A produção de materiais, o planejamento de salas de aula ampliadas e a sustentação de mediações em múltiplos ambientes implicam uma reconfiguração das formas tradicionais de exercer a profissão. A expansão dos tempos e dos espaços de aprendizagem nem sempre encontra correspondência nas possibilidades concretas de acompanhamento por parte de quem ensina, gerando tensões que constituem parte integrante dessas propostas.

Nesse cenário, a presencialidade continua ocupando um lugar fundamental como espaço de encontro, de mediação e de construção compartilhada de sentidos. É nela que

reaparecem a palavra, os gestos e as interações que permitem reconstruir o fio condutor das propostas. Na próxima seção, retoma-se uma cena que aprofunda essa questão.

3. A espessura da experiência pedagógica

A última seção deste texto retoma uma noção proveniente do campo da arte sonora que já havia aparecido no início da sequência de ensino aqui narrada: a noção de espessura.

No campo da arte sonora, a espessura pode ser compreendida como a densidade de relações, materialidades, memórias, significados e experiências que convergem em uma escuta (Savasta Alsina, 2021). Uma obra ou acontecimento sonoro não se esgota em suas características acústicas, mas adquire profundidade a partir das múltiplas trajetórias de sentido que os sujeitos constroem em relação a ela, configurando experiências sempre abertas, situadas e passíveis de novas interpretações.

Transposta para o campo do ensino, a noção de espessura permite pensar a densidade de relações, mediações, experiências e sentidos que intervêm em uma situação de aprendizagem. Nessa perspectiva, elaborar propostas na modalidade híbrida implica enfrentar o desafio de construir espaços comuns capazes de sustentar experiências coletivas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, possibilitar percursos que permitam descobrir, habitar e valorizar processos de autonomia relacionados à aprendizagem, à produção artística e ao planejamento do ensino.

As reflexões situam-se no limiar entre a aula virtual assíncrona e o encontro presencial posterior. Trata-se de uma situação que permite observar a espessura da experiência pedagógica a partir das tensões, incertezas e ressignificações que emergem quando as propostas são apropriadas pelos estudantes de maneiras nem sempre previstas por quem ensina.

Primeiro ato: o docente observa uma baixa participação dos estudantes no ambiente virtual e na realização da atividade proposta para a aula assíncrona. Surgem, então, algumas perguntas: o que foi que aconteceu? Eles ainda não dominam as dinâmicas do ambiente virtual? O ofício de estudante do ensino superior, no que diz respeito ao letramento digital, ainda não está consolidado? As orientações da atividade foram formuladas de maneira pouco clara?

Segundo ato: como forma de responder à pergunta “Como foi a experiência de vocês com a aula virtual assíncrona?”, inicia-se uma conversa que, em determinados momentos, adquire, metaforicamente, a textura de um arranjo coral em várias vozes. As dúvidas foram compartilhadas, as dificuldades colocadas em comum e os conceitos reconstruídos a partir das contribuições de cada estudante. A sensação de harmonia reaparece.

Terceiro ato: duas semanas depois, o docente acessa novamente a plataforma virtual de trabalho. Ali descobre que a grande maioria da turma havia participado da atividade, respondendo com precisão à proposta apresentada e expressando, além disso, perspectivas singulares sobre a maneira de desenvolver a atividade.

3.1 Autonomia e construção do ofício de estudante

As perguntas que mobilizaram o docente no primeiro ato constituem pistas sobre os desafios que ensinar implica, especialmente no contexto da modalidade híbrida. Elaborar propostas que promovam processos de autonomia em estudantes que ingressam no ensino superior implica acompanhar a construção de um ofício que nem sempre está consolidado no início de suas trajetórias formativas.

Dussel (2024b) adverte que as plataformas digitais tendem a configurar modelos de transmissão que se distanciam de determinadas pedagogias da autonomia desenvolvidas ao longo do século XX, ao mesmo tempo em que promovem formas de participação marcadas pela personalização e pela produção individual. Nesse contexto, torna-se pertinente retomar as palavras de Paulo Freire (2015, p. 47), para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (tradução nossa).

Nessa perspectiva, a baixa participação observada na atividade assíncrona pode ser interpretada como um indício das complexidades envolvidas na construção de práticas de aprendizagem autônoma. Mais do que apontar uma deficiência por parte dos estudantes, a situação convida à reflexão sobre os processos necessários para que as pessoas aprendam a organizar seus tempos, interpretar orientações, tomar decisões e assumir, progressivamente, um papel ativo em relação à própria aprendizagem. Em outras palavras, evidencia que a autonomia também se ensina e se aprende.

Um projeto de ensino que assume essa concepção de autonomia parte do reconhecimento dos saberes prévios e da compreensão dos tempos e processos implicados na aprendizagem. Quando, no segundo ato, se descreve como, a partir da pergunta “Como foi a experiência de vocês com a aula virtual assíncrona?”, começou a surgir uma espécie de música coletiva, faz-se referência ao modo como as experiências singulares de cada estudante foram colocadas a serviço de uma construção compartilhada. Nessa roda de trabalho, emergiram diferentes formas de imaginar a resolução da atividade, distintas estratégias para enfrentar as dificuldades e múltiplas maneiras de percorrer o processo de aprendizagem. Ao compartilharem essas experiências, os estudantes tornaram visíveis as marcas de seus próprios percursos e contribuíram para enriquecer os dos demais.

3.2 Construção coletiva do conhecimento

A música produzida pelo diálogo e pela socialização do segundo ato pode ser compreendida a partir do que alguns autores denominam comunar, entendido como o ato intencional de tornar algo público, que implica suspender temporariamente papéis, hierarquias e divisões tradicionais para reunir-se em torno de uma questão comum (Laboratory for Education and Society, 2018 apud Dussel, 2021, p. 137, tradução nossa). Retomando essa ideia, Dussel afirma que comunar requer uma ação deliberada, situada em um tempo e em um espaço específicos, propondo pensar a escola como um dos espaços privilegiados para que essa prática possa acontecer.

O segundo ato reflete, precisamente, essa possibilidade de fazer escola transformada em verbo. A proposta articulou a busca pela autonomia com a construção de um espaço comum ao possibilitar a palavra, a escuta e a expressão das experiências individuais. Cada estudante teve a oportunidade de reconhecer e fortalecer seus próprios processos de construção de sentido em diálogo com as vivências e perspectivas dos demais. Desse modo, a autonomia não apareceu em oposição à aprendizagem coletiva, mas como uma condição que se fortalece quando entra em relação com outras vozes e outros percursos.

O terceiro ato constitui uma demonstração de que a construção coletiva do conhecimento começou a produzir efeitos, ainda que não nos tempos nem nas formas inicialmente previstas. A participação posterior na atividade virtual permite pensar que a

socialização presencial atuou como uma instância de mediação capaz de reativar, ressignificar e fortalecer os processos de aprendizagem.

A análise dessa experiência reforça a ideia de que elaborar e sustentar propostas na modalidade híbrida implica reconhecer a importância dos processos e das diferentes temporalidades com que as pessoas aprendem. Mais do que se ajustar a percursos lineares ou a resultados imediatos, essas propostas convidam à criação de condições para que as aprendizagens amadureçam, circulem e reapareçam de maneiras, por vezes, inesperadas. Nesse sentido, a espessura da experiência pedagógica não reside apenas naquilo que acontece no interior de uma atividade ou de uma aula, mas também nas relações, mediações e temporalidades que permitem que a aprendizagem continue a se produzir para além dos limites previstos pelo planejamento.

Considerações finais

Abrir a escuta, tecer tramas e reconhecer a espessura das experiências de aprendizagem foram maneiras de aproximar-se de uma mesma preocupação: sustentar propostas de ensino que promovam, simultaneamente, a autonomia e a aprendizagem coletiva, considerando os desafios e as possibilidades oferecidos pela modalidade híbrida. O percurso realizado também permitiu reconhecer algumas tensões próprias da modalidade híbrida, entre elas a necessidade de articular espaços presenciais e virtuais, sustentar mediações docentes para além dos limites tradicionais da sala de aula, promover a autonomia e construir experiências coletivas em um contexto social e histórico que, muitas vezes, privilegia percursos individuais, respostas imediatas e formas de consumo cultural cada vez mais automatizadas.

As cenas retomadas reforçam o princípio pedagógico de que ensinar música na modalidade híbrida não consiste apenas em incorporar ferramentas digitais ou distribuir atividades entre diferentes ambientes, mas implica conceber experiências capazes de gerar encontros significativos com o conhecimento, possibilitar a palavra, valorizar os processos e construir espaços nos quais as pessoas possam aprender com os outros e a partir dos outros. Nesse sentido, as mediações docentes continuam ocupando um lugar central, criando as condições para que esses encontros sejam possíveis. A metáfora do ecossistema acústico,

surgida durante uma das aulas, permite sintetizar boa parte das reflexões apresentadas nesta narrativa. Assim como uma experiência sonora se configura a partir da interação entre múltiplos atores, sons e significados, uma experiência educativa adquire espessura quando diferentes vozes, saberes, tempos e percursos conseguem entrar em relação.

Talvez resida aí uma das principais potencialidades da modalidade híbrida: oferecer oportunidades para que o ensino e a aprendizagem se tornem processos abertos, compartilhados e em permanente construção. Como em toda trama, como em toda escuta, o sentido não está dado de antemão; ele se constrói no encontro com o outro, no tempo que a aprendizagem exige e na disposição para continuar tecendo novas relações entre experiências, saberes e formas de habitar a escola.

Referências

DUSSEL, Inés y equipos de producción del ISEP. (2024). Clase 1. Haceres docentes en el trabajo escolar: Seguir el hilo de los saberes. Seminario Análisis de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada. Ciclo Enseñar en la modalidad combinada en el nivel superior. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de Córdoba.

DUSSEL, Inés y equipos de producción del ISEP. (2024). Clase 2. El trabajo escolar en la modalidad combinada: Reflexiones desde la práctica. Seminario Análisis de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada. Ciclo Enseñar en la modalidad combinada en el nivel superior. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de Córdoba.

DUSSEL, Inés. Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. In: COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia (Ed.). Hacia una escuela para lo común: Debates, luchas y propuestas en América Latina y España. Madrid: Ediciones Morata, 2021. p. 131-145.

EDUC.AR S.E. Aulas extendidas: articulando lo mejor de lo presencial y lo virtual. In: MARÉS, Laura (Dir.). Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas. 1. ed. Buenos Aires: Educ.ar S.E., 2021. p. 160-169.

FERNÁNDEZ, P.; ARÉVALO, E. y equipos de producción del ISEP. (2023). Parada 4: Recapitulación. Laboratorio Curaduría de materiales digitales. En Ciclo de seminarios Enseñar en la Modalidad Combinada. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (Trabajo original publicado en 2021).

FERNÁNDEZ, P.; ARÉVALO, E. y equipo de producción de materiales educativos en línea. (2021). Conceptualización. Discusiones oportunas para hablar de la curaduría de materiales

digitales. Laboratorio: Curaduría de Materiales Digitales. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales. ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

FONTANA, A.; BENÍTEZ, R. A. y equipos de producción del ISEP. (2024). Del Penny Post a las plataformas digitales. Notas de un recorrido para pensar la modalidad combinada en el nivel de Educación Superior. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (Trabajo original publicado en 2023).

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015.

LE GUIN, Ursula K. La teoría de la bolsa de la ficción. Traducción de M. Antolín Rato. Madrid: Círculo de Tiza, 2019.

SAVASTA ALSINA, Mariana. El espesor del arte sonoro y sus umbrales (Argentina 2000-2016). 2021. Tesis (Doctorado) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2021. Disponível em: https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121976 Acesso em: 13 jul. 2026.

SCHAFER, R. Murray. El paisaje sonoro y la afinación del mundo. Medellín: Intermedio, 2013.