



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ MAGNALDO DE MOURA ARAÚJO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS
NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL:
UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFRN *CAMPUS* MOSSORÓ/RN

FORTALEZA

2026

JOSÉ MAGNALDO DE MOURA ARAÚJO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS
NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL:
UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFRN *CAMPUS* MOSSORÓ/RN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Tecnologias Digitais na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues

FORTALEZA

2026

JOSÉ MAGNALDO DE MOURA ARAÚJO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS
NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL:
UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFRN *CAMPUS* MOSSORÓ/RN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 17/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dra. Juciane Araldi Beltrame
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Ao meu filho, João Lucas Jácome de Araújo,
pela alegria de seu nascimento no processo de
construção desta Tese.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, pela energia e pela saúde que me sustentaram na busca pelos meus sonhos.

Ao professor Eduardo Junqueira, meu orientador, pela condução segura e generosa em um universo de pesquisa que, no início, ainda me era pouco familiar. Sua experiência, seriedade e compromisso com a formação acadêmica foram fundamentais ao longo deste percurso. Agradeço pelas orientações sempre cuidadosas, pelos diálogos formativos e pela referência profissional que se tornou para minha trajetória como pesquisador.

À banca examinadora, composta pelos professores e professoras doutores Messias Holanda Dieb, Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante, Antonia Dilamar Araújo e Juciane Araldi Beltrame, pela leitura atenta, pelas valiosas contribuições e pelas críticas construtivas, que contribuíram significativamente para o aprimoramento teórico, metodológico e acadêmico deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), pela concessão de afastamento integral para a realização do doutorado. Ter tempo institucional para estudar, pesquisar e me desenvolver foi um privilégio decisivo nesta formação, e retorno à instituição com compromisso, trabalho e dedicação à educação pública.

Aos estudantes do IFRN *Campus* Mossoró, que generosamente compartilharam suas experiências, práticas, sonhos e inquietações, permitindo que eu aprendesse com suas trajetórias e com seus modos de viver as juventudes e as práticas artístico-musicais. Agradeço especialmente aos alunos do curso de Mecânica, que possibilitaram que eu acompanhasse de perto suas vivências e apresentações no palco de abertura da SEMADEC; aos integrantes das bandas do Festival de Música representantes de cada curso, das bandas Descendentes e da banda SN; aos estudantes envolvidos nos grupos vinculados ao NUARTE IFRN Mossoró; e a cada um e cada uma que, direta ou indiretamente, contribuiu para a construção deste estudo.

Aos professores de Arte do IFRN *Campus* Mossoró que abriram caminhos, facilitaram acessos e tornaram possível minha presença no cotidiano escolar, permitindo que eu conhecesse de perto o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN *Campus* Mossoró. A Gianni Mendes e à Maria Luiza, minha gratidão especial pelo acolhimento e pela parceria.

Aos meus pais, Manoel Evedil e Maria Felismina, que me ofereceram a base e o apoio necessários para seguir a carreira de professor de música e pesquisador. Meu pai, mesmo sem ter concluído sua escolarização formal, sempre me incentivou com sua paixão pela música.

Minha mãe, e também professora, que mesmo sem entender todo processo, soube me orientar com sabedoria para que eu seguisse firme no mundo acadêmico desde o início do meu processo de escolarização. Vocês sempre foram meu alicerce nos momentos mais desafiadores.

À minha esposa, Layra Jácome, pelo apoio afetivo, logístico e pela compreensão nos períodos de ausência, cansaço e intensidade que a pesquisa exige. Sua parceria e sua capacidade de sustentar, com amor e equilíbrio, as demandas da vida cotidiana tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha sogra, Fátima Edglene, e às minhas queridas amigas, Lauanny e Erica, por todo o apoio para que eu pudesse estudar e escrever esta tese. Pelos gestos de cuidado, pelas presenças constantes e pelo trabalho, muitas vezes invisível e não nomeado, que sustenta silenciosamente a possibilidade de pesquisar. Sem vocês, este percurso não teria sido possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, que, mesmo em um período atravessado pela pandemia, conduziram com dedicação a formação acadêmica. Sou grato pelos ensinamentos, pelas trocas e pela seriedade com que sustentam a formação de pesquisadores no país.

Por fim, ao meu filho, João Lucas, que nasceu durante o doutorado e transformou profundamente minha forma de compreender o tempo, o cuidado e a responsabilidade. A experiência da paternidade vivida ao longo de sua primeira infância atravessou esta pesquisa e ampliou minha percepção sobre educação, desenvolvimento humano e sobre meu próprio papel social como pai, pesquisador e educador.

RESUMO

Esta tese tem como tema as práticas de multiletramentos desenvolvidas por estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus* Mossoró (IFRN/MO) nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical. O problema central investigado foi como as práticas de multiletramentos desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN/MO se articulam e se desenvolvem no contexto da aprendizagem artístico-musical. O objetivo geral foi compreender de que modo esses estudantes constroem e vivenciam tais práticas, buscando especificamente investigar o processo de integração das experiências artístico-musicais e da multiculturalidade, compreender o papel da multimodalidade e das tecnologias digitais em rede, e analisar o desenvolvimento da autonomia discente nesses contextos. O referencial teórico fundamentou-se na concepção de multiletramentos como práticas socioculturais situadas, dialogando com a ecologia do desenvolvimento humano, a teoria do terceiro espaço e a antropologia das linhas de vida para compreender as práticas como participação em malhas de relações. Metodologicamente, realizou-se uma etnografia das práticas de multiletramentos dos estudantes nos entrelugares do contexto artístico-musical do IFRN/MO, articulada à Teoria Fundamentada. A produção de dados envolveu a participação de treze estudantes, dois professores e um estagiário, utilizando observação participante, entrevistas intensivas, registros audiovisuais e de capturas de tela (*prints*) de grupos de *WhatsApp*. A análise etnográfica permitiu compreender que as práticas de multiletramentos se constituíram como processos de construção coletiva e situada, ocorrendo predominantemente nos entrelugares da instituição nos quais os estudantes circulavam. Compreendeu-se que os estudantes atuaram como *designers* de significados, mobilizando a multimodalidade e a sinestesia para integrar corpo, som e imagem nas práticas, apropriando-se de tecnologias digitais e da Inteligência Artificial não apenas como ferramentas, mas como artefatos de significação que ampliaram sua autonomia e permitiram desenvolver práticas de multiletramentos mesmo diante da escassez de recursos. As contribuições do estudo incidem sobre a compreensão das práticas de multiletramentos como fenômenos situados e culturalmente tecidos, sobre o reconhecimento dos entrelugares como espaços legítimos de produção de sentidos e sobre a necessidade de mediações pedagógicas que considerem as tecnologias digitais e a autonomia estudantil como dimensões constitutivas dessas práticas.

Palavras-chave: Práticas de multiletramentos; Contexto de aprendizagem artístico-musical; Estudantes do Ensino Médio; Entrelugares da escola pública; Tecnologias digitais em rede.

ABSTRACT

This thesis has as its theme the multiliteracies practices developed by students of Integrated Secondary Education at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Mossoró (IFRN/MO) in the in-between spaces of the artistic-musical learning context. The central problem investigated was how the multiliteracies practices developed by the students of Integrated Secondary Education at IFRN/MO are articulated and developed in the context of artistic-musical learning. The general objective was to understand in what way these students construct and experience such practices, specifically seeking to investigate the process of integration of artistic-musical experiences and multiculturalism, to understand the role of multimodality and networked digital technologies, and to analyze the development of student autonomy in these contexts. The theoretical framework was grounded in the conception of multiliteracies as situated sociocultural practices, dialoguing with the ecology of human development, third space theory, and the anthropology of lines of life to understand the practices as participation in meshes of relations. Methodologically, an ethnography of the multiliteracies practices of the students was carried out in the in-between spaces of the artistic-musical context at IFRN/MO, articulated with Grounded Theory. The production of data involved the participation of thirteen students, two teachers and one intern, using participant observation, intensive interviews, audiovisual records and screenshots (prints) of WhatsApp groups. The ethnographic analysis made it possible to understand that the multiliteracies practices were constituted as processes of collective and situated construction, occurring predominantly in the in-between spaces of the institution, in which the students circulated. It was understood that the students acted as designers of meanings, mobilizing multimodality and synesthesia to integrate body, sound and image in the practices, and appropriating digital technologies and Artificial Intelligence not only as tools, but as artifacts of signification that expanded their autonomy and allowed the development of multiliteracies practices, even in the face of scarcity of resources. The contributions of the study bear on the understanding of multiliteracies practices as situated and culturally woven phenomena, on the recognition of the in-between spaces as legitimate spaces of meaning-making, and on the need for pedagogical mediations that consider digital technologies and student autonomy as constitutive dimensions of these practices.

Keywords: Multiliteracies Practices; Artistic-Musical Learning Context; High School Students; In-Between Spaces in Public Schools; Networked Digital Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Multiletramentos baseados nas artes: o <i>Bricolage</i>	46
Figura 2 – O NUARTE como elo articulador de práticas de multiletramentos	92
Figura 3 – PH Music Maker editando a trilha sonora no <i>Reaper</i> durante a montagem do cenário e figurino do espetáculo <i>Internidade</i>	122
Figura 4 – <i>Print screen</i> do <i>Instagram</i> da professora Rosa Kahlo com os cartazes	123
Figura 5 – Morgan dos Teclados costurando o figurino conforme o desenho criado por Solar	124
Figura 6 – <i>Print screen</i> do figurino desenhado por Solar, publicado por PH Music Maker no <i>Instagram</i>	125
Figura 7 – Cartaz produzido por Solar no <i>software IbisPaint X</i>	126
Figura 8 – <i>Frame</i> do registro audiovisual do espetáculo <i>Internidade</i>	127
Figura 9 – Montando os cenários e as propostas de maquiagem	128
Figura 10 – Anotações de Morgan dos Teclados	139
Figura 11 – Diversidade de modos escritos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO	140
Figura 12 – <i>Print screen</i> escolha da paleta de cores grupo do <i>WhatsApp</i>	144
Figura 13 – <i>Print screen Spotify</i> e grupo do <i>WhatsApp</i> da banda SN	149
Figura 14 – Utilizando o <i>Moises.ai</i> nos ensaios	151
Figura 15 – Dinâmicas de circulação de significados no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO	163
Figura 16 – Manual de posição das notas na Flauta-Doce	170
Figura 17 – <i>Frames</i> de multimodalidade na aprendizagem do violão	173
Figura 18 – Interface do <i>site</i> Cifra Melódica	179
Figura 19 – Jogo musical 24 <i>Arañas</i>	192
Figura 20 – Jogo musical Países	193
Figura 21 – Composição e performance musical de Charlie Melodia	198
Figura 22 – Interface do <i>Perfect Piano</i>	207
Figura 23 – Comparativo de visualização de notas no Piano x Violão	208
Figura 24 – Interface do Flauta Doce 2D	212
Figura 25 – Interface do afinador digital <i>n-Track</i>	213
Figura 26 – Interface do <i>Modern Metrônomo</i>	215
Figura 27 – Sistema ecológico de práticas de multiletramentos vivenciados	

por Charlie Melodia.....	228
Figura 28 – Os entrelugares de práticas colaborativas de multiletramentos	232
Figura 29 – Dimensões e fluxos das práticas de multiletramentos nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico musical.....	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de modalidade.....	34
Quadro 2 – Tecnologias digitais em rede articuladas nos espetáculos artístico-musicais.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONSUP	Conselho Superior
DAW	Estação de Trabalho de Áudio Digital (<i>Digital Audio Workstation</i>)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IA	Inteligência Artificial
IAG	Inteligência Artificial Generativa
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRN/MO	Instituto Federal do Rio Grande do Norte <i>Campus</i> Mossoró
NELs	Novos Estudos do Letramento
NUARTE	Núcleo de Arte
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PTDEM	Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado
SECITEX	Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão
SEMADEC	Semana de Arte, Desporto e Cultura
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAL	Tutor de Aprendizagem em Laboratório
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Trad.	Tradução / Tradutor
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Questão geral de pesquisa	21
1.2	Questões específicas de pesquisa	21
1.3	Objetivo geral.....	22
1.4	Objetivos específicos.....	22
1.5	Estrutura das seções	23
2	FUNDAMENTOS E CONEXÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS PARA ANALISAR AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL.....	25
2.1	A noção de prática em perspectiva sociocultural	26
2.2	Práticas de multiletramentos e <i>design</i> de significados no contexto de aprendizagem artístico-musical.....	30
2.3	Tecnologias digitais em rede no contexto de aprendizagem artístico-musical.....	37
2.4	Características e concepções sobre as práticas de multiletramentos juvenis no contexto de aprendizagem artístico-musical.....	42
2.5	Os entrelugares das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical.....	49
2.6	Ecologias de aprendizagem e desenvolvimento nas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical.....	52
3	ENTRE REGISTROS, VIVÊNCIAS E SENTIDOS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ARTÍSTICO- -MUSICAL NO IFRN	58
3.1	A etnografia como perspectiva metodológica para compreender práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical.....	62
3.2	A Teoria Fundamentada como estratégia de construção teórica em diálogo com os dados.....	65
3.3	Aspectos éticos e relacionais do trabalho de campo	72
3.4	Entrelaçamentos de pertencimento e trajetórias de vida na pesquisa etnográfica: pensar com, a partir de e através de seres e coisas.....	74

3.5	A trama dos entrelugares como <i>locus</i> de pesquisa: delimitando o contexto nos atravessamentos temporais, digitais, físicos e culturais das práticas de multiletramentos juvenis.....	82
3.6	A caracterização do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO	84
3.6.1	<i>O NUARTE como elo articulador de práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO</i>	90
3.6.2	<i>Laboratório de música: espaço periférico, mas de centralidade simbólica de práticas de multiletramentos.....</i>	94
4	ETNOGRAFANDO AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS DOS ESTUDANTES DO IFRN/MO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL: DA SALA DE AULA, POR ONDE ANDEI, AOS ENTRELUGARES, PARA ONDE FUI LEVADO	100
4.1	Práticas de multiletramentos nas aulas de Arte/Música e Arte/Teatro: entrelugares de colaboração, autonomia e tecnologias em rede.....	104
4.2	Sinestesia entre corpo-som-imagem-tecnologias na montagem de espetáculos artístico-musicais	117
4.3	Os entrelugares dos ensaios musicais como catalizador de práticas de multiletramentos	131
4.3.1	<i>A multiculturalidade como elemento nas práticas de multiletramentos nos ensaios</i>	133
4.3.2	<i>Os elementos multimodais e tecnológicos que alicerçam as práticas de multiletramentos</i>	138
4.3.2.1	<i>Aplicativos, softwares e “outras bugingagas” nos entrelugares dos ensaios</i>	145
4.3.2.2	<i>O WhatsApp como ferramenta de organização, colaboração e memória coletiva nos entrelugares dos ensaios</i>	148
4.3.2.3	<i>A IA nas práticas de multiletramentos nos entrelugares dos ensaios</i>	150
4.3.3	<i>Autonomia e colaboração nos entrelugares dos ensaios</i>.....	156
4.4	A dinâmica de circulação do <i>design</i> de significados co-construído pelos estudantes.....	158
5	TECENDO PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL DO IFRN: PERCURSOS, MOVIMENTOS E SENTIDOS NA TRAJETÓRIA DE CHARLIE MELODIA	165
5.1	As vivências artístico-musicais de Charlie Melodia na família e na comunidade e suas articulações com as práticas de multiletramentos antes de ingressar	

	no IFRN	167
5.2	Práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no contexto de aprendizagem artístico-musical da Banda Filarmônica 15 de Dezembro antes de ingressar no IFRN	175
5.3	Reavaliações, tensões e rupturas entre as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia na Banda Filarmônica 15 de Dezembro depois que ele ingressa no contexto artístico-musical do IFRN	186
5.4	Práticas de multiletramentos de Charlie Melodia nos contextos de aprendizagem artístico-musical do IFRN: multiculturalidade, multimodalidade e tecnologias digitais em rede na construção de significados	189
5.4.1	<i>As práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no Grupo Musical Flauteando</i>	200
5.4.1.1	<i>A partitura como eixo central na integração entre teoria e prática nas práticas de multiletramentos de Charlie Melodia</i>	<i>201</i>
5.4.1.2	<i>Redesign e práticas multimodais de Charlie Melodia na criação de arranjos para flauta doce com o MuseScore e outras tecnologias digitais em rede</i>	<i>203</i>
5.4.1.3	<i>As práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no uso de tecnologias digitais em rede na mediação da leitura musical no Flauteando</i>	<i>209</i>
5.4.2	<i>As práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no processo de criação do musical Triste Otelo</i>	217
5.4.2.1	<i>Referências sócio-históricas e multiculturais de Charlie Melodia no design de significado artístico-musical de Triste Otelo.....</i>	<i>219</i>
5.4.2.2	<i>A construção do significado e as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no processo de criação artístico-musical em Triste Otelo</i>	<i>221</i>
5.5	Entre malhas, mediações e ecologias: práticas de multiletramentos na trajetória de Charlie Melodia	224
5.6	Articulação e desenvolvimento das práticas de multiletramentos dos estudantes do IFRN/MO nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical	230
6	CONCLUSÃO.....	244
	REFERÊNCIAS.....	253

1 INTRODUÇÃO

Na vida social contemporânea, as tecnologias digitais em rede atravessam de maneira intensa os modos de comunicação, produção cultural e circulação de conhecimentos. Sons, imagens, textos, gestos e interações em rede se articulam em fluxos contínuos, configurando processos comunicacionais marcados pela convergência de mídias, linguagens e práticas sociais (Santaella, 2021; Castells, 2009).

Nesse cenário, a cultura da convergência, descrita por Jenkins (2009), evidencia a emergência de formas participativas e colaborativas de produção e compartilhamento de conteúdos, nas quais os sujeitos deixam de ocupar apenas a posição de consumidores para atuar também como produtores, remixadores e mediadores culturais.

Essas transformações ganham contornos particulares quando observadas a partir das práticas juvenis. Jovens mobilizam intensamente tecnologias digitais em rede para produzir, circular e ressignificar repertórios culturais, articulando diferentes linguagens e referências socioculturais em experiências marcadas pela multimodalidade e pela participação coletiva (Kress, 2010; Grupo Nova Londres, 2021). Tais práticas revelam modos próprios de estar no mundo, produzir sentidos e construir pertencimentos, profundamente vinculados às condições sociais, culturais e territoriais em que os sujeitos estão inseridos (Dayrell, 2007).

Ao ingressarem na escola, esses modos de agir, criar e interagir não desaparecem. Eles passam a atravessar o cotidiano escolar, coexistindo e tensionando as formas institucionais de organização do tempo, do espaço e do conhecimento. A escola, nesse sentido, constitui-se como um espaço sociocultural no qual culturas juvenis e projetos institucionais se encontram, se friccionam e se reconfiguram mutuamente (Dayrell, 2007; Dayrell; Carraro, 2014). Nesse movimento, os estudantes articulam repertórios culturais, tecnologias digitais em rede e experiências estéticas que nem sempre se ajustam aos formatos pedagógicos consolidados, produzindo deslocamentos que desafiam leituras mais estabilizadas sobre o que conta como prática legítima no espaço escolar.

Nessa direção, a escola pode ser compreendida como um dos múltiplos contextos em que saberes juvenis circulam, se confrontam e se transformam, configurando-se como espaço de encontro entre diferentes modos de viver, produzir e significar a música (Arroyo, 2021). Dessa forma, as práticas musicais integram de maneira significativa a vida dos jovens, estando presentes em suas experiências cotidianas de sociabilidade, construção de identidades, expressão de afetos e elaboração de visões de mundo, tanto em interações presenciais quanto mediadas por tecnologias digitais (Arroyo, 2021).

Os estudos que investigam juventudes e práticas artístico-musicais a partir de uma perspectiva sociocultural (Arroyo, 2007; Arroyo, 2009; Souza; Freitas, 2014; Arroyo *et al.*, 2020) oferecem aportes importantes para esse entendimento na medida em que permitem compreender tais experiências como práticas culturais situadas, atravessadas por linguagens, valores e formas de participação que extrapolam os limites institucionais da escola.

Portanto, ao conceber a juventude como uma categoria histórica e socialmente construída, Souza e Freitas (2014) defendem a ideia de juventudes, no plural, reconhecendo a diversidade de contextos, trajetórias e modos de ser jovem. Nessa mesma linha, os autores também indicam que o que se entende por práticas juvenis não se limita a uma faixa etária específica, mas refere-se a modos de agir, valores e formas de participação socialmente associados às juventudes, que podem se manifestar em diferentes contextos considerados juvenis (Souza; Freitas, 2014). Assim, marcadores como gênero, etnia e classe social interferem nos modos de ser jovem e, conseqüentemente, nas formas de participação cultural e semiótica. Esses elementos reforçam a necessidade de olhar para as práticas como fenômenos atravessados por condições sociais diversas, que influenciam o acesso, o uso e a ressignificação de linguagens e tecnologias.

É justamente nesse campo de tensões, articulações e ressignificações entre culturas juvenis, arte, música e tecnologias digitais em rede que se insere a presente pesquisa, gestada a partir da minha experiência como professor de Música no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Apodi*, iniciada em 2018. No acompanhamento cotidiano das rotinas escolares, tornava-se recorrente observar estudantes reunidos em pequenos grupos, compartilhando experiências mediadas, quase sempre, pelo uso do *smartphone*.

Nessas interações, circulavam músicas, vídeos, jogos, danças, tutoriais e diferentes formas de produção e consumo cultural, que se entrelaçavam de maneira fluida às tentativas de aprender coreografias, gravar vídeos para redes sociais, tocar instrumentos musicais, aprender repertórios ou explorar referências artístico-musicais em práticas que aconteciam, sobretudo, nos intervalos e fora dos tempos formais de aula, como nos contraturnos, configurando momentos coletivos de experimentação, troca e aprendizagem entre pares que não se restringiam ao entretenimento, mas envolviam formas específicas de circulação de repertórios culturais, experimentação estética e mobilização de linguagens multimodais.

Chamava-me a atenção o engajamento frequente e autônomo dos estudantes nessas práticas artístico-musicais mediadas por tecnologias digitais em rede, assim como o entusiasmo, o envolvimento afetivo e o investimento criativo que mobilizavam nesses processos. Tais movimentos evidenciavam modos de aprender, criar e produzir sentidos que se desenvolviam

nas “brechas” do currículo instituído, revelando dinâmicas formativas que emergiam das próprias iniciativas dos estudantes no interior do espaço escolar.

Foram essas observações, somadas às minhas experiências pedagógicas iniciais no IFRN *Campus* Apodi como professor de Música, que suscitaram inquietações e impulsionaram o delineamento desta pesquisa. Ao perceber que os estudantes mobilizavam, de forma autônoma e criativa, diferentes linguagens e tecnologias digitais em suas práticas artístico-musicais, comecei a me perguntar como esses modos de agir, aprender e produzir sentidos se articulavam no contexto de aprendizagem artístico-musical.

Chamava-me a atenção o fato de que essas experiências articulavam diferentes modos de expressão e interação, como sons, imagens, gestos, escritas, performances corporais e trocas em rede, que se combinavam de maneira integrada nas ações dos estudantes. Ao mesmo tempo, nessas práticas emergiam referências culturais diversas, vinculadas às trajetórias sócio-históricas dos próprios estudantes e às vivências artístico-musicais que traziam de seus contextos familiares, comunitários e midiáticos, as quais eram continuamente reconfiguradas no cotidiano do IFRN *Campus* Apodi.

Foi a partir dessas observações recorrentes no meu cotidiano como professor de Música que, posteriormente, passei a reconhecer tais experiências e modos de participação dos estudantes no interior do IFRN como práticas de multiletramentos. À época, eu ainda não dispunha desse referencial teórico para nomear o que via, mas já percebia que se tratava de formas situadas de aprender, criar e produzir sentidos que articulavam múltiplas linguagens, modos semióticos e tecnologias em contextos socioculturais específicos, discussão que será aprofundada de maneira mais sistemática na Seção 2.

Foi nesse processo que comecei a perceber que aquelas experiências, que até então faziam parte do meu cotidiano como professor de música, poderiam se constituir como objeto de pesquisa. Até aquele momento, eu as observava a partir das demandas e dinâmicas da docência, sem ainda estranhá-las como fenômeno investigativo. Ao ingressar no doutorado, passei a transformar essas vivências profissionais em questão de pesquisa, buscando compreendê-las de modo mais sistemático e analítico.

À medida que passei a olhar para essas experiências como objeto de pesquisa, fui percebendo também os limites do meu próprio olhar. Minha atuação como professor naquele contexto fazia com que muitas situações me parecessem naturais ou já compreendidas, o que, de certo modo, dificultava o exercício de estranhamento necessário à investigação. Eu estava implicado naquele cotidiano e, por isso, misturava facilmente o que via a partir das demandas da docência com aquilo que buscava compreender como pesquisador.

Diante disso, tornou-se necessário deslocar gradualmente esse olhar para além do contexto no qual eu já estava imerso. Como sugere Geertz (1989), o afastamento do pesquisador de seu espaço habitual favorece o exercício de uma postura etnográfica mais atenta, capaz de produzir descrições densas e de romper com percepções naturalizadas. Foi nesse movimento que optei por redirecionar o foco empírico da investigação para outro contexto institucional, o IFRN *Campus* Mossoró (IFRN/MO). Essa decisão me permitiu tensionar minhas próprias referências, estranhar o que antes me era familiar e ampliar as possibilidades analíticas da pesquisa.

Ser professor do IFRN trouxe desafios importantes para manter o necessário distanciamento analítico durante a pesquisa. Mesmo realizando o estudo em outro *campus*, eu era frequentemente reconhecido como um “novo professor” em Mossoró, o que exigiu um esforço constante para deslocar-me do lugar de autoridade docente e assumir uma postura mais aberta e atenta como pesquisador. Ao mesmo tempo, conhecer a instituição por dentro facilitou o acesso às rotinas, aos bastidores e ao funcionamento do contexto investigado.

Essa proximidade, porém, também demandou cuidado. Foi preciso suspender expectativas já formadas para compreender, com mais atenção, como os próprios estudantes percebiam e viviam aquelas práticas. Esse movimento de buscar os significados a partir do ponto de vista dos participantes aproxima-se da perspectiva interpretativa da etnografia (Geertz, 1989) e dialoga com a defesa de Corsaro (2005) sobre a importância de o pesquisador adulto construir relações mais horizontais para acessar as culturas juvenis. Em outras palavras, ao longo do trabalho de campo, apoiar-me em interesses e referências culturais compartilhadas com os estudantes foi fundamental para fortalecer vínculos e construir meu lugar no campo de pesquisa.

Chegar ao IFRN *Campus* Mossoró exigiu de mim uma mudança concreta de postura. Já não se tratava de observar a instituição a partir do lugar habitual do professor, como ocorria em Apodi, mas de assumir conscientemente a posição de pesquisador, disposto a suspender certezas e a olhar o cotidiano com maior abertura e atenção (Corsaro, 2005). Estar em um *campus* diferente, com outras dinâmicas e outros sujeitos, favoreceu o exercício de estranhamento necessário à investigação e contribuiu para deslocar meu olhar das rotinas naturalizadas da docência.

Esse deslocamento, todavia, não partiu de um ponto de vista neutro. O IFRN/MO localiza-se no bairro onde cresci e vivi durante toda a infância e adolescência, embora, por condições socioeconômicas, eu nunca tenha estudado naquela instituição naquele período. Anos depois, retornei ao mesmo espaço como estagiário de Música durante a graduação e, posteriormente, como pesquisador. Essa relação prévia com o território e com a instituição

colocou em evidência que minha inserção no campo era atravessada por marcadores sociais, memórias de pertencimento e experiências de deslocamento, que precisaram ser considerados ao longo da pesquisa de campo.

Nesse sentido, a etnografia construída não se baseou em uma ideia de distanciamento absoluto. Reconhecer que meu olhar era atravessado por uma trajetória social situada foi parte constitutiva das escolhas metodológicas realizadas. Assim, o campo foi se construindo como um espaço de relações no qual minha própria história se entrelaçava às práticas observadas, exigindo atenção contínua às implicações dessa proximidade para a produção das interpretações (Geertz, 1989).

Dessa forma, ao iniciar o trabalho de campo no IFRN/MO, dirigi-me inicialmente às aulas de música do *campus*. Essa escolha não se deu porque eu acreditasse que as práticas que me interessavam se restringiam à sala de aula, uma vez que, em Apodi, eu já havia observado que muitas delas aconteciam também fora dos tempos e espaços formais de ensino. Ainda assim, a sala de aula se apresentou, naquele momento, como um ponto de entrada institucional mais evidente e legitimado, além de ser o espaço em que minha trajetória docente me oferecia maior familiaridade inicial.

No entanto, à medida que passei a acompanhar mais de perto o cotidiano dos estudantes, tornou-se evidente que permanecer restrito a esse espaço limitaria a compreensão do fenômeno. Foram os próprios estudantes, por meio de seus deslocamentos, interações e modos de ocupar os diferentes ambientes da instituição, que passaram a conduzir meu olhar para além da sala de aula. Ao caminhar com eles (Ingold, 2015) e observar onde, com quem e de que maneiras produziam sentidos para suas experiências, percebi que suas práticas se distribuía por múltiplos espaços e tempos. Assim, o campo foi sendo progressivamente redefinido não a partir de uma delimitação prévia minha, mas a partir dos movimentos dos estudantes, que revelavam outros espaços de aprendizagem e produção de sentidos nas articulações entre a escola e suas vivências cotidianas.

Foi nesse movimento de acompanhar os percursos dos estudantes pelo *campus* que comecei a perceber que as práticas que eu buscava compreender não estavam localizadas em um único espaço, mas emergiam nas articulações entre diferentes ambientes, tempos e situações do cotidiano escolar. Aos poucos, tornou-se evidente que esses espaços de circulação, encontro e experimentação, construídos nas relações entre estudantes, tecnologias, linguagens e experiências culturais, tinham um papel central na produção de sentidos observada no campo. Naquele momento, eu ainda não dispunha de uma formulação teórica para nomear esses contextos. Só posteriormente, no aprofundamento teórico da pesquisa, foi que encontrei na

noção de entrelugares, conforme discutida por Scheifer (2014), uma chave conceitual capaz de dialogar com aquilo que o trabalho de campo já vinha revelando empiricamente. Essa discussão será retomada de maneira mais sistemática na Seção 2.

Diante desse cenário, torna-se relevante aprofundar a compreensão sobre como práticas marcadas pelo entrelaçamento de linguagens, tecnologias digitais em rede e referências culturais diversas se constituem em contextos escolares específicos. Por isso, este estudo volta-se, de modo situado e etnográfico, para observar como tais práticas se articulam às experiências artístico-musicais vividas por estudantes em uma instituição pública de Educação Básica. Ao acompanhar essas dinâmicas no contexto do IFRN/MO, busca-se evidenciar como os estudantes produzem sentidos, negociam pertencimentos e constroem formas de participação em um espaço onde culturas juvenis, arte, tecnologia e escolarização se entrecruzam.

Dessa forma, foi nesse percurso, marcado pelo deslocamento do meu olhar de professor para uma postura investigativa, pela mudança de contexto entre *campi* e por um processo contínuo de aproximação, escuta e descrição atenta do cotidiano dos estudantes no IFRN/MO, que a problemática desta pesquisa ganhou forma e se delinearão as seguintes questões de pesquisa:

1.1 Questão geral de pesquisa

- Como as práticas de multiletramentos desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN/MO se articulam e se desenvolvem no contexto da aprendizagem artístico-musical?

1.2 Questões específicas de pesquisa

- Como os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN/MO integram suas experiências artísticas-musicais e a multiculturalidade nas práticas de multiletramentos?
- Como as práticas de multiletramentos desses estudantes se constituem em relação aos elementos de multimodalidade e ao uso das tecnologias digitais em rede?
- Como a autonomia dos estudantes se desenvolve e se articula nas práticas de multiletramentos nos contextos de aprendizagem artístico-musical?

A partir dessas questões, os objetivos, respectivamente, geral e específicos da pesquisa, passaram a ser:

1.3 Objetivo geral

- Compreender como estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN/MO constroem e vivenciam práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical.

1.4 Objetivos específicos

- Investigar o processo de integração das experiências artístico-musicais e da multiculturalidade dos estudantes nas práticas de multiletramentos no IFRN/MO;
- Compreender como a multimodalidade e as tecnologias digitais em rede estruturam, compõem e afetam as práticas de multiletramentos dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFRN/MO, no contexto da aprendizagem artístico-musical;
- Analisar o desenvolvimento e a articulação da autonomia dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFRN/MO nas práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical.

Nessa perspectiva, a partir do problema de pesquisa delineado e dos objetivos apresentados, buscamos tensionar e ampliar as formas de compreender as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical de estudantes do Ensino Médio integrado do IFRN/MO. Defendemos que tais práticas se constituem prioritariamente nos entrelugares da escola, e não nos limites do currículo prescrito ou da sala de aula formal. Com isso, sustentamos que esses entrelugares operam como espaços centrais de produção de sentidos, nos quais se articulam práticas desenvolvidas em ensaios, no laboratório de música, em espaços de convivência e nas plataformas digitais.

É nesse contexto que a tese evidencia um modo específico de articulação entre cultura juvenil, experiências multiculturais e apropriação criativa de tecnologias digitais em rede, incluindo a Inteligência Artificial. Trata-se de práticas que atravessam diferentes contextos e que, ao fazê-lo, se reconfiguram continuamente a partir das trajetórias, interações e agenciamentos dos próprios estudantes.

Assim, nos entrelugares da escola, os estudantes não se posicionam como meros receptores, mas atuam como *designers* de significados, mobilizando de forma integrada corpo, som e imagem. É nesse movimento que exercem sua autonomia, tensionam limites materiais e reconfiguram, na prática, os modos de aprender e produzir arte na escola pública.

A partir dessas compreensões, organizamos esta tese em seções que buscam explicitar o percurso teórico, metodológico e analítico da pesquisa, ao mesmo tempo em que dão visibilidade às experiências e aos sentidos produzidos pelos estudantes ao longo do estudo.

1.5 Estrutura das seções

Esta tese está organizada em seis seções. Na Seção 1, de caráter introdutório, apresentamos o contexto no qual a pesquisa se insere, bem como a emergência do problema investigativo a partir da minha atuação como professor de música no IFRN. Nessa seção, discutimos meu posicionamento no campo, a justificativa do estudo, as questões e os objetivos da pesquisa, as escolhas teórico-metodológicas iniciais, a delimitação do campo empírico e a organização geral da tese.

Na Seção 2, apresentamos os fundamentos e as conexões teórico-epistemológicas que sustentam a análise das práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical. Organizamos essa seção de forma progressiva, partindo da compreensão dos multiletramentos como práticas socioculturais, em diálogo com os Novos Estudos do Letramento e com abordagens socioculturais do desenvolvimento humano. Em seguida, aprofundamos a discussão por meio dos conceitos de multiculturalidade, multimodalidade e *design* de significados, articulando esses aportes ao campo específico da aprendizagem artístico-musical, com base em contribuições internacionais e nacionais.

Na Seção 3, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa etnográfica. Detalhamos os pressupostos que orientam o estudo, os procedimentos de imersão no campo, os critérios de escolha dos participantes, os instrumentos de produção dos registros e as estratégias analíticas adotadas. Discutimos, ainda, minha posição no campo, as tensões decorrentes da condição de professor-pesquisador e os princípios éticos e interpretativos que sustentam a construção das análises.

A Seção 4 é dedicada à análise etnográfica das práticas coletivas de multiletramentos desenvolvidas pelos estudantes no contexto da aprendizagem artístico-musical do IFRN. Nessa seção, partimos da sala de aula como ponto inicial de observação e acompanhamos o deslocamento das práticas para os entrelugares nos quais elas se constituem

e se intensificam, como os ensaios, os processos de montagem de espetáculos, as interações mediadas por tecnologias digitais e as aulas de Arte/Música e Arte/Teatro. Analisamos como essas práticas se configuram de forma processual, articulando multimodalidade, multiculturalidade, colaboração e autonomia juvenil em ecologias de práticas situadas.

Na Seção 5, aprofundamos a análise por meio da trajetória de um estudante, para compreender, em maior profundidade, os processos de construção de sentidos, autoria e autonomia nas práticas de multiletramentos. Analisamos como suas experiências sócio-históricas, comunitárias e artístico-musicais são articuladas e ressignificadas no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN.

E, por fim, na Seção 6, sintetizamos os principais resultados e destacamos as contribuições da pesquisa para os debates sobre práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical, evidenciando o papel das tecnologias digitais como artefatos de significação, a centralidade dos entrelugares e a potência da autonomia juvenil na reconfiguração dos modos de aprender na escola pública. Com esse percurso delineado, passamos, a seguir, à apresentação dos fundamentos e das conexões teórico-epistemológicas que sustentam esta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS E CONEXÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS PARA ANALISAR AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa ancora-se nos estudos sobre multiletramentos e nos Novos Estudos do Letramento (NELs), em diálogo com abordagens socioculturais do desenvolvimento humano.

As contribuições de autores como Grupo Nova Londres (2021), Cope e Kalantzis (2009), Harrop-Allin (2017), Tremblay-Beaton (2015), Bevilaqua (2013), Buzato (2012), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Street (2012), entre outros, fundamentam a compreensão dos multiletramentos como práticas culturalmente situadas e mediadas pelas tecnologias digitais. Associam-se a esse arcabouço os aportes de Rogoff (2003) e Bronfenbrenner (2009), cujas perspectivas sobre desenvolvimento humano ressaltam a influência dos contextos socioculturais e das interações interpessoais na constituição dos sujeitos, em contraponto a Dyson (2003), cuja pesquisa evidencia como as crianças e os jovens constroem e produzem sentidos de forma híbrida, intertextual e socialmente situada partir da articulação entre universos simbólicos mais amplos, oriundos da mídia, das artes, da música e de outras práticas populares.

Esse quadro epistemológico articula conceitos centrais, como práticas situadas e comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991), malhas de linhas de vida (Ingold, 2015; 2022) e ecologia de práticas (Rogoff, 2003). Também compõem esse referencial os conceitos de espaços de dimensões sobrepostas ou entrelugares de construção de significados (Scheifer, 2014; Tatham-Fashanu, 2023), a multimodalidade (Bezemer; Kress, 2015; Kress, 2010; Santos, 2023), a multiculturalidade e os *designs* de construção de significado (Grupo Nova Londres, 2021). Esses elementos teóricos orientam a análise das práticas artístico-musicais desenvolvidas no contexto da aprendizagem artístico-musical no IFRN/MO.

Com base nesse referencial, as práticas de multiletramentos, no contexto desta pesquisa, são compreendidas como processos dinâmicos, situados e socialmente mediados de produção de sentidos, nos quais estudantes atuam como agentes criativos e críticos, entrelaçando suas trajetórias sócio-históricas, repertórios culturais e experiências artístico-musicais. Essas práticas emergem em territórios híbridos (físicos, digitais e simbólicos) e se materializam na articulação entre linguagens multimodais, tecnologias digitais em rede, relações colaborativas e vivências comunitárias.

Nesta seção, exploramos esse aparato teórico-epistemológico para aprofundar a compreensão das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musicais no IFRN/MO.

2.1 A noção de prática em perspectiva sociocultural

Antes de aprofundarmos as discussões sobre os elementos que compõem as práticas de multiletramentos, torna-se importante compreender o termo “prática” a partir de uma perspectiva sociocultural.

Para Rogoff (2003), as práticas correspondem às atividades humanas que se desenvolvem no cotidiano em continuidade com os processos vividos nas comunidades das quais os sujeitos participam. Nesta tese, essas práticas são compreendidas em articulação com as tecnologias utilizadas, os modos de agir, pensar e produzir sentidos, bem como com as referências culturais que circulam nos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte.

Assim, compreendemos as práticas juvenis como práticas socioculturais, atravessadas por tecnologias e por modos de agir, pensar e produzir sentidos que se constituem nas relações cotidianas. Essas práticas acompanham a dinamicidade e a potência transformadora das juventudes, entendidas aqui não como uma categoria homogênea, mas como um conjunto diverso de experiências socialmente situadas. Nesse sentido, concordamos com Pereira (2021) na adoção do termo “juventudes”, no plural, valorizando a heterogeneidade de trajetórias e recusando uma concepção universal da identidade juvenil. Embora, de acordo com o Estatuto da Juventude, sejam “consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (Brasil, 2013, art. 1º, § 1º), são os contextos socioculturais e os grupos de pertencimento que conformam distintas maneiras de ser jovem.

Nesse sentido, ao nos referirmos às práticas juvenis ou às práticas de multiletramentos juvenis, estamos considerando os espaços de circulação desses jovens, suas redes de relações, suas identidades hiper-híbridas (Santaella, 2021) e sua inserção em contextos socioculturais complexos. Essas práticas, no âmbito desta pesquisa, são compreendidas como dinâmicas situadas, construídas nas interações cotidianas, nas experiências artístico-musicais e nas mediações das tecnologias digitais em rede que atravessam o contexto do IFRN/MO.

Considerando que muitas dessas práticas juvenis se desenvolvem em circulação por diferentes contextos da vida social e que a escola aparece como um dos espaços onde elas se tornam particularmente tensionadas e, por vezes, invisibilizadas, a instituição escolar, ao organizar tempos, espaços e papéis sociais de maneira específica, frequentemente reduz os

jovens à condição de alunos, apagando outras dimensões de suas experiências. Como afirma Pereira (2021, p. 69), “[...] há um tratamento homogeneizador que invisibiliza o jovem, especialmente quando este é escondido sob a máscara do aluno.” Reconhecendo essa limitação, buscamos, nesta pesquisa, observar os jovens para além das lentes institucionais e ampliar nossa escuta para suas práticas, repertórios e modos de estar no mundo.

Esse movimento exigiu também a revisão crítica de pressupostos correntes sobre juventudes; entre eles, a ideia de que seriam intrinsecamente “nativos digitais”, conforme a noção popularizada por Prensky (2001). Problematizar esse entendimento mostra-se importante para esta pesquisa, pois evita que o uso de tecnologias digitais em rede pelos estudantes seja tratado como algo homogêneo, automático ou naturalizado, desconsiderando as desigualdades de acesso, as diferentes trajetórias de letramento (Mills, 2010) e os modos situados de apropriação dessas tecnologias.

Ribeiro (2019), ao analisar esse conceito, argumenta que se trata de um texto “dêitico”, portanto, datado, destacando a fluidez do termo e as profundas desigualdades no acesso e no uso das tecnologias digitais. A autora evidencia que os letramentos digitais não são homogêneos, mas se constroem de forma situada ao longo das trajetórias de vida, o que nos permite pensar em múltiplas “natividades digitais”. Assim, em vez de partir de categorias previamente atribuídas às juventudes, a pesquisa buscou observar como os próprios estudantes se relacionavam com as tecnologias digitais em rede em suas práticas cotidianas, reconhecendo que tais relações são socialmente situadas, desiguais e atravessadas por diferentes experiências culturais.

Ao reconhecer que as relações dos jovens com as tecnologias digitais em rede não são homogêneas nem determinadas por pertencimento geracional, mas construídas de forma situada ao longo de suas trajetórias, torna-se necessário adotar uma perspectiva que compreenda os sujeitos e suas práticas como processos em movimento. Tal posicionamento dialoga com a crítica de Ribeiro (2019) à noção de “nativos digitais”, entendido como um termo dêitico e historicamente situado, que perde potência explicativa quando tomado como categoria fixa. De modo semelhante, Buzato (2012) argumenta que o próprio conceito de multiletramentos possui caráter dêitico, pois emerge de determinadas condições sociotécnicas e culturais e precisa ser constantemente ressignificado diante das transformações das práticas de linguagem. Essas perspectivas convergem ao apontarem a insuficiência de categorias estáveis para explicar fenômenos marcados por mobilidade, heterogeneidade e mudança, reforçando a necessidade de abordagens que privilegiem processos, trajetórias e relações.

Nesse sentido, a noção de malha e de linhas de vida, proposta por Ingold (2015), oferece uma chave conceitual relevante ao deslocar o olhar de identidades fixas para percursos vividos, marcados por encontros, aprendizagens e experiências que se entrelaçam no tempo e no espaço. Ou seja, em vez de conceber os indivíduos como pontos interconectados de maneira estática, Ingold (2015) propõe entendê-los como linhas em movimento contínuo, cujas vidas se tecem à medida que se deslocam, sentem, aprendem e se relacionam com outros seres e ambientes. Essas linhas não se somam para formar uma rede estável, mas se entrelaçam em um tecido dinâmico e poroso – a malha (*meshwork*) – compreendido como uma composição viva de encontros, afetos, saberes e práticas.

Na perspectiva da antropologia da vida desenvolvida por Ingold (2015), a malha constitui-se como uma tapeçaria de linhas que se cruzam continuamente – linhas de movimento, de memória, de aprendizagem e de criação. Compreender a vida como malha implica abandonar modelos estáticos e adotar uma abordagem processual, atenta às transformações, às improvisações e à coformação dos sujeitos em meio às suas práticas. Trata-se de uma ontologia relacional que valoriza o fazer em movimento, as conexões emergentes e os modos singulares de estar no mundo.

Um exemplo que ajuda a compreender essa ideia é o de um estudante que, ao longo de sua trajetória, aprende músicas com familiares, consome referências artísticas em plataformas digitais, participa de atividades musicais na escola e compartilha produções em redes sociais. Cada uma dessas experiências não se constitui um evento isolado, mas uma linha de vida que se entrelaça a outras linhas – de colegas, professores, tecnologias, repertórios culturais e espaços vividos – formando uma malha dinâmica de relações. É nesse entrelaçamento contínuo de experiências que práticas e sentidos vão sendo tecidos.

Essa perspectiva contribui para a compreensão das práticas de multiletramentos juvenis no contexto da aprendizagem artístico-musical, ao permitir que tais práticas sejam vistas não como eventos isolados ou competências fixas, mas como trajetórias em construção, tecidas nas interações entre estudantes, tecnologias digitais em rede, linguagens, espaços e experiências culturais. Assim, as práticas observadas configuram-se como linhas que se entrelaçam nos percursos cotidianos dos jovens, atravessando diferentes situações, tempos e ambientes do contexto escolar, e ganhando forma nas relações que estabelecem entre seus repertórios culturais, suas vivências artístico-musicais e os recursos multimodais que mobilizam.

Portanto, a teoria de Ingold (2015) oferece um aporte relevante, para a compreensão das práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical, ao permitir que tais práticas sejam analisadas como processos que se desenvolvem ao longo de trajetórias

vividas, e não como eventos isolados ou competências previamente definidas. Ao conceber a vida social como uma malha de linhas em movimento, Ingold (2015) possibilita perceber que as práticas de multiletramentos se constituem no entrelaçamento contínuo entre sujeitos, linguagens, tecnologias digitais em rede, espaços e experiências culturais.

Essa perspectiva contribui para deslocar o olhar de produtos ou desempenhos pontuais para os percursos pelos quais os estudantes constroem sentidos, articulam repertórios e desenvolvem formas de participação. Assim, as práticas de multiletramentos passam a ser compreendidas como fenômenos relacionais e processuais, que ganham forma nas conexões que os sujeitos estabelecem ao longo de seus caminhos, nas interações que vivenciam e nas experiências que acumulam em diferentes contextos de sua vida social e escolar.

Essa leitura, inspirada em Ingold (2015), permite compreender a prática não como uma ação isolada, repetível ou meramente instrumental, mas como um movimento contínuo e relacional, enraizado nas experiências vividas e nos modos de habitar o mundo. Nesse sentido, praticar corresponde a tecer linhas de vida, isto é, engajar-se com artefatos culturais de significação, contextos e saberes em constante transformação. Essa perspectiva contribui para interpretar o fazer artístico-musical dos estudantes não como resultado exclusivo de processos formais de ensino, mas como expressão de vivências acumuladas e (re)significadas em diferentes contextos de participação, como bandas filarmônicas, grupos religiosos, interações em redes sociais e plataformas digitais de aprendizagem musical. Ao se entrelaçarem, essas linhas compõem uma malha que não se reduz à lógica fixa das redes¹, mas configura territórios híbridos e dinâmicos de produção de sentidos.

A partir das discussões apresentadas, torna-se possível sustentar uma compreensão de prática ancorada em uma perspectiva sociocultural, relacional e processual. As práticas deixam de ser entendidas como ações isoladas ou competências individuais e passam a ser concebidas como construções situadas, tecidas nas interações cotidianas, nas trajetórias de vida e nas mediações culturais e tecnológicas que atravessam a experiência social. Essa abordagem reconhece a diversidade de percursos juvenis, as desigualdades nas formas de acesso e participação e o caráter histórico e mutável das próprias categorias analíticas mobilizadas para compreendê-las. Ao enfatizar movimento, relacionalidade e transformação, essa perspectiva

¹ A referência à rigidez das redes tensiona diretamente a noção de “rede” tal como formulada na Teoria Ator-Rede (TAR) por Latour (2012), na qual as conexões são estabilizadas por relações entre diferentes agentes, sejam eles pessoas, objetos, tecnologias ou instituições. Em contraste, Ingold (2015) propõe a imagem das malhas como fluxos contínuos e movediços de vida e prática, que se entrelaçam sem pontos fixos, num tecer incessante de linhas em trânsito – mais orgânico do que estruturado, mais poroso do que rígido.

estabelece as bases teóricas para analisar as práticas de multiletramentos não como atributos estáveis, mas como processos em constante constituição, que ganham forma nas articulações entre sujeitos, linguagens, tecnologias e contextos de vida.

Dessa forma, compreender as práticas juvenis a partir de uma perspectiva sociocultural e processual implica reconhecê-las como construções situadas, tecidas ao longo de trajetórias de vida e atravessadas por relações, experiências e mediações tecnológicas. A crítica a categorias homogêneas, como a noção de “nativos digitais”, aliada ao reconhecimento do caráter histórico e dêitico dos próprios multiletramentos, reforça a necessidade de abordagens que privilegiem movimento, relacionalidade e transformação. Nesse horizonte, a contribuição de Ingold (2015) permite deslocar o foco de competências fixas para percursos vividos, oferecendo uma base ontológica para compreender as práticas como linhas em entrelaçamento contínuo.

Assim, as práticas de multiletramentos passam a ser entendidas como processos que emergem nas articulações entre sujeitos, linguagens, tecnologias digitais em rede e experiências culturais, ganhando forma nas dinâmicas cotidianas de participação. É a partir dessa compreensão de prática – como ação relacional, situada e em fluxo – que se torna possível avançar para a discussão dos multiletramentos como campo teórico que busca dar conta da complexidade dessas produções de sentido, na contemporaneidade.

2.2 Práticas de multiletramentos e *design* de significados no contexto de aprendizagem artístico-musical

Desde sua proposição original pelo Grupo Nova Londres (2021), o conceito de multiletramentos tem passado por reformulações contínuas, acompanhando as transformações sociotécnicas que marcam a contemporaneidade. A multiplicidade de plataformas digitais de construção de significados presentes na vida social demanda, de forma cada vez mais acelerada, novos modos de ler, escrever, produzir e interpretar sentidos. Nesse contexto, Buzato (2012) argumenta que os letramentos possuem caráter dêitico, isto é, se trata de categorias historicamente situadas, cujos significados se transformam em consonância com as mudanças tecnológicas, culturais e comunicacionais.

Ao analisar uma década de pesquisas empíricas sobre novos letramentos (1999-2009), Mills (2010) identificou que a chamada “virada digital” nesse campo decorre dos processos de globalização e da intensificação do desenvolvimento das tecnologias digitais. Essas transformações reconfiguraram as práticas de letramento nos diferentes espaços sociais,

como a escola, a comunidade e a família, e trouxeram para o centro do debate as práticas vivenciadas por crianças, adolescentes e jovens tanto em ambientes digitais quanto em contextos presenciais, evidenciando a ampliação dos modos de participação e produção de sentidos.

Buscando as bases epistemológicas desses estudos, Mills (2010) destaca ainda a influência das perspectivas socioculturais do desenvolvimento humano, especialmente aquelas inspiradas em Vygotsky (2007). Nessa perspectiva, inspirada nas contribuições de Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é compreendido como um processo socialmente mediado, que ocorre nas interações entre sujeitos e na relação com artefatos culturais. É a partir dessa base sociocultural que, posteriormente, os estudos sobre letramentos passam a compreender as práticas de multiletramentos como construções situadas, produzidas na participação em atividades sociais historicamente organizadas.

Essa base sociocultural é fundamental para a presente tese, pois permite compreender os multiletramentos não como um conjunto de habilidades individuais ou competências técnicas, mas como práticas sociais situadas, produzidas na interação entre sujeitos, linguagens, tecnologias e contextos de vida. Ao reconhecer que os processos de produção de sentidos se constroem nas relações, nas mediações culturais e nas formas de participação, essa perspectiva sustenta a análise das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical como fenômenos coletivos, históricos e relacionalmente constituídos. É nesse enquadramento que se torna possível investigar como estudantes articulam diferentes linguagens, repertórios culturais e tecnologias digitais em rede na produção de significados, deslocando o foco de desempenhos isolados para os processos socioculturais que os tornam possíveis.

A compreensão dos multiletramentos como práticas socioculturais situadas, construídas nas interações entre sujeitos, linguagens e artefatos culturais, conduz à necessidade de mobilizar o conceito de *design* de significados, proposto pelo Grupo Nova Londres (2021). Nessa perspectiva, produzir sentidos não se restringe à reprodução de formas culturais já estabilizadas, mas envolve a transformação e a recriação de recursos semióticos a partir das experiências e das condições sociais de participação dos sujeitos.

O conceito de *design* torna-se central para esta tese porque permite compreender os estudantes não apenas como usuários de linguagens e tecnologias, mas como agentes que selecionam, combinam e ressignificam diferentes recursos expressivos nas práticas de produção de sentidos que se desenvolvem no contexto de aprendizagem artístico-musical. Essa noção dialoga diretamente com o enquadramento sociocultural discutido anteriormente, ao reconhecer

que a significação emerge das relações entre trajetórias de vida, repertórios culturais e contextos de atuação.

Nesse processo, a multimodalidade assume um papel fundamental uma vez que os significados são construídos por meio da articulação entre diferentes linguagens, como a sonora, a corporal, a visual, a verbal e a digital, mobilizadas de forma integrada nas práticas de multiletramentos dos estudantes. Ao mesmo tempo, essas práticas são atravessadas pela multiculturalidade, pois os sujeitos mobilizam repertórios culturais diversos, vinculados às suas trajetórias de vida, aos seus contextos de pertencimento e às referências que circulam em diferentes espaços sociais e midiáticos. Assim, a produção de significados não se dá apenas na combinação de modos semióticos, mas também no encontro entre diferentes matrizes culturais, experiências sociais e formas de participação.

Nesse sentido, o *design* de significados constitui um dos elementos centrais dos multiletramentos, pois diz respeito ao modo como os sujeitos se apropriam dos recursos disponíveis e os reconfiguram em novas produções de sentido. Ao produzir, compartilhar e remixar conteúdos artísticos-musicais, por exemplo, os estudantes atribuem significados às suas práticas, inscrevendo-as em tramas mais amplas de vida e cultura. Nessa perspectiva, as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical são atividades situadas, dinâmicas e relacionais, que revelam modos próprios de ver, sentir e estar no mundo.

A ideia de *design* é aquela que reconhece os diferentes designs disponíveis de significado, localizados, como estão, em diferentes contextos culturais. A metalinguagem dos multiletramentos descreve os elementos do *design* não como regras, mas como uma heurística que explica a infinita variabilidade de diferentes formas de construção de significado em relação às culturas, subculturas ou camadas da identidade de um indivíduo a quem essas formas podem servir. Ao mesmo tempo, o *design* restaura a agência humana e o dinamismo cultural para o processo de construção de significado. Cada ato de significação se apropria dos designs disponíveis e recria por meio do *design*, produzindo, assim, um novo significado, o *redesigned* (Grupo Nova Londres, 2021, p. 140-141).

A concepção de *design* apresentada pelo Grupo Nova Londres (2021) permite compreender a produção de significados como um processo dinâmico, situado e marcado pela agência dos sujeitos, que se apropriam de recursos culturais disponíveis e os reconfiguram em novas formas de expressão. Ao destacar que os significados são sempre recriados a partir de repertórios existentes, mas nunca simplesmente reproduzidos, essa perspectiva enfatiza a dimensão contingente, histórica e social da construção de sentidos. Assim, o *design* não se reduz a uma estrutura formal ou a um conjunto de regras, mas corresponde a um movimento contínuo

de transformação semiótica, no qual os sujeitos atuam em diálogo com contextos culturais, materiais e tecnológicos específicos.

Essa compreensão dialoga diretamente com a análise de Pinheiro (2021) sobre as características sociotécnicas do *WhatsApp*, ao evidenciar que as plataformas digitais não funcionam como ambientes neutros ou estáveis, mas como espaços marcados por contingências, negociações e reconfigurações constantes. Nesse cenário, os *designs* de significados emergem de interações complexas entre sujeitos, dispositivos, interfaces e algoritmos, revelando que a produção de sentidos ocorre em contextos comunicacionais instáveis e em permanente transformação. As práticas de multiletramentos, portanto, não se desenvolvem sobre suportes fixos, mas em contextos sociotécnicos dinâmicos, nos quais humanos e não humanos participam da construção dos sentidos que circulam.

Nessa perspectiva, Lemke (2010) sustenta que os letramentos não são práticas isoladas, mas “redes ecossociais” compostas por pessoas, objetos midiáticos e estratégias de significação, profundamente interconectados. É nesse entrelaçamento de saberes, práticas e significados que se realizam as práticas de multiletramentos. Trata-se, portanto, de processos dinâmicos e relacionais, nos quais os sujeitos não apenas produzem significados, mas também são continuamente (re)configurados por eles.

O termo “multiletramento” compreende dois eixos fundamentais expressos no prefixo “multi”: o da multimodalidade e o da multiculturalidade. O primeiro refere-se à variedade de linguagens semióticas mobilizadas pelos sujeitos nas interações sociais, como texto, imagem, som, gesto e espaço, enquanto o segundo diz respeito à convivência entre diferentes culturas e identidades nos contextos sociocomunicativos contemporâneos (Cope; Kalantzis, 2009; Almeida; Rojo, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

No que tange à multimodalidade, Cope e Kalantzis (2009) destacam as transformações nos modos de representação promovidas pelas tecnologias digitais, que reconfiguraram as práticas sociais, as formas de participação e os modos de constituição das subjetividades. Essa reconfiguração impulsionou a ampliação das modalidades semióticas tradicionalmente utilizadas, compreendendo sete categorias principais: linguagem escrita; linguagem oral; representação visual; representação sonora; representação tátil; representação gestual; representação espacial. Essas modalidades serão apresentadas, no Quadro 1 a seguir, de modo a evidenciar como os multiletramentos articulam-se à complexidade expressiva da vida contemporânea.

Quadro 1 – Categorias de modalidade

MODALIDADE	CARACTERÍSTICAS
Linguagem escrita	Escrever (representando significado para o outro) e leitura (representando significado para si mesmo) – escrito à mão, a página impressa, a tela.
Linguagem oral	Discurso ao vivo ou gravado (representando significado para o outro) e ouvir (representando significado para si mesmo).
Representação visual	Imagens fixas ou em movimento, escultura, artesanato (representando significado para o outro); visão, vista, cena, perspectiva (representando significado para si mesmo).
Representação de áudio	Música, sons ambientes, ruídos e alerta (representando significado para o outro); audição, ouvir (representando significado para si mesmo).
Representação tátil	Tato, olfato e paladar: a representação de si mesmo das sensações corporais e sentimentos ou representações para os outros que os tocam. As formas de representação tátil incluem cinestesia, o contato físico, sensações na pele (calor/frio, textura, pressão), alcance, objetos manipuláveis, artefatos, cozinhar e comer, aromas.
Representação gestual	Os movimentos das mãos e dos braços, expressões faciais, movimentos dos olhos e olhar, postura do corpo, marcha, vestuário e moda, estilo de cabelo, dança, sequências de ação.
Representação especial	Proximidade, espaçamento, <i>layout</i> , distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana, arquitetura da cidade, paisagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de Cope e Kalantzis (2009, p. 178-179).

Os diferentes modos de representação apresentados no Quadro 1 oferecem uma visão panorâmica das múltiplas possibilidades de construção de significados no âmbito dos multiletramentos. No contexto das hipermídias, esses modos não operam de forma isolada, eles interagem, sobrepõem-se e se complementam, dando origem ao que Cope e Kalantzis (2009) denominam de “re-representações” – formas reiteradas e transformadas de significar, que ocorrem a cada nova interação. Nesse processo, é possível representar um mesmo conteúdo em diferentes modos, de maneira dinâmica e integrada.

Esse fenômeno é denominado por Cope e Kalantzis (2009) como sinestesia, entendida como uma característica constitutiva da experiência representacional e que se refere à integração sensorial e expressiva que caracteriza nossa percepção cotidiana. Nas palavras dos autores, “Gestos podem vir com som; imagens e textos estão lado a lado nas páginas; espaços arquitetônicos são rotulados com sinais escritos. Grande parte da nossa experiência cotidiana

representacional é intrinsecamente multimodal” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 179). Alguns modos, inclusive, são naturalmente próximos entre si, o que favorece sua fusão nas realidades sensoriais e comunicacionais contemporâneas.

Segundo Barton e Riddle (2021) a música é inerentemente multimodal. A depender do contexto, durante o processo de transmissão e apropriação musical, é comum a relacionalidade intermodal de diferentes modos, em outras palavras, a sinestesia é parte intrínseca da aprendizagem musical e de suas múltiplas representações. Dessa forma, destacamos: 1) As situações de diálogo verbal entre professor e aluno; 2) A escuta ativa das criações musicais; 3) A visualização das notas musicais nas partituras convencionais e alternativas; 4) A localização espacial dos sujeitos nos espaços de aprendizagem musical; 5) Nos gestos relacionados à postura e à performance musical. Nesses eventos, que ocorrem constantemente no processo de aprendizagem, todos os modos são representados de forma sinestésica na construção do saber musical.

Além disso, a música constitui uma forma de linguagem presente em diferentes culturas, assumindo significados que são sempre produzidos de maneira situada. Em suas práticas sociais, cada grupo cultural se apropria da música de modos próprios, articulando formas específicas de criação, transmissão e compreensão do conhecimento musical. Desse modo, os significados musicais não são universais nem fixos, mas construídos contextualmente, de maneira relacional e responsiva às experiências dos sujeitos em seus ambientes de vida. Nesse sentido, “cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando, idiossincriticamente, os elementos que a constituem” (Queiroz, 2004, p. 101).

Ou seja, nem sempre o processo de apropriação do saber musical será multimodal e sinestésico, sobretudo em se tratando de abordagens monoculturais bastante focadas em uma noção eurocêntrica de aprendizagem musical. Nessas abordagens, a leitura e a escrita musical de partitura estão no centro de todo o processo, dando um enfoque muito centralizado na linguagem oral e escrita e na representação visual, em contraposição a outros modos, tornando as experiências musicais bastante monoculturais (Barton; Riddle, 2021).

Em um estudo realizado por Harrop-Allin (2025, p. 1 tradução nossa), sobre “como as brincadeiras musicais incorporam uma musicalidade multimodal – a habilidade de trabalhar dentro e através de conjuntos de modos expressivos”, a autora argumenta que o fazer musical é inerentemente multimodal, tanto pela combinação de sons, movimentos, gestos e linguagens, como pela combinação e mistura de vivências artísticas musicais que as crianças compartilham

entre si, permitindo criar uma espécie de bricolagem entre as canções, cantos e danças que cada um traz em sua bagagem sociocultural.

Dessa forma, o uso dos modos semióticos por parte das crianças e sua capacidade de organizar materiais sonoros, verbais e de movimento para projetar jogos musicais constituem o que Harrop-Allin (2017, p. 41, tradução nossa) denomina *design* musical, “[...] indicando que a aprendizagem musical compreende a capacidade de se tornar cada vez mais eficaz na transformação das *affordances* de diferentes modos em criação musical”. Nesse contexto, *affordances* referem-se às possibilidades de ação que emergem da relação entre sujeitos, modos semióticos e artefatos em situações específicas. No âmbito da aprendizagem artístico-musical, isso pode se expressar, por exemplo, nas potencialidades sonoras e expressivas de um instrumento, como os timbres e articulações da flauta doce, nos gestos corporais que comunicam ritmos e emoções, ou ainda nas funcionalidades de um *software*, como um editor de partituras, que permite escrever, escutar e visualizar produções musicais.

[...] a musicalidade multimodal distingue-se de outras formas de multimodalidade por incorporar a hibridização – a mistura e a reelaboração de materiais existentes – como um ingrediente central da musicalidade infantil. O conceito captura essas formas multifacetadas de musicalidade, reveladas por meio de análises multimodais de jogos musicais (Harrop-Allin, 2025, p. 3, tradução nossa).

Nessa perspectiva, ao se considerar a multimodalidade neste estudo, torna-se necessário distinguir a musicalidade multimodal de abordagens mais gerais que apenas reconhecem a presença simultânea de diferentes modos semióticos. Aqui, a musicalidade multimodal é compreendida como uma forma específica de produção de sentidos na qual a articulação entre modos ocorre de maneira processual, criativa e transformadora, envolvendo a constante recombinação de repertórios culturais e materiais expressivos. Essa distinção permite compreender a musicalidade não apenas como expressão sonora, mas como prática semiótica situada, na qual gestos, imagens, textos, sons e tecnologias são mobilizados de forma integrada na construção de significados.

Um exemplo disso pode ser observado quando estudantes criam e compartilham vídeos de performances musicais em redes sociais, combinando trechos de músicas, coreografias, expressões corporais, enquadramentos de câmera, filtros visuais, legendas e recursos de edição digital. Nesses processos, a produção artístico-musical não se limita ao som, mas envolve a articulação entre diferentes modos semióticos e a reelaboração de referências culturais já existentes, evidenciando a hibridização como princípio da ação criativa. Assim, a

musicalidade multimodal se manifesta como prática de significação que emerge da interação entre repertórios culturais, tecnologias digitais e formas expressivas diversas.

Além disso, é fundamental compreender que, nessa abordagem, o “como” é tão relevante quanto o “quê”. Em outras palavras, mais do que focar exclusivamente nos produtos artísticos-musicais (como performances), importa analisar os processos envolvidos: como os jovens articulam, transformam e incorporam, de forma híbrida e situada, os elementos socioculturais e históricos de suas trajetórias ou linhas de vida (Ingold, 2015) no ambiente formativo do IFRN/MO. Como afirma Harrop-Allin (2025, p. 5), “é importante ressaltar que a multimodalidade implica mais do que a simples combinação de modos em qualquer prática. Ela incorpora conceitos-chave, como *affordance*, *design* e recursos semióticos [...]”.

À luz das discussões desenvolvidas neste tópico, os multiletramentos podem ser compreendidos como práticas socioculturais situadas, historicamente constituídas e continuamente transformadas nas interações entre sujeitos, linguagens, culturas e tecnologias. O conceito de *design* de significados evidencia a dimensão ativa e transformadora desses processos, enquanto a noção de multimodalidade explicita a articulação entre diferentes modos semióticos na produção de sentidos, e a multiculturalidade destaca a presença de repertórios culturais diversos que atravessam tais práticas.

No contexto da aprendizagem artístico-musical, essas dimensões se entrelaçam de forma particularmente intensa, uma vez que a produção de significados envolve sons, gestos, imagens, textos, tecnologias e referências culturais múltiplas, mobilizadas de maneira híbrida e situada. Assim, compreender as práticas de multiletramentos nesse contexto implica reconhecê-las como processos dinâmicos de significação, que se desenvolvem em contextos socioculturais atravessados por mediações tecnológicas e em constante transformação. Essa compreensão conduz, no tópico seguinte, ao aprofundamento do debate sobre como as tecnologias digitais em rede passam a compor os contextos de ação dos jovens, configurando-se como elementos culturais que integram e reconfiguram as condições de produção de sentidos em suas práticas de multiletramentos.

2.3 Tecnologias digitais em rede no contexto de aprendizagem artístico-musical

Nesse enquadramento, torna-se pertinente aprofundar a discussão sobre as tecnologias digitais em rede, considerando como elas passam a integrar os contextos de ação dos jovens e as condições nas quais suas práticas de multiletramentos se desenvolvem. Nessa perspectiva, tais tecnologias não são compreendidas como ferramentas neutras ou meros

suportes técnicos, mas como artefatos culturais de significação que se articulam às relações sociais, às formas de interação e às possibilidades de produção, circulação e negociação de sentidos mobilizadas pelos estudantes em suas práticas.

Sob essa lente, as tecnologias digitais em rede podem ser compreendidas como dimensões constitutivas das ecologias de aprendizagem juvenis, na medida em que passam a compor os modos pelos quais os estudantes se relacionam, aprendem, produzem e compartilham significados em diferentes esferas da vida social. Como argumenta O’Neill (2021), a aprendizagem se configura em experiências situadas que se distribuem ao longo de trajetórias e agrupamentos sociais diversos, o que reforça a necessidade de considerar as mediações tecnológicas como parte integrante dos processos socioculturais de produção de sentidos vividos pelos jovens. Assim, neste estudo, as tecnologias digitais em rede são tomadas como componentes das dinâmicas culturais e semióticas que atravessam as práticas de multiletramentos dos estudantes, incidindo sobre as formas contemporâneas de participação, expressão e construção de significados.

Essa compreensão pode ser aprofundada à luz das contribuições de Dyson (2003), que, em sua etnografia com crianças em idade escolar, demonstra como as práticas de letramento se constituem a partir da articulação entre experiências escolares, vivências familiares e repertórios midiáticos amplamente circulantes. Ao observar como as crianças incorporavam personagens da televisão, canções populares, narrativas do cotidiano e elementos da cultura de massa em suas produções escritas e orais, a autora evidencia que as tecnologias e mídias de seu tempo já participavam ativamente da construção de sentidos, entrelaçando-se às práticas sociais das crianças de maneira orgânica e situada.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que as tecnologias não atuam como acréscimos externos às práticas juvenis, mas como componentes integrados às ecologias de aprendizagem nas quais os sujeitos produzem significados. Ao transpor essa leitura para a contemporaneidade, torna-se possível compreender as tecnologias digitais em rede como desdobramentos históricos dessas mediações culturais, agora potencializadas por novas formas de circulação, remixagem e interação. Assim, as práticas de multiletramentos dos estudantes podem ser analisadas à luz de uma tradição teórica que reconhece a presença das mídias e tecnologias – ontem a televisão e o rádio, hoje as plataformas digitais e os dispositivos móveis – como elementos que se entrelaçam às trajetórias juvenis e participam da tessitura de seus modos de significar o mundo.

Desse modo, reconhecer o papel das tecnologias digitais em rede nas práticas juvenis implica compreender que as linhas de vida dos jovens se entrelaçam de maneiras

desiguais, uma vez que o acesso, o uso e as condições de apropriação dessas tecnologias não se distribuem de forma equitativa. As ecologias de aprendizagem, portanto, não são homogêneas: elas são atravessadas por marcadores sociais, econômicos e culturais que influenciam as possibilidades de participação, produção e circulação de significados no ambiente digital.

Como aponta Mills (2010), jovens inseridos em contextos de maior vulnerabilidade social tendem a vivenciar experiências digitais marcadas por restrições de acesso, menor diversidade de recursos e oportunidades mais limitadas de autoria e circulação de produções, quando comparados àqueles pertencentes a grupos com maior capital econômico e cultural. Essa diferença não se reduz a uma lacuna técnica, mas se relaciona às condições sociais mais amplas que moldam as trajetórias juvenis e suas formas de participação nas culturas digitais.

Nessa perspectiva, diferentes contextos sociais podem evidenciar tensões entre as práticas de multiletramentos que os jovens desenvolvem em seus cotidianos e aquelas valorizadas no espaço escolar. Mesmo quando estão intensamente envolvidos com tecnologias digitais em suas vidas fora da escola, muitos estudantes mobilizam modos de participação, linguagens e finalidades que nem sempre encontram reconhecimento ou continuidade nas práticas escolares. Há situações, por exemplo, em que jovens demonstram grande familiaridade com plataformas de jogos digitais, redes sociais ou produção de conteúdos multimodais, mas enfrentam desafios ao transitarem para usos escolares das tecnologias, que operam segundo outras normas, expectativas e formas de legitimação do conhecimento (Mills, 2010; O'Neill, 2021).

Na cultura escolar, o uso das tecnologias digitais tende a ser mais regulado, sistematizado e orientado por objetivos disciplinares específicos, vinculados às formas de conhecimento legitimadas pela instituição. Esse enquadramento difere das experiências digitais que marcam muitos contextos juvenis, frequentemente caracterizadas por fluxos fragmentados de informação, narrativas híbridas, interações em rede e produções multimodais voltadas à sociabilidade, ao entretenimento e à expressão identitária (O'Neill, 2021). Essa diferença não deve ser compreendida como uma oposição simples, mas como uma tensão entre regimes distintos de práticas de significação, cada qual orientado por valores, finalidades e formas de participação próprias.

Para esta pesquisa, tal compreensão é fundamental, pois orienta o olhar analítico para as relações que os estudantes estabelecem entre esses diferentes contextos de experiência. Em vez de avaliar suas práticas a partir de um padrão escolar pré-definido, a pesquisa busca compreender como os jovens articulam, traduzem, reconfiguram ou mantêm separadas as formas de participação que vivenciam em suas ecologias de aprendizagem. Assim, as

tecnologias digitais em rede são consideradas não apenas como ferramentas, mas como mediações que atravessam trajetórias juvenis e participam da constituição das práticas de multiletramentos que se manifestam no contexto de aprendizagem artístico-musical. Por isso:

É preciso um melhor entendimento de como jovens se engajam com tecnologias de mídias digitais e de como aproveitar melhor seu potencial para a educação em sua ampla variedade de contextos. Uma compreensão das diversas ecologias da aprendizagem, especialmente por meio dos relatos dos(as) jovens de suas experiências, fornece insights para que pesquisadores(as) e profissionais possam encorajar melhor e aprimorar a aprendizagem no século XXI (O’Neill, 2021, p. 37-38).

Ao defender a necessidade de compreender mais profundamente como os jovens se engajam com as tecnologias digitais e como esse potencial pode ser mobilizado em diferentes contextos educativos, O’Neill (2021) reforça a importância de escutar as experiências juvenis como parte constitutiva das ecologias de aprendizagem. Essa posição sustenta, no âmbito desta tese, uma postura investigativa atenta às narrativas, aos percursos e às formas de participação dos estudantes, reconhecendo que é nas articulações entre diferentes ambientes, práticas culturais e mediações tecnológicas que se configuram os processos de produção de sentidos analisados.

Por fim, O’Neill (2021) adverte que o simples fato de as tecnologias digitais possibilitarem conectividade não garante, por si só, a existência de conexões significativas. Em suas palavras, “a tecnologia cria conectividade, mas isso não se traduz necessariamente em conexão efetiva” (O’Neill, 2021, p. 36). Essa distinção desloca o olhar de uma compreensão quantitativa do acesso para uma análise qualitativa das relações que se estabelecem nas tecnologias digitais em rede. Torna-se, assim, necessário compreender de modo mais aprofundado como os jovens se envolvem com essas tecnologias, atentando não apenas para a presença em espaços conectados, mas para a natureza das interações, dos vínculos construídos e das práticas de produção de sentidos que ali se desenvolvem.

É justamente ao considerar essa dimensão qualitativa das conexões que se torna relevante observar também quais discursos, valores e representações circulam nessas práticas juvenis mediadas digitalmente. Em um estudo realizado por Vassolér (2018), por exemplo, ao analisar o discurso articulado por meio das letras de *funk* ostentação, identificou que as produções linguísticas, as representações sociais e a construção de identidades são permeadas por lógicas de consumo. A autora sugere, dessa forma, que a escola desenvolva práticas de multiletramentos críticos capazes de problematizar essas formas de significação, evidenciando

como determinadas narrativas culturais podem reforçar valores vinculados ao capitalismo ostentatório presentes em práticas sociais juvenis.

Desse modo, reconhecer a centralidade das práticas juvenis mediadas por tecnologias digitais em rede não implica romantizá-las nem as considerar automaticamente formativas. Pesquisas sobre os novos letramentos na virada digital, como as de Mills (2010) e Vassolér (2018), evidenciam que as práticas sociais mediadas por tecnologias digitais também são atravessadas por desigualdades de acesso, interesses mercadológicos e dinâmicas de consumo que podem tensionar, limitar ou direcionar a produção de sentidos. As tecnologias digitais em rede configuram-se, então, como espaços ambivalentes que, ao mesmo tempo em que ampliam possibilidades de participação e expressão, constituem arenas de disputa simbólica.

Para além das questões de acesso e das tensões entre contextos de participação, é necessário considerar também como as tecnologias digitais em rede reconfiguram as próprias formas de produção e circulação de sentidos nas culturas juvenis. Nesse cenário, a noção de cultura participativa proposta por Jenkins (2009) contribui para compreender a emergência de dinâmicas nas quais os jovens deixam de ocupar apenas a posição de consumidores e passam a atuar também como produtores de conteúdos, narrativas e estéticas. Essa mudança é relevante para o campo dos multiletramentos, porque evidencia formas ampliadas de autoria, remixagem e circulação multimodal de significados em ambientes digitais.

Esse movimento é aprofundado por estudos que analisam práticas de produção artístico-musical juvenil mediadas por tecnologias digitais, como os de Beltrame (2016; 2018) e Beltrame *et al.* (2023). Esses trabalhos contribuem para esta discussão ao evidenciarem como ambientes digitais colaborativos favorecem aprendizagens entre pares, apropriações tecnológicas e perfis de atuação próximos ao que se convencionou chamar de *Prosumers*, isto é, sujeitos que atuam simultaneamente como produtores e consumidores de conteúdos artístico-musicais. Sob a perspectiva dos multiletramentos, tais dinâmicas podem ser compreendidas como formas de circulação e produção multimodal de sentidos, nas quais diferentes linguagens, mídias e repertórios culturais são mobilizados de maneira integrada.

Nesse contexto, práticas como *remix*, *mashup*, curadoria, criação e publicação de conteúdos em plataformas digitais tornam-se expressões significativas das formas contemporâneas de participação juvenil. Conforme analisa Buzato (2012), essas práticas podem ser compreendidas como processos de retextualização multimodal, nos quais elementos semióticos diversos como sons, imagens, textos, gestos são deslocados, re combinados e ressignificados em novos contextos. Assim, mais do que fenômenos restritos ao campo

artístico-musical, tais práticas evidenciam modos de agir, produzir e compartilhar significados que ajudam a compreender como os estudantes constroem sentidos nas práticas de multiletramentos mediadas por tecnologias digitais em rede.

2.4 Características e concepções sobre as práticas de multiletramentos juvenis no contexto de aprendizagem artístico-musical

É nesse horizonte de ambivalências que se torna necessário voltar o olhar de forma mais situada para as práticas de multiletramentos dos estudantes no contexto de aprendizagem artístico-musical. Se as tecnologias digitais em rede ampliam possibilidades de participação e expressão, mas também estão atravessadas por disputas simbólicas e desigualdades, importa compreender como os jovens mobilizam seus repertórios culturais, midiáticos e musicais quando suas experiências circulam entre diferentes contextos de vida, incluindo a escola. Trata-se de analisar como essas práticas se reconfiguram, se tensionam ou se deslocam ao atravessarem um espaço em que a música assume contornos específicos como campo de conhecimento, sem perder de vista que os sentidos atribuídos às experiências continuam sendo produzidos pelos próprios estudantes em suas trajetórias de participação. Até porque:

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental considerar os jovens e seus contextos para que as experiências em torno do conhecimento possam ser, de fato, significativas e para que se forneçam as ferramentas necessárias para promover o seu pensamento e ação sobre suas experiências e sobre outras realidades, haja vista que, fora da escola, eles provavelmente não teriam acesso a essas ferramentas e exercícios. [...] o relacionamento com música na escola não poderá ser o mesmo que ocorre nas vidas cotidianas. [...] Tal fato já poderá representar um choque para os jovens, que poderão esperar ter, na escola, as mesmas experiências que têm com música fora dela (Pereira, 2021, p. 82).

Essa reflexão de Pereira (2021) chama a atenção para o fato de que as experiências musicais vividas pelos jovens em seus cotidianos não se transferem de forma automática para o contexto escolar, pois cada espaço social organiza a música segundo finalidades, expectativas e formas de participação distintas. Isso não significa estabelecer hierarquias entre práticas, mas reconhecer que, na escola, a música passa a integrar um campo de construção de saberes socialmente legitimados, assumindo funções formativas específicas que se articulam a projetos educativos mais amplos. Nesse movimento, as práticas artístico-musicais juvenis não deixam de ser referências importantes; elas se tornam parte do repertório que os estudantes mobilizam, tensionam e ressignificam quando transitam entre diferentes contextos de experiência.

Nessa direção, O'Neill (2021) alerta para a necessidade de evitar leituras simplificadoras das práticas juvenis, lembrando que o fato de determinadas formas de expressão serem novas, atrativas ou fortemente marcadas pela cultura digital não as torna, por si só, automaticamente significativas em qualquer contexto. Tal perspectiva contribui, nesta pesquisa, para sustentar um olhar atento às condições, às finalidades e aos modos de participação que configuram cada situação de aprendizagem, compreendendo as práticas de multiletramentos dos estudantes como processos situados que ganham sentidos específicos conforme os contextos em que são vividos.

Nesse mesmo enquadramento, O'Neill (2021) ainda destaca que a aprendizagem juvenil contemporânea se caracteriza pela centralidade da criatividade e da comunicação multimodal. A criatividade é compreendida não como atributo restrito a artistas ou *designers*, mas como um processo que emerge das práticas sociais, nas interações cotidianas em que os sujeitos combinam, transformam e ressignificam recursos culturais disponíveis. Já a comunicação multimodal assume papel estruturante nesses processos, ao possibilitar que os jovens articulem diferentes linguagens, mídias e modos semióticos na construção de significados.

Essa compreensão contribui para pensar as práticas de multiletramentos dos estudantes no contexto de aprendizagem artístico-musical como espaços nos quais a criação, a experimentação e a articulação entre sons, imagens, gestos, textos e tecnologias se tornam formas recorrentes de participação. Nesses contextos, a produção de significados não se restringe ao domínio de conteúdos musicais, mas envolve processos criativos e multimodais por meio dos quais os estudantes mobilizam repertórios culturais diversos, negociam sentidos e constroem modos próprios de se expressar e de se posicionar nas ecologias de aprendizagem em que transitam.

Essa compreensão da aprendizagem como processo conectado, criativo e multimodal contribui para ampliar o olhar sobre onde e como os jovens constroem significados, o que é fundamental para pensar as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical. Ao deslocar a atenção de contextos formalmente estruturados para as práticas culturais que atravessam o cotidiano juvenil, essa perspectiva permite reconhecer que a produção de sentidos musicais e multimodais não se limita aos momentos institucionalizados de ensino, mas se desenvolve em diferentes situações de participação, nas quais sons, gestos, imagens, linguagens e tecnologias se articulam de maneira situada.

É nesse ponto que as reflexões de Arroyo (2021) sobre a aprendizagem musical juvenil se tornam especialmente relevantes. Ao analisar as formas pelas quais os jovens se

relacionam com a música na contemporaneidade, a autora destaca que cada cultura delinea de maneira singular seus próprios processos de aprendizagem e que, no caso das juventudes, isso se evidencia nas práticas sociais do dia a dia, nas quais “também se aprende música sem a intenção de que seja ensinada” (Arroyo, 2021, p. 123). Essa formulação dialoga diretamente com a noção de multiletramentos, ao reforçar que a construção de saberes artístico-musicais envolve modos diversos de participação, circulação de repertórios e produção de sentidos que atravessam a vida juvenil.

A leitura de Arroyo (2021), ao evidenciar que também se aprende música nas práticas sociais do cotidiano, encontra ressonância na perspectiva de O’Neill (2021), que entende a aprendizagem juvenil como algo que se constitui nas articulações entre diferentes experiências de vida. Essa aproximação é importante para esta tese, porque permite compreender que as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musicais não se restringem a situações intencionalmente pedagógicas, mas atravessam os contextos em que os jovens vivem, interagem e produzem sentidos.

Sob essa lente, a análise transversal das contribuições de Barton (2013; 2014; 2018; 2019), Peters e Mongeon-Ferré (2025), Harrop-Allin (2017; 2025) e Barton e Riddle (2021) permite identificar princípios convergentes para compreender essas práticas como multimodais, situadas, corporificadas e atravessadas por processos de *design* de significados, deslocando o foco de uma visão técnica ou exclusivamente notacional para uma compreensão sociocultural das formas de significar musicalmente.

Uma primeira convergência refere-se à natureza inerentemente multimodal da música que nos ajuda a compreender as práticas de multiletramentos que se constituem no contexto artístico-musical. Nessa perspectiva, a música não é tomada apenas como objeto de aprendizagem, mas como espaço semiótico em que diferentes modos de significação – sonoro, gestual, visual, espacial e linguístico – se articulam na produção de sentidos. Harrop-Allin (2017; 2024) utiliza o termo “musicalidade multimodal” para evidenciar como crianças e jovens combinam simultaneamente recursos como canto, palmas, movimento corporal e linguagem verbal em práticas sociais diversas. De modo semelhante, Barton e Riddle (2021) demonstram que, em diferentes contextos culturais, a articulação entre modos varia, mas a circulação entre sistemas simbólicos permanece central para compreender como os sujeitos significam suas experiências artístico-musicais.

Outro aspecto recorrente diz respeito ao reposicionamento dos jovens como *designers* de significados no interior dessas práticas. Inspirados na pedagogia dos multiletramentos, esses autores compreendem o processo de significação como *design*, no qual

os sujeitos se apropriam de recursos culturais disponíveis e, por meio de práticas criativas, produzem novos arranjos semióticos. No contexto artístico-musical, isso se manifesta em processos de bricolagem, *remix* e hibridização, nos quais repertórios culturais, mídias e linguagens se entrelaçam na construção de sentidos (Barton, 2013, 2014, 2018, 2019; Peters e Mongeon-Ferré, 2025; Harrop-Allin, 2017, 2025; Barton e Riddle, 2021). Por sua vez, Peters e Mongeon-Ferré (2025) destacam que abordagens baseadas em multiletramentos nas artes devem reconhecer a agência dos estudantes, compreendendo-os como sujeitos que interpretam, transformam e reconfiguram recursos culturais, e não como meros receptores de conteúdos.

Essas concepções também enfatizam o caráter situado das práticas de multiletramentos e as tensões entre diferentes contextos de participação. As formas de significar mobilizadas pelos jovens em suas experiências artístico-musicais se desenvolvem em redes de práticas que atravessam espaços escolares, comunitários e digitais. Harrop-Allin (2017) e Barton (2018; 2019) mostram que muitas dessas práticas são socialmente potentes, embora nem sempre reconhecidas como legítimas no espaço escolar.

Além disso, a corporeidade constitui outro eixo central dessas abordagens para pensar os multiletramentos nesse contexto. Isso porque o corpo aparece como recurso semiótico fundamental na produção de sentidos, especialmente quando sons, gestos, movimentos e espacialidades se articulam nas práticas artístico-musicais. Harrop-Allin (2017) e Barton (2014) observam que, em muitas dessas práticas, a significação não se organiza apenas pela via verbal ou escrita, mas por meio de uma integração cinestésica que evidencia a dimensão corporificada dos multiletramentos. Peters e Mongeon-Ferré (2025) reforçam que as artes ampliam as formas de significação ao mobilizarem experiências sensoriais e cinestésicas que escapam a modelos grafocêntricos de letramento.

Por fim, esses autores convergem na compreensão de que reconhecer os multiletramentos que emergem em contextos artístico-musicais é também uma questão de equidade e justiça social. A centralidade exclusiva de formas legitimadas de representação tende a invisibilizar repertórios culturais e modos de expressão de diferentes grupos juvenis. Ao valorizar múltiplas linguagens, tradições e formas de significação, essas abordagens contribuem para tensionar perspectivas eurocêntricas e grafocêntricas, ampliando a compreensão do que conta como produção legítima de sentidos. Peters e Mongeon-Ferré (2025) defendem que os multiletramentos baseados nas artes possibilitam reconhecer a diversidade cultural e semiótica dos estudantes, aspecto central para compreender as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical.

Nesse horizonte, a proposta de Multiletramentos Baseados nas Artes desenvolvida por Peters e Mongeon-Ferré (2025) oferece um referencial potente para compreender como diferentes modos de significação se articulam nas práticas juvenis em contextos artístico-musicais. Inspirado nas discussões do Grupo Nova Londres (2021) sobre multiletramentos e ampliado a partir das contribuições da semiótica social, esse *framework* (ver Figura 1) desloca a centralidade exclusiva da linguagem verbal e reconhece as artes como sistemas de produção de sentido de pleno direito.

Figura 1 – Multiletramentos baseados nas artes: o *Bricolage*



Fonte: Peters e Mongeon-Ferré (2025, p. 9), com tradução do autor.

Conforme sintetizado na Figura 1, os Multiletramentos Baseados nas Artes se constituem como um campo de convergência entre quatro eixos interdependentes: a expansão dos letramentos para além da dimensão técnica e grafocêntrica; os letramentos das artes, que reconhecem música, dança, teatro, artes visuais e artes midiáticas como modos específicos de significação; os letramentos críticos, voltados à problematização de relações de poder e à leitura sociopolítica do mundo; e a Teoria e o pensamento da Complexidade, que compreendem a aprendizagem como fenômeno emergente, relacional e situado. Esses eixos não operam de forma linear ou hierárquica, mas em dinâmica de interdependência, compondo uma ecologia semiótica na qual diferentes recursos expressivos se entrelaçam.

Ao trazer esse referencial para o diálogo com esta pesquisa, é importante destacar que ele não é mobilizado como prescrição pedagógica, mas como lente analítica. Ou seja, não se trata de propor um modelo de ensino de música baseado nas artes, mas de dispor de um arcabouço teórico que permita interpretar como as práticas de multiletramentos dos estudantes se constituem quando atravessadas por experiências artístico-musicais. Nesse sentido, o *framework* auxilia a compreender como jovens articulam sons, imagens, gestos, movimentos, mídias digitais e repertórios culturais diversos na produção de sentidos, muitas vezes nas brechas do currículo formal e em circuitos de sociabilidade juvenil.

Assim, os Multiletramentos Baseados nas Artes contribuem para evidenciar que, no contexto de aprendizagem artístico-musical, as práticas juvenis não se organizam apenas em torno da aquisição de técnicas musicais, mas envolvem processos mais amplos de significação, nos quais dimensões estéticas, identitárias, culturais e políticas se entrelaçam. Ao reconhecer essa complexidade, o *framework* de Peters e Mongeon-Ferré (2025) oferece suporte conceitual para analisar as práticas observadas como produções multimodais situadas, nas quais a música se integra a outros modos semióticos e às experiências socioculturais dos estudantes.

Nessa direção, as contribuições de Peters e Mongeon-Ferré (2025) oferecem um modelo relevante para aprofundar a compreensão das práticas de multiletramentos juvenis no contexto de aprendizagem artístico-musical. Suas proposições permitem interpretar tais práticas como processos complexos de produção de sentidos, nos quais diferentes recursos semióticos são mobilizados de forma articulada e situada. Ao dialogar com a noção de multiletramentos e com a semiótica social, as autoras destacam que a construção de significado ocorre na interação entre modos diversos, cujas contribuições não se repetem, mas se complementam, constituindo o que pode ser compreendido como um *ensemble* multimodal.

Essa perspectiva possibilita analisar as produções juvenis para além de categorias isoladas como “som”, “imagem” ou “movimento”, reconhecendo que o significado emerge da articulação entre esses modos. Quando um jovem grava um vídeo performando uma música para circular em redes sociais, por exemplo, não está apenas produzindo som, mas articulando dimensões aurais (ritmo, timbre, dinâmica), gestuais (expressividade corporal, postura, gestos técnicos), visuais (cenário, enquadramento, vestuário) e digitais (edição, efeitos, circulação em plataformas). À luz das proposições de Peters e Mongeon-Ferré (2025), tais práticas podem ser compreendidas como gestos de *design* de significados, nos quais os estudantes gerenciam recursos semióticos diversos para comunicar afetos, identidades e posicionamentos socioculturais.

Além disso, o diálogo dessas autoras com o pensamento da Complexidade contribui para interpretar as práticas que emergem nas “brechas” do currículo – em intervalos, contraturnos e outros espaços de sociabilidade juvenil – como contextos de produção de sentidos. Nesses espaços, a aprendizagem não se organiza segundo lógicas lineares ou centralizadas, mas se constitui em dinâmicas auto-organizadas, marcadas por interações entre pares e a circulação de repertórios. As trocas de técnicas instrumentais, sugestões de aplicativos, fragmentos rítmicos, gestos performáticos e referências culturais podem ser compreendidas como interações locais que favorecem a emergência de novas formas de saber.

Outro aspecto relevante nas contribuições de Peters e Mongeon-Ferré (2025) refere-se à compreensão dos letramentos artísticos como processos corporificados, emocionais e relacionais. A produção de sentidos em contextos artístico-musicais não se reduz à dimensão cognitiva abstrata, mas envolve o corpo, os afetos e as experiências socioculturais dos sujeitos. Gestos, movimentos, posturas e modos de presença passam a ser entendidos como formas de conhecimento, e não como elementos acessórios. As autoras indicam que as artes comunicam “formas de sentimento”, possibilitando a objetivação de experiências que muitas vezes escapam à linguagem verbal. Nesse sentido, quando os jovens mobilizam repertórios como *funk*, *trap*, *rock* ou outros gêneros em suas práticas, eles não apenas reproduzem estilos musicais, mas materializam sentimentos, pertencimentos e identidades que dialogam com seus contextos de vida e com suas trajetórias culturais.

No que se refere às tecnologias digitais em rede, Peters e Mongeon-Ferré (2025) as situam como recursos de produção de significados inseridos em repertórios semióticos mais amplos. As tecnologias não aparecem como finalidade em si mesmas, mas como meios que ampliam as possibilidades de articulação entre modos. Assim, o uso de *smartphone*, aplicativos de edição, plataformas de compartilhamento e outras tecnologias digitais em rede pode ser analisado como parte dos processos de *design* de sentidos empreendidos pelos jovens. Tais práticas evidenciam a centralidade da escolha e da agência dos estudantes na definição de quais recursos mobilizar e como combiná-los.

Em síntese, as proposições de Peters e Mongeon-Ferré (2025), em diálogo com autores como Barton (2013; 2014; 2018; 2019), Harrop-Allin (2017; 2025) e Barton e Riddle (2021), oferecem um suporte teórico consistente para compreender as práticas juvenis observadas como produções multimodais situadas, nas quais som, imagem, gesto, corpo e tecnologias digitais em rede se entrelaçam na construção de sentidos. Ao iluminar a dimensão complexa, corporificada e sociocultural desses processos, tais contribuições possibilitam analisar os multiletramentos juvenis no contexto de aprendizagem artístico-musical como

fenômenos emergentes, atravessados por agência, circulação de repertórios e negociações identitárias, deslocando leituras simplificadoras e reconhecendo a densidade formativa dessas experiências.

Dessa forma, mais do que orientar intervenções pedagógicas, esse referencial teórico possibilita compreender como as juventudes constroem, negociam e reconfiguram sentidos por meio de práticas artístico-musicais que se desenvolvem em múltiplos contextos de vida. Nessa perspectiva, os multiletramentos deixam de ser vistos como habilidades isoladas ou resultados de ações escolares específicas e passam a ser compreendidos como práticas socioculturais em constante transformação, marcadas por movimentos de circulação entre diferentes linguagens, mídias e esferas de experiência.

É justamente nesse movimento de circulação, negociação e reconfiguração de práticas entre diferentes esferas da vida que se delineiam os entrelugares. Estes não correspondem a territórios fixos, mas a zonas de encontro e tensão, nas quais saberes escolares, repertórios culturais juvenis, tecnologias digitais e experiências artístico-musicais se articulam de modos singulares.

2.5 Os entrelugares das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical

A ideia de terceiro espaço, desenvolvida por Bhabha (1998), tem sido amplamente mobilizada para compreender práticas culturais e educativas que emergem em contextos de negociação, hibridização e fronteiras móveis entre diferentes universos socioculturais. Essa noção contribui para questionar separações rígidas entre centro e periferia, escola e comunidade, saber hegemônico e saber local, ao evidenciar que é nesses espaços de tensão e encontro que novos significados são produzidos. Nos estudos educacionais e de letramento, autores como Soja (1996), Lefebvre (1997) e Scheifer (2014) ampliam essa discussão ao proporem uma virada espacial, que compreende o espaço como dimensão constitutiva das práticas sociais, dos sentidos e das formas de viver, e não apenas como cenário onde eles ocorrem.

No campo dos multiletramentos, essa perspectiva permite compreender que as práticas de produção de sentidos não se organizam exclusivamente a partir dos contornos institucionais da escola nem se restringem aos contextos comunitários de origem dos sujeitos. Elas se desenvolvem em zonas de fronteira, nas quais repertórios culturais, linguagens e experiências distintas entram em contato e são continuamente rearticulados. Assim, o terceiro

espaço oferece um referencial para analisar como as práticas de multiletramentos se configuram em contextos marcados por sobreposições culturais e comunicacionais, nos quais identidades, saberes e modos de expressão se transformam.

Ao aplicar a Teoria do Terceiro Espaço a contextos educativos atravessados pela diversidade, Tatham (2023) e Tatham-Fashanu (2023) alertam que esse espaço não deve ser idealizado como um lugar neutro de conciliação, mas compreendido como uma arena marcada por tensões, disputas e resistências. Essa dimensão conflitiva é central para esta pesquisa, pois permite compreender as práticas de multiletramentos como processos que emergem em contextos de encontro entre diferentes universos culturais, linguísticos e tecnológicos.

Nesse sentido, a noção de terceiro espaço torna-se produtiva como base teórica para investigar práticas de significação que se constituem em interseções entre diferentes contextos de vida. Ao deslocar o olhar para esses espaços de interpenetração e negociação, essa abordagem contribui para compreender como a produção de sentidos se realiza em contextos educativos atravessados por múltiplas referências culturais e mediados pelas tecnologias digitais em rede.

Estudos como os de Gutiérrez *et al.* (1999) apontam para o potencial do terceiro espaço como zona de resistência e reinvenção epistemológica, na qual hierarquias tradicionais são tensionadas e os estudantes são reconhecidos como agentes produtores de sentidos. Essa perspectiva dialoga com a chamada virada espacial nos estudos de letramento (Scheifer, 2014), ao enfatizar que o espaço não é um cenário neutro, mas uma dimensão constitutiva das práticas sociais, atravessada por relações de poder, trajetórias culturais e formas de participação.

Essa virada espacial articula-se, por sua vez, à virada digital identificada por Mills (2010) nos estudos sobre letramentos, que evidenciou como as tecnologias digitais reconfiguram os modos de interação, circulação de sentidos e produção cultural. Enquanto a virada digital desloca o foco para a multiplicidade de modos, mídias e plataformas que atravessam as práticas de significação, a virada espacial chama a atenção para os contextos, os lugares e as fronteiras nos quais essas práticas se realizam. Juntas, essas duas inflexões teóricas permitem compreender as práticas de multiletramentos como fenômenos simultaneamente mediados por tecnologias digitais e enraizados em espacialidades sociais, culturais e institucionais específicas.

Para esta pesquisa, essa articulação é especialmente produtiva, pois sustenta a compreensão de que as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical não se limitam aos dispositivos tecnológicos nem aos ambientes físicos isoladamente, mas se constituem na interseção entre plataformas digitais, espaços institucionais e trajetórias

socioculturais dos sujeitos. Dessa forma, a análise dessas práticas exige considerar tanto as mediações digitais que ampliam as possibilidades de significação quanto os espaços sociais onde essas produções ganham sentido, visibilidade e reconhecimento.

Nessa perspectiva teórica, as práticas de multiletramentos juvenis podem ser compreendidas como processos que se constituem em zonas de fronteira, nas quais diferentes linguagens, tecnologias e formas de participação entram em relação e são continuamente ressignificadas. Trata-se de uma compreensão que desloca essas práticas de uma posição periférica em relação ao currículo formal e as reconhece como formas legítimas de construção de sentidos, ancoradas nas experiências socioculturais plurais dos sujeitos (Gutiérrez *et al.*, 1999; Tatham, 2023; Tatham-Fashanu, 2023).

É a partir dessa tradição teórica que, nesta pesquisa, se adota o termo “entrelugares” para designar esses contextos de interseção e negociação, nos quais diferentes repertórios culturais, linguagens e mediações tecnológicas se encontram e se transformam. O uso desse termo busca enfatizar o caráter processual, relacional e situado das práticas de multiletramentos, sem pressupor fronteiras fixas entre escola, cultura juvenil e ambientes digitais.

Dessa forma, os entrelugares são compreendidos, nesta pesquisa, não como zonas fixas, mas como contextos que emergem nas interseções entre diferentes esferas da vida social. São espaços que se constituem nas relações entre escola e mundo da vida, entre cultura institucional e expressões juvenis, entre o ensino formal e os repertórios culturais mobilizados pelos estudantes. Nesses entrelugares, linguagens, tecnologias e formas de participação se encontram, se tensionam e se transformam, dando origem a práticas de significação que não cabem inteiramente nas categorias tradicionais do espaço escolar.

Esses entrelugares podem ser pensados, em termos teóricos, a partir de situações em que mediações tecnológicas, práticas artístico-musicais e interações cotidianas se articulam, como nas produções culturais compartilhadas em plataformas digitais, nas trocas simbólicas que circulam entre ambientes físicos e virtuais ou nas formas de organização coletiva de grupos juvenis. Nessas dinâmicas, saberes, afetos e posicionamentos se entrelaçam, configurando contextos de aprendizagem e criação que desafiam a rigidez das fronteiras institucionais e ampliam as possibilidades de produção de sentidos.

Em síntese, no contexto desta pesquisa, os entrelugares configuram-se como espaços-tempos de interseção (físicos, digitais e simbólicos) nos quais as práticas de multiletramentos circulam com menor controle institucional e maior autonomia dos estudantes. Nesses espaços, diferentemente da lógica que organiza a sala de aula formal, marcada pela

rigidez do tempo curricular, pela prescrição de conteúdos e pela centralidade do professor, prevalecem dinâmicas mais horizontais, abertas à improvisação e à negociação de sentidos.

É a partir desses entrelugares que se torna possível compreender como as práticas de multiletramentos se constituem de forma colaborativa. Neles, a multimodalidade, a multiculturalidade e o uso de tecnologias digitais em rede não se apresentam como recursos didáticos prescritos, mas como táticas mobilizadas pelos próprios estudantes para resolver problemas concretos e expressar suas identidades culturais e agências estéticas.

Dessa forma, a noção de entrelugares oferece um aporte relevante para compreender a complexidade das práticas de multiletramentos em contextos educativos marcados por pluralidade cultural e mediações tecnológicas. Essa perspectiva permite deslocar o olhar de estruturas fixas para processos relacionais, nos quais sujeitos, linguagens e contextos se constituem mutuamente. Para aprofundar essa compreensão, torna-se necessário avançar para uma abordagem que considere de forma integrada os diferentes ambientes, relações e experiências que atravessam a vida dos jovens, o que conduz à noção de ecologia de aprendizagem e desenvolvimento humano, que será discutida no tópico seguinte.

2.6 Ecologias de aprendizagem e desenvolvimento nas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical

As discussões sobre os entrelugares permitiram compreender que as práticas de multiletramentos se constituem em contextos de interseção e negociação entre repertórios culturais, linguagens e mediações tecnológicas. Para avançar nessa direção, torna-se necessário considerar como esses contextos se articulam em trajetórias de participação e aprendizagem, isto é, como as práticas se estabilizam, se transformam e ganham sentido na experiência cotidiana dos sujeitos. Nesse movimento, a noção de ecologias de aprendizagem discutida por O'Neill (2021) oferece um enquadramento produtivo, ao compreender a aprendizagem juvenil como um processo distribuído em constelações de experiências interdependentes que atravessam diferentes espaços de vida.

Em O'Neill (2021), tais ecologias podem ser entendidas como configurações relacionais nas quais os jovens aprendem por meio de múltiplas conexões entre pessoas, práticas culturais, ambientes e artefatos, em vez de o fazerem por trajetórias lineares restritas a uma única instituição. Essa perspectiva contribui para esta tese ao possibilitar que as práticas de multiletramentos sejam analisadas como processos que se desenvolvem em redes de

participação e circulação de sentidos, nas quais as tecnologias digitais em rede operam como mediações, e não como determinantes.

Conforme discute O’Neill (2021), as dinâmicas de aprendizagem juvenil na contemporaneidade configuram-se em ecologias híbridas que articulam, de modo contínuo, experiências presenciais e digitais. Nesses contextos, a aprendizagem não se restringe a ambientes formais, mas emerge de redes de interação nas quais os jovens participam ativamente da produção, circulação e transformação de significados. Dispositivos como *smartphones*, nesse cenário, assumem o papel de artefatos culturais de significação, não apenas por suas funcionalidades técnicas, mas pelas formas de interação social, colaboração, publicação e produção multimodal que possibilitam no interior das culturas juvenis.

Nesse enquadramento, O’Neill (2021) identifica quatro dimensões recorrentes nas práticas de aprendizagem juvenil contemporâneas: (1) o engajamento investigativo, expresso na busca, seleção, organização e compartilhamento de informações em redes digitais; (2) a mobilização da multimodalidade como recurso expressivo e comunicativo; (3) a colaboração em rede, marcada por práticas interativas e coletivas de produção de sentidos; e (4) a criação e circulação de conteúdos autorais direcionados a públicos e plataformas específicos. Essas dimensões não constituem competências isoladas, mas modos de participação que se articulam nas ecologias de aprendizagem em que os jovens transitam.

Ecologias de aprendizagem e abordagens que consideram a aprendizagem nas vidas nos ajudam a reconhecer que, para os(as) jovens, as fronteiras em torno de seus mundos podem não ser percebidas como limites, mas sim como uma zona de caminhos emaranhados ou entrelaçados. Imagine, por exemplo, que, quando as crianças começam a ir para a escola, elas podem perceber a sala de aula como rodeada e, logo, conectada de formas múltiplas e diversas às suas vidas fora da escola. Este é um exemplo de como as ecologias de aprendizagem oferecem uma perspectiva dinâmica, culturalmente responsiva e sensivelmente contextualizada para conceituarmos e interpretarmos os processos de criação de sentido dos(as) jovens em relação às oportunidades de aprendizagem que são uma parte integral de suas vidas (O’Neill, 2021, p. 38).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo que se constitui na circulação dos jovens por múltiplos contextos de vida, e não como algo restrito a um espaço ou tempo específico. As fronteiras entre escola, casa, redes digitais, grupos culturais e experiências comunitárias tornam-se porosas, formando um tecido de relações no qual diferentes vivências se entrelaçam. Essa compreensão é particularmente relevante para esta tese, pois permite interpretar as práticas de multiletramentos como parte dessas ecologias de aprendizagem, nas quais os estudantes articulam repertórios culturais, linguagens, tecnologias digitais em rede e experiências artístico-musicais ao longo de trajetórias que atravessam

diversos ambientes de participação. Dessa maneira, os processos de produção de sentidos não se desenvolvem de maneira isolada ou linear, mas emergem do entrelaçamento contínuo entre pessoas, espaços, artefatos, afetos e experiências que compõem a vida cotidiana dos jovens.

As trajetórias juvenis são entendidas como caminhos em movimento contínuo, que se entrelaçam a outros caminhos, formando uma malha viva de relações, experiências e saberes (Ingold, 2015). Assim, os diferentes ambientes frequentados, as práticas realizadas e as interações vividas não constituem episódios isolados, mas fios que se conectam em um emaranhado em permanente transformação. É nesse entrelaçamento de linhas que os jovens constroem significados, desenvolvem conhecimentos e produzem formas singulares de participação em suas ecologias de aprendizagem.

Aprofundando essa compreensão das trajetórias como processos relacionais, a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (2009) oferece um aporte fundamental. Para o autor, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada no indivíduo, mas por meio de processos de interação contínuos e progressivamente complexos entre a pessoa e os ambientes em que participa. Esses ambientes organizam-se em sistemas inter-relacionados que abrangem desde os contextos de convivência mais imediatos até estruturas sociais, culturais e históricas mais amplas. Tal concepção permite compreender que as práticas de multiletramentos se configuram na articulação entre diferentes esferas da vida dos jovens, que se influenciam, se entrelaçam e se transformam mutuamente ao longo do tempo, em interações contínuas entre a pessoa e os múltiplos sistemas ambientais que compõem sua vida, como a família, a escola, a comunidade, os grupos de pares, os contextos culturais e as condições sócio-históricas. Assim, o desenvolvimento não se restringe a um único ambiente, mas se constitui nas relações dinâmicas entre diferentes contextos de participação.

Essa participação pode ser compreendida à luz da noção de participação guiada desenvolvida por Rogoff (2003). Nessa perspectiva, aprender não significa apenas adquirir conteúdos, mas envolver-se em atividades compartilhadas, nas quais os sujeitos constroem conhecimentos ao participarem de práticas socioculturais com outros mais experientes ou com seus pares. A participação é entendida como um processo relacional e situado, no qual as responsabilidades e formas de engajamento se transformam ao longo do tempo à medida que os indivíduos se tornam progressivamente mais envolvidos nas práticas das comunidades das quais fazem parte.

Ao deslocar o foco do desenvolvimento individual para os processos de participação em atividades coletivas, Rogoff (2003) contribui para compreender as práticas de multiletramentos como experiências construídas nas interações cotidianas dos jovens, mediadas

por artefatos culturais, linguagens e tecnologias digitais em rede. Assim, produzir vídeos, compor músicas, compartilhar repertórios em plataformas digitais ou aprender com tutoriais *online* pode ser entendido como formas de participação guiada, nas quais os estudantes aprendem ao observar, imitar, colaborar, experimentar e negociar sentidos com outros.

Essa perspectiva permite reconhecer que as práticas de multiletramentos não se desenvolvem de maneira isolada ou exclusivamente individual, mas no interior de redes de relações nas quais os sujeitos aprendem fazendo com outros, em contextos culturalmente organizados. Dessa forma, as trajetórias juvenis configuram-se como percursos de participação progressiva em múltiplas práticas sociais, nas quais linguagem, cultura e tecnologia se articulam na produção de sentidos.

Desse modo, as contribuições de O'Neill (2021), Ingold (2015), Bronfenbrenner (2009) e Rogoff (2003) convergem para uma compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem como processos situados, relacionais e distribuídos ao longo de múltiplos contextos interconectados. Para esta tese, esse enquadramento é importante porque desloca a análise das práticas de multiletramentos de uma leitura centrada em habilidades individuais ou em recortes espaciais previamente definidos, permitindo observá-las como processos que ganham consistência nas trajetórias juvenis, nas redes de relações e nas mediações culturais que atravessam o cotidiano. Com isso, torna-se possível investigar como os estudantes articulam repertórios culturais, linguagens e experiências artístico-musicais ao longo de percursos de participação, reconhecendo que os sentidos produzidos nessas práticas se constituem em movimento, por acúmulo, circulação e transformação.

A partir dessa perspectiva ecológica e processual, as fronteiras entre espaços e experiências de aprendizagem deixam de operar como limites analíticos estáveis e passam a ser compreendidas como zonas porosas de conexão, nas quais práticas, saberes e formas de participação se reconfiguram continuamente. Para isso, a próxima seção propõe uma incursão qualitativa e situada nas práticas de multiletramentos dos estudantes, por meio de um estudo etnográfico. Ao privilegiar os registros, as vivências e os sentidos atribuídos pelos próprios participantes, busca-se revelar as tramas que conectam linguagem, cultura, tecnologia e aprendizagem no contexto da formação artístico-musical.

À luz das discussões desenvolvidas nesta seção, as práticas de multiletramentos dos estudantes no contexto de aprendizagem artístico-musical podem ser compreendidas como práticas socioculturais situadas, historicamente constituídas e continuamente transformadas nas interações entre sujeitos, linguagens, culturas, corpos e tecnologias digitais em rede. Ao adotar a noção de prática em perspectiva sociocultural, desloca-se o foco de habilidades individuais

para os processos de participação, negociação de sentidos e produção de significados que se tecem nas relações cotidianas dos estudantes.

O conceito de *design* de significados contribui para evidenciar a dimensão ativa e transformadora dessas práticas ao reconhecer os estudantes como sujeitos que mobilizam, combinam e reconfiguram recursos culturais disponíveis em seus contextos de vida. Nesse movimento, a multimodalidade torna-se elemento central, pois explicita que a produção de sentidos no contexto artístico-musical envolve a articulação entre sons, gestos, imagens, palavras, espacialidades e artefatos tecnológicos. A multiculturalidade, por sua vez, evidencia que tais práticas são atravessadas por repertórios diversos, marcados por trajetórias sociais, culturais e geracionais distintas.

As tecnologias digitais em rede foram compreendidas, ao longo da seção, não como meros instrumentos técnicos, mas como artefatos culturais de significação que atravessam as experiências juvenis, ampliando possibilidades de circulação, remixagem, interação e autoria. Ao mesmo tempo, reconheceu-se o caráter ambivalente desses contextos, marcados por desigualdades de acesso, disputas simbólicas e dinâmicas de mercado, o que impede leituras simplificadoras ou romantizadas das práticas juvenis.

A discussão sobre as características das práticas de multiletramentos juvenis no contexto artístico-musical evidenciou sua natureza multimodal, corporificada, situada e relacional, bem como a centralidade da agência dos estudantes na produção de sentidos. Essas práticas não se desenvolvem em compartimentos isolados, mas em entrelugares, espaços de interseção e trânsito nos quais repertórios escolares, experiências culturais, mídias e tecnologias se cruzam, se tensionam e se transformam mutuamente.

Ao articular essa noção de entrelugares às ecologias de aprendizagem e às perspectivas do desenvolvimento humano em chave relacional, tornou-se possível compreender as trajetórias juvenis como percursos de participação que atravessam múltiplos contextos de vida. Nessa direção, as práticas de multiletramentos foram concebidas como processos distribuídos, que emergem das relações entre ambientes, sujeitos, artefatos e experiências, configurando-se como parte das ecologias de aprendizagem que estruturam a vida cotidiana dos estudantes.

Em conjunto, esses fundamentos teórico-epistemológicos não apenas sustentam a compreensão das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical, mas também orientam o modo como elas serão investigadas nesta pesquisa. Assumir que tais práticas são situadas, multimodais, relacionais e atravessadas por mediações culturais e

tecnológicas implica adotar uma abordagem metodológica sensível aos contextos, às interações e aos sentidos produzidos pelos próprios estudantes em suas experiências.

É nesse horizonte que se insere a seção seguinte, que apresenta os caminhos metodológicos desta pesquisa. Ao privilegiar um olhar etnográfico, fundamentado em registros, vivências e sentidos atribuídos pelos participantes, busca-se acompanhar as práticas de multiletramentos em sua ocorrência concreta, nos entrelugares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN), evidenciando como linguagem, cultura, tecnologia e aprendizagem se entrelaçam nas trajetórias artístico-musicais dos estudantes.

3 ENTRE REGISTROS, VIVÊNCIAS E SENTIDOS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL NO IFRN

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as escolhas epistemológicas que sustentaram a abordagem adotada, o desenho do trabalho de campo e seus procedimentos, os critérios de delimitação do contexto e de seleção dos participantes, bem como minha posição como pesquisador e seus desdobramentos ético-metodológicos. Ao final, delineamos um mapa das subseções, indicando como cada etapa do desenho metodológico se articulou às análises apresentadas nesta seção.

A pesquisa adotou uma abordagem etnográfica, considerada adequada para compreender as práticas de multiletramentos juvenis em sua complexidade e dimensão processual no contexto da aprendizagem artístico-musical. Essa escolha dialoga com a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, que concebe os letramentos como práticas sociais situadas, culturalmente constituídas e atravessadas por relações sociais e de poder (Street, 2012). As práticas acompanhadas envolveram o entrelaçamento de linguagens sonoras, corporais, visuais e verbais, bem como de artefatos e plataformas digitais, experiências culturais e relações sociais, por isso, exigiram um acompanhamento situado, atento aos modos como os sentidos foram produzidos no cotidiano e nas interações.

Nessa direção, dialogamos com a ideia de descrição densa (Geertz, 1989), compreendida aqui como um esforço de registrar e interpretar as ações e os acontecimentos para além de sua aparência imediata, situando-os em seus contextos simbólicos, relacionais e institucionais. Assim, descrever não significou apenas relatar “o que ocorreu”, mas buscar compreender como gestos, falas, escolhas estéticas, usos de tecnologias e formas de participação se conectaram a repertórios culturais e a sentidos que circulavam entre os estudantes. Esse movimento foi fundamental para compreender a construção das práticas de multiletramentos em sua dimensão situada e multimodal, evidenciando como diferentes linguagens, mídias e formas de expressão se articularam, ao longo das interações, na produção de sentidos.

Além disso, tomamos como orientação as perguntas formuladas por Erickson (1986), que direcionam o olhar etnográfico para o que está acontecendo, de forma situada, na ação social observada; para os significados que essas ações assumem para os participantes no momento em que ocorrem; e para a maneira como os acontecimentos se organizam em padrões da vida cotidiana, sustentados por princípios culturais. Essas questões orientaram a observação

e a análise das práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical, considerando tanto ações individuais e coletivas quanto falas e interações dos participantes nos entrelugares em que essas práticas foram sendo construídas e ganharam forma.

O trabalho de campo iniciou-se em situações de aula de Arte/Música, acompanhando interações entre professor e estudantes, e expandiu-se progressivamente para outros contextos do IFRN/MO, à medida que os próprios sujeitos, em seus modos de participação e circulação, conduziam-nos a novos espaços, tempos e situações de prática. Esse deslocamento integrou o próprio procedimento etnográfico e assumiu a postura de “seguir” pessoas, práticas e artefatos, em sintonia com a perspectiva de Ingold (2015; 2022), para quem o pesquisador acompanha os percursos da vida em movimento, em vez de partir de recortes fixos e previamente delimitados. Assim, tornou-se possível mapear como as práticas de multiletramentos se constituíram nos entrelugares produzidos no cruzamento entre ações, discursos, recursos materiais e vínculos sociais.

O trabalho de campo foi realizado ao longo de dois semestres letivos (2023.1 e 2023.2) e envolveu a participação de 23 sujeitos, entre estudantes e professores, com os quais foram produzidas 35 entrevistas intensivas, além de anotações de campo, registros em áudio, vídeo e fotografia. Ao todo, foram gerados 578 vídeos, 57 áudios e mais de 215 fotografias, compondo um conjunto denso de materiais que documentam as práticas acompanhadas nos diferentes espaços de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO que, por meio da Teoria Fundamentada, foram sendo analisados e delimitados.

Dessa forma, a delimitação do foco analítico em 13 estudantes, dois professores e um estagiário não foram definidos previamente, mas construída ao longo do processo investigativo, em diálogo com os princípios da Teoria Fundamentada. Nessa perspectiva, a produção e a análise dos dados ocorreram de forma articulada, orientando continuamente as decisões sobre onde observar, com quem aprofundar o acompanhamento e quais situações explorar com maior detalhe (Charmaz, 2009).

À medida que as categorias analíticas foram sendo construídas, alguns percursos, interações e contextos mostraram-se particularmente potentes para compreender a construção das práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical. Seguindo o princípio da amostragem teórica, o acompanhamento foi sendo progressivamente concentrado nos participantes, cujas experiências permitiam aprofundar, tensionar e refinar as categorias em desenvolvimento. Esse movimento levou à centralidade analítica dos 13 estudantes, dos dois professores e do estagiário, não por representarem a totalidade do campo, mas por possibilitarem compreender com maior densidade os processos investigados.

Os demais participantes, embora não tenham assumido o mesmo nível de aprofundamento analítico na escrita final, foram fundamentais para a construção do panorama do campo, para a identificação de recorrências e contrastes e para a consolidação das categorias. A definição do foco ocorreu, portanto, em consonância com o critério de saturação teórica, entendido como o momento em que novos dados deixaram de acrescentar elementos substantivamente novos às categorias em elaboração (Charmaz, 2009).

Embora o acompanhamento de campo tenha envolvido um conjunto mais amplo de participantes, a trajetória de Charlie Melodia foi assumida como eixo central da Seção 5 por razões metodológicas, estratégicas e teóricas. Essa escolha não se deu por ele representar um caso “excepcional” ou isolado, mas por sua trajetória ter-se mostrado particularmente fecunda para aprofundar a compreensão das práticas de multiletramentos para além do plano das observações coletivas.

Do ponto de vista metodológico, a ênfase em sua trajetória dialoga com a proposta de descrição densa (Geertz, 1989), permitindo um enfoque intensivo capaz de revelar em maior detalhe as práticas de multiletramentos. A análise de seu percurso singular tornou possível evidenciar tensões, improvisações e negociações de sentidos que uma abordagem exclusivamente panorâmica tenderia a diluir.

Além disso, por razões metodológicas relacionadas à lógica do trabalho etnográfico, essa escolha não se deveu a um julgamento prévio sobre sua experiência, mas ao modo como sua presença no campo se configurou ao longo do processo investigativo. Sua posição relacional no campo aprofundada na Seção 5 aproximou-se do que Corsaro (2005) denomina “sujeito de entrada”, isto é, um participante cuja circulação e inserção em diferentes redes sociais facilitam o acesso do pesquisador a contextos, interações e bastidores das práticas juvenis.

Além disso, sua disponibilidade para dialogar sobre suas experiências e participar das atividades observadas contribuiu para a construção de um acompanhamento prolongado, condição fundamental para a realização de uma descrição densa (Geertz, 1989). Assim, a escolha de sua trajetória atendeu a critérios de viabilidade etnográfica, densidade de situações acompanháveis e possibilidade de articulação entre diferentes espaços de prática, e não à intenção de destacar um percurso como mais relevante que outros. Dessa forma, sua trajetória foi assumida como fio condutor narrativo-analítico da seção, sem perder de vista que as práticas discutidas se constituíram em rede, envolvendo múltiplos participantes e contextos ao longo da pesquisa.

Também participaram do contexto observado dois professores de Arte – aqui identificados como Professor Jimmy Guitar (Música) e Professora Rosa Kahlo (Teatro) – além do estagiário de Música identificado como Jonh Master, que atuava como bolsista e colaborava nas atividades artístico-musicais, especialmente no apoio aos ensaios e apresentações. Os estudantes acompanhados ao longo da pesquisa pertenciam a diferentes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFRN/MO.

Do Curso Técnico Integrado em Informática, participaram DK Metaleiro e Junior Bass, ambos integrantes da banda do curso durante o Festival de Música e envolvidos em práticas instrumentais, além de Elizabeth Swann, que também compunha a banda de Informática nesse contexto e articulava práticas musicais com o apoio de inteligência artificial; do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica, participaram Lala Music e Ezekiel da Flauta, igualmente integrantes da banda do curso no período do Festival e envolvidos em práticas instrumentais; e, do Curso Técnico Integrado em Edificações, participou Ludan Music, que também integrava a banda de seu curso durante o Festival de Música, colaborando com colegas no uso de inteligência artificial em ensaios e processos criativos.

Esses participantes desempenhavam funções diversas, como performance musical, criação, edição de áudio, uso de tecnologias digitais e apoio entre pares, compondo um cenário heterogêneo de práticas e formas de participação. Os codinomes utilizados ao longo do texto não foram atribuídos por mim, mas escolhidos pelos próprios participantes. Eles refletem tanto os papéis que os estudantes desempenhavam nas práticas acompanhadas quanto suas preferências artístico-musicais, referências culturais, personagens com os quais se identificavam ou traços de suas personalidades, constituindo também uma forma de expressão de suas identidades no contexto da pesquisa.

Por fim, adotamos a compreensão de que os dados não foram simplesmente “coletados”, mas construídos ao longo de um processo de imersão atravessado pela presença, pela escuta e pela implicação do pesquisador. Essa postura ancora-se em perspectivas etnográficas que concebem o conhecimento como produzido na experiência e na relação, e não como algo previamente dado à observação, conforme argumentam Geertz (1989), ao enfatizar o caráter interpretativo da descrição etnográfica; Pink (2023), ao defender a produção de conhecimento a partir do engajamento sensorial e relacional no campo; e Ingold (2015), ao propor que conhecer envolve “caminhar com” os sujeitos e acompanhar os fluxos da vida em movimento. Esses referenciais orientam a compreensão do fazer etnográfico adotado nesta pesquisa, cujos desdobramentos metodológicos aprofundaremos a seguir.

3.1 A etnografia como perspectiva metodológica para compreender práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical

A adoção de uma abordagem etnográfica nesta pesquisa sustenta-se na necessidade de compreender as práticas de multiletramentos juvenis em sua complexidade e densidade contextual. Tais práticas se articulam por meio de múltiplas linguagens, tecnologias digitais e experiências culturais, o que inviabiliza sua apreensão por meio de esquemas metodológicos lineares ou exclusivamente mensuráveis. Como defende Geertz (1989), ao propor a análise densa como método interpretativo, é preciso compreender as ações humanas em sua tecitura simbólica, atreladas aos contextos nos quais se realizam e aos significados que delas emergem.

Os estudos realizados no campo dos multiletramentos e dos Novos Estudos do Letramento (NELs) têm evidenciado a importância de metodologias que privilegiem a escuta atenta, a observação situada e a interpretação crítica dos fenômenos culturais e comunicacionais que constituem os sujeitos e suas práticas (Street, 2012). Isso implica adotar abordagens que valorizem a experiência situada dos participantes e possibilitem o acompanhamento dos processos de construção de sentidos em contextos reais e cotidianos.

Nessa conjuntura, estabeleci contato direto com os sujeitos da pesquisa e com seus contextos de atuação, compreendendo que o deslocamento até o *lôcus* da pesquisa foi decisivo para enriquecer as descrições, favorecer um olhar êmico e produzir análises que respeitassem os sentidos atribuídos pelos próprios participantes às suas práticas. As estratégias de validação interpretativa adotadas incluíram a devolução de textos e materiais aos participantes e a abertura de espaços de diálogo sobre os modos de coleta e análise dos dados. Tais estratégias permitiram a aproximação entre as compreensões do pesquisador e as perspectivas dos sujeitos, garantindo maior rigor ético e epistemológico à produção de conhecimento (Bogdan; Biklen, 1994).

Esses elementos são fundamentais para compreender a lógica que orientou esta pesquisa. O comportamento humano e as práticas sociais não podem ser explicados por causalidades lineares ou simplificadas; ao contrário, demandam abordagens que se debrucem sobre os processos de significação, as experiências subjetivas e as dinâmicas culturais que os constituem. Nesse contexto, a função do pesquisador etnográfico não consiste em reduzir o fenômeno a categorias estáticas ou universais, mas em explorar sua complexidade, construindo compreensões situadas, sensíveis ao contexto e teoricamente fundamentadas (Bogdan; Biklen, 1994; Charmaz, 2009).

Essa perspectiva etnográfica permitiu acompanhar de forma densa e situada as práticas dos sujeitos, desvelando os sentidos por eles atribuídos às suas ações e construindo

uma análise comprometida com a escuta, a presença e a complexidade das práticas de multiletramentos dos estudantes no contexto de aprendizagem artístico-musical. Nessa direção, adotar uma visão êmica implicou partir da perspectiva dos próprios estudantes, buscando compreender os significados culturais por eles construídos internamente. O movimento analítico, portanto, consistiu em interpretar os fenômenos a partir das lentes do outro, evitando projetar sobre os dados as interpretações oriundas da minha cultura e assumindo o compromisso de compreender as práticas culturais a partir do olhar daqueles que as vivenciam cotidianamente (Geertz, 1989).

A pesquisa educacional tem aprofundado, de forma cada vez mais consistente, o diálogo com a etnografia (André, 1995; Green, Dixon e Zaharlick, 2005; Mattos, 2011). Esse olhar antropológico possibilita o reconhecimento das significações produzidas no cotidiano escolar, dos modos como os sujeitos constroem sentidos, negociam identidades e participam ativamente dos processos de aprendizagem. Ao privilegiar a escuta sensível, a observação situada e o envolvimento prolongado com o campo, a etnografia oferece recursos para a análise das dinâmicas culturais, das interações sociais e das experiências formativas que emergem de forma singular e situada nos espaços educativos.

A etnografia, concebida originalmente no âmbito da antropologia, teve seu desenvolvimento marcado pela imersão prolongada de pesquisadores em comunidades específicas, com o objetivo de descrever e compreender práticas culturais, modos de vida, saberes e artefatos. No final do século XIX, etnógrafos passaram a conviver intensamente com diferentes grupos sociais, buscando retratar os significados culturais a partir da perspectiva interna dos sujeitos, a chamada visão êmica, ao mesmo tempo em que mobilizavam uma leitura externa, ou ética, que permitia sistematizar e interpretar essas práticas em contextos mais amplos (Eriksen; Nielsen, 2019).

Atualmente, a etnografia tem sido adotada por diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação, como uma lógica de pesquisa. Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 25) afirmam que “[...] nos dias de hoje, pesquisadores que utilizam a etnografia como abordagem de pesquisa têm à sua disposição uma riqueza de perspectivas teóricas nas quais podem se sustentar ao estudarem grupos sociais específicos”. Essa abordagem permite compreender e descrever fenômenos educacionais de forma densa, revisitando o que os próprios participantes consideram significativo em suas práticas culturais.

Esse referencial teórico possibilita ao pesquisador entrar num contexto perguntando ‘o que está acontecendo aqui’ a fim de desenterrar ou descobrir o que conta para os participantes (uma perspectiva êmica), e de ‘deixar entre parênteses’ suas próprias

expectativas culturais sobre o que ocorrerá ou sobre o que vai ‘encontrar’ (uma perspectiva ética). [...] Por meio desses processos e práticas, o etnógrafo aprende acerca daquilo que é relevante para os membros em termos de aspectos, processos, práticas, eventos, tempos, espaços e valores. Essa abordagem de investigação permite ao pesquisador examinar, também, quem tem acesso a qual ‘aspecto da vida’ do grupo, quando, onde, em que condições, com quem, usando qual artefato e com que consequências. Como indicado previamente, essas decisões e as ações que delas resultam constituem a lógica-em-uso do etnógrafo (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 49)

A formulação de Green, Dixon e Zaharlick (2005) implicou, nesta pesquisa, uma postura metodológica orientada pela construção de compreensões situadas, organizadas em torno da pergunta “O que está acontecendo aqui?”. Esse movimento deslocou o foco de categorias prévias para os sentidos atribuídos pelos próprios estudantes às suas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical, exigindo a adoção de uma perspectivaêmica e o exercício constante de reflexão. Ao “deixar entre parênteses” expectativas e referenciais culturais prévios, evitou-se interpretar as experiências juvenis a partir de parâmetros normativos de escolarização ou de modelos pré-estabelecidos de práticas de multiletramentos, buscando compreender como os próprios participantes significavam suas produções, interações e práticas.

Na pesquisa de campo, a observação participante constituiu o eixo central desse processo, pois possibilitou acompanhar de forma densa as interações, as práticas mediadas pelas tecnologias digitais em rede, as produções multimodais e as circulações dos estudantes nos entrelugares de práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. A opção pelo uso articulado de sistemas narrativos e registros tecnológicos como vídeos, fotografias e áudios produzidos no próprio campo ampliou a capacidade de registro na pesquisa de campo, permitindo revisitar situações e examinar como som, imagem, corpo, escrita e dispositivos digitais se entrelaçavam na produção de sentidos.

Conforme apontam Green, Dixon, Zaharlick (2005), os registros tecnológicos são sempre mediados pelas escolhas do pesquisador: o que se filma, fotografa ou grava depende do foco e das intenções analíticas do pesquisador. O posicionamento dos equipamentos, os ângulos capturados e a interpretação dos dados visuais e sonoros são influenciados tanto pelas condições técnicas quanto pelas lentes teóricas mobilizadas. Portanto, os registros nunca são neutros nem representam a totalidade do vivido.

Nesse sentido, o diálogo com Pink (2015) foi fundamental para sustentar a ideia de que os registros visuais e sonoros não são representações neutras da realidade, mas produções sensoriais e relacionais construídas na interação entre pesquisador, participantes e ambiente. Inspirado nessa perspectiva, o uso de vídeos, fotografias e áudios foi concebido como prática

etnográfica reflexiva, na qual ver, ouvir e registrar constituem modos de conhecer. Assim, os registros tecnológicos foram tratados como dispositivos analíticos situados, que contribuíram para aprofundar a compreensão das dimensões multimodais e corporificadas das práticas de multiletramentos, sem a pretensão de totalizar ou esgotar o vivido.

Além de ampliarem a compreensão das dimensões multimodais das práticas, os registros tecnológicos contribuíram para captar os entrelugares em que os estudantes articulavam experiências presenciais e digitais. Com o avanço das tecnologias e a desterritorialização das práticas sociais, a etnografia também se transformou, adaptando-se aos múltiplos (*ciber*) contextos (Vasconcellos; Araújo, 2011), o que torna insuficiente – e, neste caso, analiticamente inadequada – a separação rígida entre etnografia virtual e etnografia presencial.

Embora a etnografia virtual mobilize procedimentos específicos de coleta, análise e cuidados éticos, demandando posturas que podem oscilar entre participação ativa, observação não participante e participação flutuante (Santos; Gomes, 2013; Polivanov, 2013), no contexto investigado tais distinções não se sustentavam de forma estanque. Nas práticas de multiletramentos dos estudantes do IFRN/MO no contexto de aprendizagem artístico-musical, mundo físico e digital se imbricavam continuamente, configurando uma bricolagem de experiências familiares, comunitárias, escolares e digitais articuladas nos entrelugares por onde circulam, de modo que a própria investigação precisou acompanhar essa tecitura híbrida sem fragmentá-la em categorias metodológicas dissociadas.

Assim, ao assumir a etnografia como perspectiva metodológica, esta pesquisa pôde compreender tais práticas em sua complexidade híbrida, multimodal e situada. Todavia, se a etnografia orientou o modo de estar no campo e de produzir descrições densas, tornou-se necessário explicitar também como, a partir desse material empírico, foram construídas as categorias analíticas e os movimentos interpretativos com base na Teoria Fundamentada.

3.2 A Teoria Fundamentada como estratégia de construção teórica em diálogo com os dados

Nesta pesquisa, optou-se por adotar a Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009) como abordagem metodológica de análise dos dados, tanto por sua coerência com os pressupostos teóricos da pesquisa quanto por sua adequação ao campo dos multiletramentos. Autores como Street (2012) e o grupo Grupo Nova Londres (2021) destacam a importância de abordagens qualitativas e etnográficas para investigar práticas de letramento situadas, mediadas por

múltiplas linguagens e tecnologias digitais. A Teoria Fundamentada, nesse sentido, configura-se como uma metodologia qualitativa de natureza construtivista, voltada à produção teórica a partir da análise sistemática de dados empíricos, coletados diretamente com os participantes da pesquisa. Parte-se do pressuposto de que os significados sociais são construídos no contexto das interações humanas e que, portanto, é possível compreendê-los por meio da investigação das práticas cotidianas, das narrativas e das experiências vividas pelos sujeitos (Charmaz, 2009).

Nesta pesquisa, articulamos a abordagem etnográfica à Teoria Fundamentada como estratégia analítica, buscando compreender com profundidade as práticas de multiletramentos dos estudantes no contexto de aprendizagem artístico-musical. Como relatado anteriormente, a etnografia nos ofereceu a possibilidade de uma imersão sensível e prolongada no cotidiano do IFRN/MO, favorecendo a escuta atenta, o mapeamento das interações, das materialidades e das expressões multimodais e multiculturais que atravessam o fazer artístico-musical. No entanto, a densidade e a diversidade dos registros de campo exigiram uma sistematização analítica que permitisse reconhecer padrões emergentes sem impor categorias prévias. E foi nesse sentido que a Teoria Fundamentada, na perspectiva construtivista de Charmaz (2009), mostrou-se especialmente produtiva.

Para evitar ambiguidades metodológicas, torna-se necessário explicitar como essas duas abordagens se articularam na prática da pesquisa. Enquanto a etnografia orientou a inserção no campo e a produção dos registros por meio da observação das práticas, do acompanhamento dos estudantes e da geração de entrevistas, vídeos, áudios e imagens, a Teoria Fundamentada operou como método sistemático de análise dos dados. A análise foi conduzida por um processo rigoroso de construção de categorias emergentes a partir do material empírico, implicando a submissão do acervo etnográfico a leituras e visualizações sucessivas.

Esse processo envolveu a realização de codificação inicial (linha por linha e incidente por incidente) e de codificação focada, com o auxílio do *software MAXQDA*, permitindo a identificação de padrões recorrentes e a progressiva densificação analítica. Paralelamente, a escrita contínua de memorandos analíticos (memos), mapas mentais e a utilização do método de comparação constante possibilitaram o refinamento interpretativo dos dados. Foi a partir desse movimento iterativo entre dados, códigos e interpretações que os temas recorrentes foram sendo agrupados, culminando na consolidação das categorias analíticas centrais do estudo.

Ambas as abordagens compartilham o princípio da construção de significados a partir da experiência vivida, valorizando o ponto de vista dos participantes e a emergência das

categorias a partir dos dados. A Teoria Fundamentada possibilitou que as categorias analíticas surgissem de forma progressiva, por meio de um processo contínuo de codificação inicial, codificação focalizada e construção teórica, sempre em diálogo com o material etnográfico e com os marcos teóricos da pesquisa. Essa combinação metodológica permitiu não apenas compreender o que os estudantes fazem, mas como e por que essas práticas se articulam aos seus repertórios culturais, suas trajetórias e seus modos de habitar o IFRN/MO, conferindo densidade interpretativa às análises.

Essa escolha se justifica pela capacidade da Teoria Fundamentada de acolher fenômenos sociais complexos e de dialogar com a noção de práticas culturais situadas. Ela permite uma análise atenta às múltiplas camadas de significação produzidas nos contextos específicos em que os sujeitos estão inseridos, mediados por múltiplas linguagens, tecnologias digitais e experiências culturais diversas, tal como ocorre nas práticas de multiletramentos juvenis no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Essa abordagem permite explorar os sentidos atribuídos pelos sujeitos a partir de um processo interpretativo, interativo e situado. A análise comparativa constante constitui-se como eixo central da metodologia, exigindo do pesquisador uma escuta sensível, uma postura reflexiva e abertura àquilo que emerge dos dados (Charmaz, 2009).

O processo analítico na Teoria Fundamentada ocorre em ciclos, nos quais coleta, codificação e interpretação caminham de forma entrelaçada. A codificação inicial é realizada linha por linha, atribuindo nomes provisórios a segmentos de dados e abrindo caminhos para diferentes possibilidades analíticas. Essa etapa auxilia o pesquisador a manter uma postura aberta diante do material empírico e a evitar imposições teóricas prematuras aos dados e abrindo caminhos para diferentes possibilidades analíticas. Na codificação focada, os códigos mais expressivos e frequentes da fase anterior são agrupados em categorias mais amplas, revelando padrões e relações significativas (Charmaz, 2009).

À medida que as categorias se desenvolvem, busca-se atingir a chamada saturação teórica, isto é, o ponto em que novos dados deixam de trazer elementos relevantes para modificar ou expandir as categorias já elaboradas. Tal saturação não é um ponto fixo ou fechado, mas uma decisão interpretativa, informada pela densidade e coerência das categorias construídas (Charmaz, 2009).

Outro elemento essencial nesse processo é a escrita, entendida não apenas como registro, mas como ferramenta analítica ativa. Charmaz (2009) destaca que a escrita, por meio dos memos e registros reflexivos, permite ao pesquisador explorar conexões teóricas, construir sentidos a partir dos dados e aprofundar a análise ao longo do processo investigativo. A

elaboração de memórias analíticas (memos), diagramas e registros reflexivos documenta o percurso do pesquisador e contribui ativamente para a construção da teoria. A escrita é, desse modo, parte integrante do ato analítico, sendo responsável por dar forma, conexões e profundidade às interpretações produzidas.

Em síntese, a Teoria Fundamentada oferece uma abordagem metodológica flexível, ancorada na sensibilidade teórica do pesquisador, que atua como intérprete atento às nuances contextuais e simbólicas das informações, sensível às vozes dos participantes e atento à construção de significados no interior das práticas sociais. Sua adoção nesta pesquisa permitiu captar com profundidade as camadas de sentido presentes nas práticas de multiletramentos dos estudantes, nos modos como produzem significado e nas formas como se apropriam das tecnologias digitais em suas trajetórias de vida.

Diante disso, a operacionalização da Teoria Fundamentada nesta pesquisa seguiu os princípios metodológicos delineados por Charmaz (2009), considerando a articulação entre coleta e análise de dados como um processo dinâmico, recursivo e orientado pela emergência dos achados. Dessa forma, partiu da escuta sensível e da observação participante em contextos significativos de aprendizagem artístico-musical dos estudantes, priorizando a imersão etnográfica e a construção de sentidos situados. Com isso, a coleta de dados não foi concebida como uma fase estanque, mas como parte de um ciclo de análise comparativa constante que guiou, inclusive, as escolhas posteriores de interação com o campo e com os sujeitos.

Foram utilizados diferentes instrumentos de produção de dados, com destaque para entrevistas abertas, registros audiovisuais (fotos, *print screen*, áudios e vídeos), anotações de campo e observações participantes. A escolha desses instrumentos esteve relacionada à necessidade de captar a complexidade das práticas sociais vivenciadas pelos estudantes nos entrelugares físicos e digitais. Com isso, o uso de gravações em vídeo e áudio permitiu acompanhar interações verbais, gestuais, musicais e tecnológicas de forma situada, contribuindo para uma leitura mais densa dos contextos (Geertz, 1989).

Dessa forma, o processo de codificação inicial teve início a partir das transcrições das entrevistas e anotações de campo, com análise linha por linha dos dados empíricos. Essa etapa consistiu em nomear segmentos do material com códigos provisórios que expressassem a ação, a experiência ou o sentido construído pelos participantes. Todas as etapas de codificação foram realizadas com o auxílio do *software* de análise qualitativa *MAXQDA*, que contribuiu significativamente para a organização, visualização e comparação sistemática dos dados. Em seguida, os códigos mais significativos foram reorganizados e agrupados em categorias analíticas por meio da codificação focada. O método da comparação constante foi utilizado ao

longo de todo o processo, promovendo o confronto entre práticas, falas, experiências e contextos diversos.

Nesse processo, a elaboração de memos foi um recurso fundamental na construção teórica, funcionando como um espaço de reflexão sobre os dados, as relações emergentes e as categorias em formação. Esses registros auxiliaram na documentação do percurso investigativo, na visualização de padrões e na expansão das possibilidades analíticas. A escrita foi compreendida, portanto, como uma ferramenta analítica ativa, que permitiu aprofundar a compreensão dos significados presentes nas práticas investigadas, conforme destaca Charmaz (2009). Além disso, utilizaram-se mapas mentais como estratégia complementar para visualizar conexões entre categorias, ideias e dimensões do fenômeno investigado, conforme também sugerido por Charmaz (2009), fortalecendo a coerência interna da teoria em construção.

Nessa perspectiva, a construção das categorias centrais se deu à medida que se alcançava a densidade analítica e a repetição de propriedades nos dados, aproximando-se da chamada “saturação teórica” (Charmaz, 2009). Essa decisão foi guiada pela sensibilidade teórica, desenvolvida ao longo do percurso investigativo e sustentada por referenciais conceituais. Tal sensibilidade se mostrou essencial para perceber nuances, identificar significados implícitos e estabelecer relações relevantes entre as experiências dos estudantes e as categorias emergentes.

A adoção da Teoria Fundamentada mostrou-se bastante aderente para pesquisa, por sua capacidade de dialogar com os dados empíricos sem a imposição de categorias analíticas prévias, elemento que, na Teoria Fundamentada, está também relacionado à decisão metodológica de postergar a revisão da literatura. Essa escolha visa preservar a abertura analítica do pesquisador e evitar que seu olhar seja orientado por teorias preexistentes, o que poderia forçar a identificação de categorias não emergentes dos dados, respeitando a complexidade, a singularidade e a heterogeneidade das práticas, dos contextos e da trajetória de vida dos sujeitos (Charmaz, 2009).

Nesta tese, os estudos que abordam as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical juvenil configuram-se como nosso campo teórico de investigação. Desse modo, antes de adentrar em campo, realizou-se um levantamento bibliográfico inicial nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *SciELO.org*, utilizando os termos e operadores booleanos “(multiletramentos) OR (letramentos) AND (música*)” para identificar produções recentes sobre a temática (Araújo, 2022). Esse movimento inicial possibilitou um primeiro contato com a literatura, mas apenas

posteriormente esse processo foi ampliado para estudos internacionais em outras línguas aprofundado na Seção 2.

Embora inicialmente neste estudo se tivesse a intenção de realizar uma revisão de literatura mais sistemática – com foco em teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos dos últimos cinco anos –, visando mapear o estado da arte da área e construir um arcabouço teórico consistente, essa etapa foi postergada em consonância com os princípios da Teoria Fundamentada. Essa abordagem orienta que a revisão da literatura ocorra *a posteriori*, a fim de evitar a imposição precoce de categorias teóricas que possam limitar a abertura interpretativa do pesquisador aos dados empíricos (Charmaz, 2009). Com isso, essa postura buscou evitar o risco de “viciar” o olhar analítico e assegurar que as categorias emergentes estivessem verdadeiramente ancoradas na experiência dos participantes.

Alguns estudos defendem que a revisão da literatura deva ocorrer apenas após o surgimento das categorias analíticas, a fim de evitar contaminações interpretativas e garantir que a teoria emerja genuinamente dos dados (Charmaz, 2009). Segundo Glaser (1998), essa postura visa prevenir que o pesquisador adote uma visão limitada de uma estrutura teórica estabelecida, preservando a liberdade analítica do olhar.

Em contrapartida, outros estudos como o de Charmaz (2009) e Strauss e Corbin (2008), reconhecem que, em certos contextos, a revisão de literatura pode ser iniciada mais cedo, especialmente para justificar o foco temático ou delimitar lacunas de conhecimento. Ainda assim, mesmo nessas abordagens, enfatiza-se que o pesquisador deve evitar impor teorias preexistentes aos dados, assumindo uma postura analítica aberta e responsiva ao campo. A esse respeito, Reay (2024) ressalta que nenhum pesquisador parte de uma “folha em branco”, sendo necessário reconhecer e, na medida do possível, suspender suas próprias concepções prévias para favorecer a emergência de interpretações situadas.

Seguindo com o processo, a revisitação dos dados mostrou-se decisiva para delimitar o escopo investigativo, considerando os limites temporais, os recursos disponíveis, as especificidades do campo e, sobretudo, aquilo que os sujeitos e o contexto tinham a oferecer. É possível reconhecer que essa orientação metodológica tenha gerado certo desconforto para mim como pesquisador qualitativo iniciante, especialmente diante da ausência de uma estrutura teórica previamente definida. No entanto, foi justamente esse desconforto que favoreceu o amadurecimento investigativo, pois faz lembrar que os dados não são “coletados”, mas sim construídos a partir do trabalho analítico e interpretativo sobre as informações produzidas em campo (Charmaz, 2009; Bogdan; Biklen, 1994).

Nessa perspectiva, o processo de revisitação dos dados seguiu as indicações metodológicas da Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009). Ao longo de toda a coleta de informações, as fontes foram organizadas em diferentes dispositivos. Os vídeos gravados com uma câmera *GoPro*, considerados a principal fonte de dados, foram armazenados em um HD externo e catalogados em pastas nomeadas com o contexto e a data da coleta, sem nenhum tipo de filtro inicial. O *smartphone* serviu como suporte para armazenar capturas de tela, fotos, vídeos e gravações realizadas de forma espontânea, armazenados e datados automaticamente na nuvem. Já o *iPad* serviu para guardar todas as entrevistas intensivas, e algumas imagens e vídeos de momentos específicos, especialmente durante deslocamentos no contexto do IFRN/MO onde não foi possível utilizar a câmera *GoPro*, que registrou continuamente o que acontecia nos espaços observados, como também foi usada para capturar cenas em movimento, acompanhando meus trajetos de pesquisador pelo campo.

Na fase de organização e revisitação, iniciou-se o trabalho a partir dos arquivos de vídeo e imagem capturados pela câmera *GoPro*. Os registros sem relevância analítica foram descartados, e anotações foram feitas nos materiais que apresentavam dados significativos. Esse processo permitiu o resgate de memórias do campo e a reativação de sentidos atribuídos aos momentos vivenciados com os estudantes, tal como discutido por Pink (2023), que enfatiza o uso do vídeo como ferramenta etnográfica capaz de mobilizar lembranças sensoriais e significados situados. A visualização dos registros audiovisuais não apenas remeteu ao conteúdo objetivo capturado, mas também evocou a experiência vivida e o contexto relacional da cena filmada, operando como catalisador de interpretações mais densas no processo analítico.

Nessa perspectiva, todos os arquivos da *GoPro* armazenados no HD foram migrados para o *Google Drive*, o que facilitou a catalogação, a renomeação e a inserção de anotações e comentários que, em um momento posterior, foram integrados ao *software MAXQDA* para uma análise mais sistemática. Os dados foram organizados por contexto e data, o que, segundo Charmaz (2009), se aproxima da noção de codificação por incidente, sem categorização precoce. Nesse processo, optou-se por manter os códigos originais dos arquivos de vídeo para assegurar a ordem cronológica dos eventos registrados.

Vale salientar que as fases de coleta de informações e organização dos dados não ocorreram de forma linear ou compartimentalizada. Ao contrário, foram atravessadas por movimentos circulares e iterativos, nos quais o pesquisador revisitava registros anteriores à luz de novas experiências e inferências analíticas. Essa dinâmica esteve em consonância com os princípios da Teoria Fundamentada, cuja lógica de circularidade entre coleta e análise de dados

sustentou a construção das categorias emergentes e o aprofundamento interpretativo dos fenômenos observados (Charmaz, 2009).

A elaboração de memos atravessou diversas operações de escuta, escrita, revisão e comparação de dados heterogêneos, em texto, audiovisual, imagem e som que emergiram do campo. Por isso, a escrita dos memos não constituiu apenas um procedimento técnico de registro, mas uma prática analítica ativa, assumindo papel central na construção teórica. Ao permitir o diálogo entre dados, códigos e categorias, os memos funcionaram como espaços de reflexão contínua, onde o pesquisador pôde explorar conexões, tensionar interpretações e desenvolver ideias analíticas que se consolidaram em elementos teóricos da pesquisa (Charmaz, 2009).

Por fim, enfatizo que, neste estudo, concebi a interpretação dos dados como um processo situado, sensível à complexidade das práticas de multiletramentos dos estudantes e comprometido com a compreensão das relações entre linguagens, culturas, tecnologias e trajetórias de vida no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. A perspectiva etnográfica orientou meu modo de estar no campo, acompanhar os entrelugares e produzir descrições densas das práticas; a Teoria Fundamentada, por sua vez, ofereceu a estratégia analítica para construir categorias em diálogo contínuo com os dados, permitindo que os sentidos emergissem progressivamente a partir das comparações, codificações e retornos sucessivos ao material empírico; e a abordagem de Pink (2015) sustentou minha compreensão de que ver, ouvir, registrar e interpretar são práticas relacionais e sensoriais de produção de conhecimento. Ao articular essas perspectivas, assumi que teoria e campo se constituíram mutuamente ao longo do percurso investigativo, em um movimento reflexivo que aproximou o vivido, o registrado e o interpretado. Essa postura implicou também reconhecer que o processo de pesquisa é atravessado por relações, responsabilidades e implicações éticas, o que me conduziu, na sequência, a explicitar os aspectos éticos e relacionais que orientaram o trabalho de campo.

3.3 Aspectos éticos e relacionais do trabalho de campo

A operacionalização do trabalho de campo ocorreu ao longo de dois semestres letivos (2023.1 e 2023.2), período em que acompanhamos de forma sistemática diferentes práticas de multiletramentos no contexto aprendizagem artístico-musical no IFRN/RN.

A pesquisa envolveu observação participante em aulas, ensaios, apresentações, momentos de circulação nos entrelugares do IFRN/MO e interações mediadas por tecnologias

digitais em rede, configurando um acompanhamento prolongado e situado. Essa imersão não se limitou à presença física nos espaços, mas incluiu também a participação em dinâmicas comunicacionais que atravessavam o cotidiano dos estudantes, como trocas de mensagens, compartilhamento de materiais e organização de atividades por meio de aplicativos de comunicação como o *WhatsApp*. Esses aportes também integraram o *corpus* da pesquisa, não como espaço privado desvinculado do campo, mas como extensão das práticas observadas, pois nesse ambiente circularam áudios de ensaio, vídeos de referência, combinações de horários, trocas de ideias e comentários sobre apresentações, revelando formas de colaboração, circulação de repertórios e o uso situado de tecnologias digitais.

Os procedimentos éticos foram orientados pelo compromisso com a escuta e o respeito à autonomia dos participantes. Todos foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os modos de registro e as formas de utilização dos dados, tendo sido garantido o direito de recusa, retirada e revisão de sua participação. O uso de codinomes escolhidos pelos próprios estudantes constituiu, além de uma estratégia de preservação de identidade, uma forma de reconhecer sua autonomia na construção do próprio processo investigativo. Nos registros audiovisuais, foram adotados cuidados específicos quanto à exposição de imagens, vozes e produções, sempre considerando o contexto de uso e os limites éticos de circulação desses materiais.

A produção dos dados envolveu múltiplos instrumentos, articulados de modo complementar. As entrevistas intensivas (Charmaz, 2009) buscaram aprofundar as trajetórias, percepções e experiências dos participantes, explorando como articulavam diferentes linguagens, referências culturais e tecnologias em suas práticas. Esses encontros foram conduzidos de forma dialógica, permitindo que os estudantes narrassem seus percursos, descrevessem processos criativos e refletissem sobre suas formas de participação. Além das entrevistas, os registros em vídeo e fotografia documentaram ensaios, apresentações, momentos de experimentação e interações cotidianas, possibilitando analisar dimensões corporais, espaciais, materiais e multimodais das práticas, muitas vezes não captáveis apenas pela fala. Os áudios incluíram gravações de entrevistas, conversas informais autorizadas e registros sonoros de práticas musicais, ampliando a compreensão dos processos de significação.

Os cuidados éticos desta pesquisa foram orientados pelas diretrizes aprovadas no Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRN (CEP/IFRN), CAAE 67139323.5.0000.0225, Parecer nº 5.954.776, que autorizou a realização do estudo envolvendo entrevistas, observações e registros em áudio, vídeo e imagem com estudantes do Ensino Médio Integrado. Em consonância com esse parecer, foram adotadas medidas de privacidade, sigilo e

confidencialidade, incluindo a supressão de informações que não diziam respeito aos objetivos da pesquisa e a proteção da identidade dos participantes, muitos deles menores de idade.

Todos os participantes e, quando necessário, seus responsáveis legais, foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de registro e as formas de utilização dos dados, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além de termos específicos de autorização para uso de áudio e imagem, conforme documentação aprovada pelo CEP. Esses procedimentos foram articulados a uma postura ética situada, atenta às assimetrias decorrentes da minha dupla posição de professor do IFRN e pesquisador, o que exigiu constante negociação de limites entre acompanhamento pedagógico e participação em pesquisa, conforme relatei na Introdução.

O uso de vídeos, áudios e fotografias foi orientado não apenas por sua relevância metodológica para a compreensão das práticas de multiletramentos, mas também pelos critérios éticos de contextualização, finalidade e circulação restrita dos registros, conforme previsto no protocolo aprovado. Assim, os materiais audiovisuais foram tratados como dados sensíveis, armazenados de forma segura e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, em consonância com as recomendações do CEP e com a legislação vigente de proteção de dados.

Esses cuidados institucionais foram integrados a uma perspectiva etnográfica que compreende a produção de dados como um processo relacional e situado. A presença prolongada no campo, a escuta atenta e a implicação do pesquisador foram conduzidas em diálogo com os participantes, respeitando seus tempos, disposições e limites de participação. Dessa forma, os procedimentos éticos não se restringiram ao cumprimento de protocolos formais, mas constituíram parte integrante do próprio modo de fazer etnográfico adotado na pesquisa.

3.4 Entrelaçamentos de pertencimento e trajetórias de vida na pesquisa etnográfica: pensar com, a partir de e através de seres e coisas

Durante o delineamento dos processos teórico-metodológicos da pesquisa, duas questões provocaram desconfortos significativos em relação à abordagem etnográfica. A primeira dizia respeito à condução da entrada em campo e à tensão metodológica entre o planejamento prévio e a abertura exploratória que a etnografia exige. Essa tensão se manifestava na necessidade de equilibrar diretrizes iniciais com a escuta sensível ao que emergia no cotidiano da pesquisa, permitindo que as informações e experiências vividas no campo

orientassem progressivamente o foco investigativo, semelhante ao que propõe Corsaro (2005) em seus estudos com crianças, nos quais o olhar do pesquisador se afina e se transforma a partir da convivência contínua e da escuta prolongada.

Ainda que houvesse questões de pesquisa e objetivos bem definidos, não estava claro, naquele momento inicial, onde exatamente emergiam as práticas de multiletramentos juvenis. O contexto era o da aprendizagem artístico-musical no IFRN/MO, mas permaneciam as indagações: Onde esse contexto se localizava concretamente? Onde começava e onde terminava?

A segunda questão dizia respeito a como trazer a perspectiva dos sujeitos e evidenciar suas práticas dentro de um contexto de aprendizagem ao qual o pesquisador, apesar de docente na instituição, não pertencia diretamente como membro daquele grupo específico de estudantes e vivências. Essas inquietações atravessaram a construção do percurso metodológico e se tornaram disparadoras para o aprofundamento de uma postura etnográfica implicada, atenta às dinâmicas emergentes do campo e comprometida com a construção situada dos sentidos.

A primeira questão estava relacionada à abertura epistemológica necessária para permitir que os dados empíricos orientassem os recortes investigativos, desafiando perspectivas mais tradicionais de planejamento rigidamente ancorado em categorias teóricas prévias. Já a segunda questão se relacionava ao fato de que o pesquisador, sendo professor do IFRN *Campus Apodi*, não partilhava da mesma posição dos estudantes. Ainda que estivesse em outro *campus* e assumisse o olhar ético do pesquisador e não o do docente, a transição entre esses lugares não se deu de maneira simples. Isso foi vivenciado nas situações em que os estudantes identificavam o pesquisador como um novo professor de música, mesmo quando se apresentava como pesquisador.

Nessa perspectiva, buscou-se uma escuta situada e atenta do contexto, com base na abordagem proposta por Corsaro (2005), para quem um dos objetivos centrais da etnografia é justamente “estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro”. Essa ênfase na construção relacional do conhecimento reforça a importância da permanência prolongada em campo, não apenas como estratégia metodológica, mas como uma disposição ética e epistemológica fundamental à compreensão das práticas sociais e culturais em seus próprios termos, evitando, assim, construções relacionais artificiais e favorecendo uma imersão mais autêntica.

Ao relatar sua própria experiência etnográfica, Corsaro (2005) descreveu como nas primeiras semanas de observação permaneceu aturdido diante da complexidade das interações

sociais e da dificuldade de decidir o que registrar em suas notas de campo. Com o tempo, começou a identificar rotinas, atividades e perfis individuais, e, somente na terceira semana, passou a refletir sobre como seria aceito pelo grupo que começava a conhecer. O fato de memorizar os nomes das crianças, construindo uma familiaridade progressiva, foi crucial para que sua entrada no campo se desse de forma mais orgânica e acolhida pelo grupo. Em um momento decisivo, optou por dizer a verdade às crianças sobre sua presença ali, sem simplificações, o que desencadeou uma aceitação mais espontânea e significativa.

Esses relatos serviram como orientação para o processo de inserção do pesquisador nesta pesquisa, reafirmando a importância de documentar cuidadosamente o processo de entrada em campo. Nesse sentido, iniciou-se a pesquisa sem nenhuma pretensão de registrar notas de campo, apenas sentindo os espaços e buscando compreender suas lógicas de funcionamento, para depois buscar sua entrada em campo de forma mais orgânica, assim como Corsaro (2005). Diferentemente de Corsaro, memorizar os nomes não foi o caminho utilizado, mas sim compartilhar gostos em comum por músicas, séries e filmes e demonstrar interesse genuíno pelo que os jovens faziam.

Em um dos meus relatórios de campo, registrei uma das minhas primeiras incursões, no dia 30 de março de 2023, durante a visita a uma sala de aula de arte/música. Naquele momento, enquanto observava a dinâmica da aula, os movimentos dos estudantes e suas interações, percebi que minha presença gerava certo estranhamento. Por ser uma figura ainda desconhecida naquele espaço, alguns estudantes me olhavam com curiosidade e reserva. No entanto, algo aparentemente trivial acabou se tornando um ponto de aproximação simbólica: a camiseta que eu vestia, estampada com a imagem do personagem *Pingu* e a inscrição *Atypical*. A peça chamou a atenção de uma aluna, talvez por ressoar com seu repertório cultural e midiático. Para mim, tratava-se apenas de uma referência nostálgica à minha infância, por meio de um desenho animado. Contudo, após uma breve conversa com a estudante, descobri que a camiseta, na verdade, fazia um *mashup* entre o personagem *Pingu* e a série *Atypical*, da Netflix – uma produção contemporânea que narra a história de um adolescente autista em busca de autonomia e de um relacionamento amoroso.

Esse encontro inesperado de referências geracionais, materializado em uma peça de roupa, revelou-se como uma ponte simbólica entre mundos distintos, permitindo a abertura de um contato mais afetivo e horizontal com os estudantes. A convergência cultural inscrita naquele *mashup* mobilizou sentidos compartilhados e evidenciou o potencial de elementos cotidianos, como o vestuário, para instaurar vínculos e produzir reconhecimento mútuo. Tal episódio ilustra a potência da escuta sensível e da presença atenta na pesquisa etnográfica,

evidenciando como significados e conexões emergem nos detalhes aparentemente banais da convivência.

A partir dessa primeira percepção, outros episódios semelhantes passaram a ocorrer, reforçando a importância dos códigos simbólicos compartilhados no processo de aproximação entre mim e os participantes. Um exemplo disso foi o uso, por minha parte, de um tênis estampado com a imagem de Darth Vader, personagem icônico da franquia *Star Wars*, que despertou situações de contato direto com os jovens e conexões com camisas, meias e outros acessórios utilizados cotidianamente por eles e elas no contexto do IFRN/MO.

Esses detalhes aparentemente banais tornaram-se pontos de contato simbólico e afetivo, ativando memórias culturais, identificações geracionais e formas de pertencimento que transcendem o espaço físico da escola. Mais do que simples coincidências estéticas, esses encontros revelam a força dos repertórios culturais juvenis como mediadores das relações no campo etnográfico. Ao partilhar, mesmo que involuntariamente, signos da cultura midiática que circulam entre os estudantes, ativei o que Geertz (1989) chamaria de espessura interpretativa, ou seja, a imersão em camadas densas de significados situados nas práticas cotidianas.

Tais experiências demonstram como a etnografia, ao valorizar a convivência e a atenção aos detalhes, permite captar os modos como os sujeitos constroem vínculos, atribuem sentido às suas experiências e negociam identidades nos entrelugares da vida escolar. Nesse contexto, a presença do pesquisador (longe de ser neutra) torna-se parte ativa do campo, suscitando interações que, ao mesmo tempo em que revelam as práticas juvenis, também ressignificam a própria posição do pesquisador na relação com os participantes.

Em outra situação emblemática, Corsaro (2005) narrou como foi incluído em uma roda de crianças ao repetir uma expressão italiana aprendida com elas, sendo aclamado com palmas e risos. Esse momento simbolizou sua transição de observador externo para alguém pertencente à cultura infantil que estudava. Episódios como esse evidenciam como o reconhecimento de uma aprendizagem mútua e a disposição para compartilhar vulnerabilidades – como o não domínio de uma língua ou o desconhecimento de práticas sociais – podem facilitar a inserção do pesquisador no campo. Situações semelhantes foram vivenciadas durante esta pesquisa, especialmente quando o pesquisador se viu aprendendo com os estudantes sobre jogos e práticas digitais, sobre séries e músicas de outros repertórios culturais, estabelecendo uma relação mais horizontal e de troca.

Em outro exemplo narrado por Corsaro (2005), sua participação em tarefas cotidianas, como acompanhar crianças ao banheiro, aproximou-o ainda mais do grupo. Embora os estudantes soubessem que poderiam brincar um pouco nessas ocasiões, também reconheciam

os limites implícitos dessa interação. Compartilhar experiências fora do controle das figuras de autoridade contribuiu para consolidar seu *status* de “adulto especial e engraçado”, um lugar relacional que, longe de comprometer a pesquisa, potencializou sua inserção no campo.

Tais episódios inspiraram a postura adotada ao longo da pesquisa, especialmente no que diz respeito à construção de uma escuta sensível e de uma presença implicada no campo. O pesquisador buscou se distanciar de um papel meramente observador, compartilhando experiências e afetos que escapavam ao controle das figuras institucionais de autoridade – como diretores, professores de arte e demais servidores do IFRN/MO. Isso ocorreu, sobretudo, em momentos informais, como ensaios, rodas de estudos em grupo e bastidores de apresentações artístico-musicais. Nesses contextos, o pesquisador se posicionou como um interlocutor disponível, interessado e atento às dinâmicas socioculturais vividas pelos estudantes, mobilizando, inclusive, referências culturais e repertórios afetivos que favorecessem sua aceitação pelo grupo e estabelecessem vínculos de confiança e reconhecimento mútuo.

Essa postura, ancorada na perspectiva etnográfica proposta por Corsaro (2005), permitiu ao pesquisador acessar o “ponto de vista de dentro”, aproximando-se das experiências juvenis não como um observador externo, mas como alguém que se insere nos fluxos, afetos e linguagens compartilhadas no cotidiano do IFRN/MO. Ao reconhecer a importância das interações espontâneas e dos entrelugares da vida escolar como espaços legítimos de produção de sentido, a pesquisa passou a valorizar os bastidores, os ensaios, as pré-produções, as conversas paralelas, as díades de desenvolvimento dos sujeitos e os momentos de criação coletiva como instâncias potentes de práticas de multiletramentos – aquilo que a literatura tem reconhecido como terceiros espaços ou zonas de desenvolvimento (Vygotsky, 2007; Scheifer 2014, Rogoff, 2003; Bronfenbrenner, 2009).

Sendo assim, inspirado por Corsaro (2005), o pesquisador privilegiou os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados – como entrevistas informais, anotações e registros audiovisuais – em vez de focar no grau de participação. Evitou posturas controladoras e perguntas em excesso, optando por uma observação mais discreta, reconhecendo que a etnografia exige tempo e sensibilidade para que os sentidos emergentes se revelem. Essa postura reforçou um compromisso ético com o bem-estar dos participantes e buscou evitar qualquer traço de invasividade. A presença em campo foi modulada com cuidado, prezando pela receptividade e pela escuta atenta às reações dos estudantes, preservando a naturalidade das interações.

Foi a partir dessas inquietações que se consolidou a escolha pela abordagem etnográfica aliada à Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009). No entanto, foi a Teoria da Malha,

proposta por Ingold (2015), que ofereceu a perspectiva metodológica capaz de articular o rigor investigativo com uma postura sensível e situada diante dos processos sociais. Em contraste com modelos de pesquisa que exigem distanciamento do objeto para alcançar uma suposta neutralidade, a Teoria da Malha propõe um “pensar com, a partir de e através de seres e coisas”. Nesse enquadramento, a malha representa um emaranhado de linhas de vida – trajetórias interconectadas de experiências, relações, artefatos e ambientes – que só podem ser compreendidas a partir de uma imersão no interior dessas tramas.

Para Ingold (2015), o conhecimento emerge do envolvimento direto com o mundo, rejeitando a dicotomia clássica entre sujeito e objeto. Essa concepção se mostra especialmente fecunda para pesquisas de caráter etnográfico, que visam compreender os significados culturais das práticas sociais em seus contextos específicos. No caso desta pesquisa, tratou-se de observar como os estudantes constituem suas práticas de multiletramentos em interação com sujeitos (colegas, familiares), entrelugares, artefatos culturais de significação (instrumentos, partituras, plataformas digitais) e experiências sociotécnicas localizadas no tempo e no espaço.

A noção de linhas de vida orientou a construção de trajetórias analíticas que acompanharam o percurso dos jovens desde seus primeiros contatos com a música até o envolvimento mais aprofundado com práticas artístico-musicais no IFRN/MO. A perspectiva etnográfica, nesse sentido, implicou presença contínua em campo (Corsaro, 2005), observação participante, entrevistas intensivas (Charmaz, 2009), análise de plataformas digitais utilizadas pelos sujeitos e criações artístico-musicais produzidas por eles nas práticas de multiletramentos. A teoria da malha permitiu compreender esses dados não como fragmentos isolados, mas como partes de uma rede de relações e significados em constante devir.

Assim, ao invés de impor uma estrutura categorial exógena, a pesquisa procurou seguir os fluxos e entrelaçamentos da malha, respeitando a complexidade dos caminhos singulares percorridos pelos estudantes. A escuta das linhas de vida foi orientada por uma disposição a aprender com os participantes e seus mundos, reconhecendo sua capacidade de agência e de produção de sentidos. Tal perspectiva se alinhou também às contribuições dos estudos sobre multiletramentos, especialmente no que se refere à concepção de práticas culturais situadas (Street, 2012; Grupo Nova Londres, 2021).

Ao adotar esse prisma teórico, a pesquisa não apenas se aproximou de uma epistemologia da imersão e da relação, mas também reafirmou seu compromisso com uma perspectiva etnográfica sensível, capaz de dar visibilidade às vozes, aos gestos e aos sons que compõem as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical dos jovens no IFRN.

Essa abordagem permitiu não apenas acompanhar transformações ao longo do tempo, mas também consolidar um vínculo relacional com os participantes. Como argumenta Corsaro (2005), o pesquisador, ao crescer com as crianças, compartilha diretamente suas vidas como um “amigo adulto especial”, o que lhe dá acesso privilegiado a conversas e sentimentos sobre mudanças, amizades e experiências escolares. Ainda que o contexto desta pesquisa envolvesse jovens e não crianças pequenas, o princípio da convivência contínua e da construção de confiança se manteve central para o acesso aos significados produzidos nas práticas de multiletramentos.

Diante desse cenário, foram estabelecidos alguns princípios orientadores da pesquisa de campo, considerando as restrições logísticas, espaciais e temporais envolvidas, bem como a capacidade dos sujeitos de contribuírem significativamente para a construção teórica da investigação (Charmaz, 2009). Como aponta Duarte (2002), quanto mais amplo o campo de investigação, menores são as possibilidades de alcançar uma compreensão aprofundada e produzir dados densos e significativos. Além disso, é necessário reconhecer que pesquisas de caráter etnográfico exigem maior profundidade analítica, o que implica priorizar a imersão e a qualidade da interpretação em detrimento da abrangência.

Partindo dessas concepções, esta pesquisa concentrou-se nas práticas de multiletramentos articuladas e desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, considerando os espaços físicos do laboratório de música, as aulas de Arte/Música e Arte/Teatro Musical, os grupos artísticos-musicais – banda Descendentes, banda SN e grupo Flauteando –, bem como outras ações pontuais realizadas no âmbito da aprendizagem artístico-musical durante a Semana de Artes, Desportos e Cultura (SEMADEC) e o Festival de Artes do IFRN/MO, no intervalo temporal de dois semestres letivos: 2023.1 e 2023.2.

A seleção dos participantes seguiu princípios metodológicos alinhados à abordagem qualitativa de caráter etnográfico, com destaque para a Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009), a sociologia interpretativa da infância e juventude (Corsaro, 2005) e a antropologia interpretativa (Geertz, 1989). Com base na lógica da amostragem teórica, buscaram-se sujeitos capazes de contribuir significativamente para a construção das categorias analíticas emergentes, priorizando-se a densidade e a relevância das experiências vividas no contexto artístico-musical do IFRN/MO.

Nesse processo, alguns participantes se destacaram como mediadores simbólicos e organizadores das práticas coletivas, atuando como “sujeitos de entrada” (Corsaro, 2005), por circularem entre diferentes espaços, grupos e redes de significação. Mais do que representar

“casos típicos”, os sujeitos selecionados revelaram-se potentes para provocar interpretações densas sobre as práticas de multiletramentos juvenis que atravessam o IFRN/MO (Geertz, 1989), permitindo que a pesquisa se constituísse como um processo dialógico e situado, sensível à complexidade das práticas de multiletramentos juvenis em contextos de aprendizagem artístico-musical.

A partir dessa composição, participaram da pesquisa 13 estudantes vinculados a diferentes práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Esses sujeitos apresentavam trajetórias de vida singulares, experiências multiculturais e práticas autônomas diversas, compondo uma trama rica e heterogênea de multiletramentos contemporâneos, alinhadas aos três perfis de frequentadores do laboratório de música que detalhamos anteriormente. Ou seja, alguns deles frequentavam o laboratório de forma pontual, outros transitavam entre diferentes coletivos e atividades, mobilizando múltiplos repertórios culturais e tecnológicos em suas práticas de multiletramento. Havia ainda aqueles que atuavam como membros ativos dos grupos musicais vinculados ao NUARTE, como a banda Descendentes, a banda SN e o grupo Flauteando.

Vale destacar que essas trajetórias nem sempre seguiram uma linearidade, mas revelaram processos de transição e deslocamento entre os perfis. Alguns sujeitos, por exemplo, iniciaram sua participação no laboratório de maneira periférica (como ouvintes, frequentadores esporádicos do laboratório de música ou visitantes curiosos), mas, ao longo do tempo, passaram a se envolver de forma mais ativa em oficinas, ensaios e atividades curriculares de Arte/Música, até integrarem um dos grupos como membros plenos.

Esses movimentos de transição e deslocamento evidenciam dinâmicas de participação legítima e progressiva (Lave; Wenger, 1991), ao mostrar como os estudantes passam de posições periféricas a formas mais centrais de engajamento nas práticas. Tais dinâmicas são constituídas por interações colaborativas e orientações situadas que configuram formas de participação guiada (Rogoff, 2003), por meio das quais a aprendizagem se dá na imersão dos sujeitos nas práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que ampliam suas possibilidades de ação e decisão nesses contextos. Nesse processo, as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO se revelam como um campo de mediações relacionais e deslocamentos, no qual os estudantes se constituem como sujeitos de prática e saber à medida que transitam entre margens e centros de participação.

A escolha por esse conjunto de participantes permitiu à pesquisa acessar uma pluralidade de vozes, práticas e sentidos atribuídos às práticas vividas no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, revelando como a autonomia juvenil se

manifesta nos entrelugares que esses sujeitos circulam, nas fronteiras entre os microssistemas da escola, da família, da comunidade e das tecnologias digitais em rede.

Esses entrecruzamentos geram zonas de transição e negociação de sentidos, onde os estudantes mobilizam diferentes repertórios culturais e tecnológicos, articulando saberes e práticas criativas, colaborativas e multimodais. Assim, o que se configura é uma ecologia complexa de multiletramentos, na qual as experiências juvenis produzem significados singulares, tensionam normatividades e instauram novas formas de significação e pertencimento.

3.5 A trama dos entrelugares como *locus* de pesquisa: delimitando o contexto nos atravessamentos temporais, digitais, físicos e culturais das práticas de multiletramentos juvenis

O processo de delimitação do contexto de pesquisa considerou inicialmente os elementos institucionais, socioculturais e históricos do IFRN/MO, articulando-os às práticas de multiletramentos e às relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, a partir da compreensão de que:

[...] qualquer prática e/ou evento de letramento é fortemente marcada e informada pelas especificidades culturais, sociais e históricas de seu contexto, sendo o contexto, em termos gerais, entendido como o pano de fundo sobre o qual a ação sócio-histórica se desenrola (Scheifer, 2014, p. 3).

Inicialmente, o contexto foi concebido como um espaço institucional delimitado, com as práticas de multiletramentos circunscritas às atividades desenvolvidas na sala de aula, sobretudo na disciplina de Arte/Música. Essa concepção, ancorada em uma visão de espaço como *container* de eventos, revelou-se limitada com o avançar da pesquisa. Ao guetizar os multiletramentos em um “quando” e “onde” imaginários da sala de aula, a experiência empírica mostrou que não eram os espaços físicos nem os eventos escolares que determinavam as práticas, mas sim as diversas camadas de um terceiro espaço que se articulavam em torno das experiências dos sujeitos.

Essa concepção de terceiro espaço foi sendo construída progressivamente, a partir do estreitamento das relações com os participantes e da escuta etnográfica das dinâmicas emergentes alicerçadas em Corsaro (2005). Os próprios estudantes indicaram onde suas práticas de multiletramentos se realizavam, revelando uma cartografia expandida do contexto de

aprendizagem artístico-musical no IFRN/MO. Como aponta Scheifer (2014), as tecnologias digitais transformaram profundamente as práticas sociais, promovendo uma virada espacial que desafia compreensões tradicionais de contexto.

As práticas de multiletramentos compreendidas nesta tese, portanto, se desenvolvem no *interplay* entre espaços físicos, digitais e simbólicos, o que Scheifer (2014) denomina terceiro espaço/entrelugares. Com base nessa perspectiva, o contexto local/virtual dos sujeitos é moldado por experiências sócio-históricas e por repertórios culturais que atravessam tempos e espaços. Isso exigiu da pesquisa uma escuta atenta às trajetórias artístico-musicais dos participantes, bem como às práticas de multiletramentos por eles desenvolvidas nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO.

Por isso, as vivências prévias dos estudantes, anteriores à entrada no IFRN/MO, mostraram-se fundamentais para compreender como suas práticas se articulavam nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical da instituição. Essas experiências não apenas informavam os modos como os jovens se engajavam com práticas artístico-musicais no IFRN/MO, mas também transcendiam os limites espaciais e temporais da instituição, revelando camadas de sentido que uma visão *container* do ambiente escolar, centrada exclusivamente no espaço formal da aula, não permitiria acessar.

Assim, o *locus* da pesquisa não se deteve a um lugar fixo (como, por exemplo, a sala de música), mas se elevou para um terceiro espaço emergente das práticas e discursos dos estudantes, caracterizado por uma intersecção híbrida de referências locais e globais, memórias e projeções, tradições e inovações. Esse espaço é constituído por camadas sobrepostas de dimensões materiais, virtuais e socioculturais, nas quais os sujeitos operam com fluidez, rompendo dicotomias entre físico/digital e individual/coletivo.

Portanto, as práticas de multiletramentos observadas foram abordadas, nesta pesquisa, como articulações criativas e críticas mobilizadas pelos jovens no processo de significar o mundo. Partiu-se do pressuposto de que tais práticas envolvem a mobilização de diferentes experiências, saberes e repertórios, oriundos de vivências comunitárias, histórias familiares e aprendizagens mediadas por tecnologias digitais, que se entrelaçam na produção de sentidos. Inspirado em Ingold (2015), esse entrelaçamento foi compreendido como uma malha de linhas de vida, na qual os elementos não são tomados de forma isolada, mas como relações em constante movimento.

Nessa direção, o *locus* da pesquisa foi concebido não como um espaço físico delimitado, mas como um contexto relacional e dinâmico, atravessado por trajetórias singulares e por redes de significados produzidas nas interações entre os sujeitos. Assim, o IFRN/MO foi

compreendido como um ambiente formativo no qual diferentes experiências juvenis se articulam, incluindo aquelas que emergem nas margens, nos deslocamentos e nos entrecruzamentos entre práticas escolares e não escolares.

Para acessar essas dimensões, recorri às entrevistas intensivas, compreendidas, na perspectiva de Charmaz (2009), como um processo interativo e coconstruído, no qual pesquisador e participante constroem conjuntamente significados ao longo da interação. Nessa abordagem, a entrevista foi utilizada como um dispositivo que possibilitou explorar as experiências dos sujeitos a partir de suas próprias perspectivas, favorecendo o aprofundamento de temas emergentes e a negociação de sentidos durante o processo de interlocução.

Desse modo, a entrevista não foi concebida como uma técnica meramente instrumental de coleta de dados, mas como um espaço dialógico e relacional, orientado pela escuta sensível e pela construção compartilhada de interpretações. Essa escolha metodológica buscou tornar visíveis as múltiplas dimensões – simbólicas, afetivas e socioculturais – implicadas nas práticas de multiletramentos, sem antecipar sua interpretação, mas criando condições para sua compreensão ao longo do processo analítico.

Além de ser compreendida como um espaço de escuta sensível e dialógica, a entrevista intensiva proposta por Charmaz (2009) valoriza a construção mútua de sentidos no momento da interação, enfatizando a busca por profundidade, a coemergência de temas e a interpretação situada dos relatos. Essa abordagem privilegia a subjetividade das narrativas, o caráter aberto da conversa e o reconhecimento das experiências dos participantes como fontes legítimas de conhecimento.

Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa buscou articular a escuta ativa e o respeito à fluidez do relato, promovendo a emergência de trajetórias artístico-musicais e de sentidos construídos pelos jovens a partir de suas vivências nos microssistemas familiares, comunitários e educacionais. Nesse processo, as entrevistas tornaram-se espaços de expressão e reflexão, em que os sujeitos ressignificaram suas experiências artístico-musicais e contribuíram para a tessitura teórica da pesquisa, particularmente na compreensão do processo de integração entre experiências multiculturais e práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO.

3.6 A caracterização do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO

Buscando compreender o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, torna-se relevante articular os discursos do professor de Arte/Música e da professora

de Arte/Teatro, que atuam como porta-vozes dessa trajetória ao longo dos anos. Segundo o professor de Arte/Música, por exemplo, o contexto artístico-musical do IFRN/MO começou a se desenvolver na instituição desde os primeiros anos de sua criação, em 1994.

Segundo o professor de música, Jimmy Guitar, embora o IFRN/MO seja uma instituição que nasce fortemente orientada para a educação profissional, com cursos técnicos como Mecânica, Petróleo e Gás, Edificações, entre outros, o *campus* possui uma característica cultural mais marcante do que muitas outras instituições semelhantes. Para ele, essa peculiaridade decorre da luta histórica pela formação integral politécnica, humana e sociocultural dos estudantes, fortalecida pela presença das disciplinas de formação geral, como Arte, Português, Sociologia, História, Filosofia etc.

Nesse sentido, a presença do professor Jimmy Guitar constitui uma linha de força importante para compreender a ecologia de práticas que se consolidaram no contexto de aprendizagem artístico-musicais do IFRN/MO ao longo dos últimos quinze anos. Na época do seu ingresso na instituição em 2001, o professor de Arte/Música construiu sua atuação em uma fase inicial intensamente marcada pela prática artística, pela formação de grupos de estudo e pela extensão cultural, um período, que, segundo ele, moldou a própria “paisagem estética do *campus*”, se reportando ao ambiente e às atividades artístico-culturais do IFRN/MO.

Apesar de sua licenciatura específica em música, ele era o único professor da área no *campus* e, pela lógica polivalente então vigente, buscava cobrir as quatro linguagens (música, teatro, dança e artes visuais). Essa condição o levou a operar metodologicamente por expansões, buscando apoios e parcerias externas para garantir que a experiência estética dos seus estudantes não se restringisse à sua própria formação. Assim, levava os alunos para oficinas na Escola de Artes da Prefeitura de Mossoró/RN, aproximando-os de artistas da cidade, além de utilizar espetáculos locais como *Chuva de Bala* e *Alto da Liberdade* como extensões pedagógicas. Esse movimento evidencia uma postura que antecede as conexões e as redes culturais vivas que atravessam o cotidiano do IFRN/MO atualmente.

Nesse mesmo período inicial, em 2001, sua sala de aula se estendia para além das paredes e ganhava corpo na criação de grupos artísticos. Ele formou uma camerata de violões com estudantes do Ensino Médio, coordenou grupos de violão, criou e ensaiou corais e trabalhava frequentemente com turmas inteiras na formação de repertórios vocais. À medida que o *campus* crescia, cresciam também os desafios. Sem profissionais suficientes para atender às demandas artísticas, o professor de Arte/Música passou a articular projetos interdisciplinares e parcerias com professores de outras áreas, produzindo experiências como a construção de instrumentos em atividades que mesclavam música com Física e Matemática. Ele promovia

programas como o “Encontro com o Artista”, e participava ativamente da articulação desses momentos, ora como organizador, ora como mediador, ora como professor que preparava os estudantes para vivenciarem essas trocas.

Nessa mesma época, ele assumiu a coordenação dos principais eventos culturais do IFRN/MO, incluindo o Festival de Música que integra a SEMADEC. Desde a primeira edição, realizada há mais de uma década, esteve envolvido na organização do evento, a ponto de sua própria trajetória docente se entrelaçar à história do festival, do qual é considerado o principal fundador. Ele relata que, no início, sua atuação estava muito voltada para a extensão cultural, sobretudo, acompanhando os alunos da camerata de violão no palco. Hoje, porém, ocupa outro tipo de “palco” dentro da instituição, voltado à criação de condições estruturais e permanentes para que as práticas artístico-musicais continuem existindo no *campus*.

Foi também graças à sua articulação que o IFRN/MO adquiriu infraestruturas importantes como os instrumentos musicais: bateria, guitarra, baixo, equipamentos de som, entre outros, que deram suporte ao surgimento espontâneo do movimento de bandas no laboratório de música e processos autodirigidos de aprendizagem musical. Como exemplo, ele cita a banda Sem Retorno, que nasceu após o Festival de Música e que se profissionalizou, ganhou reconhecimento institucional e, atualmente, possui membros atuando profissionalmente na área musical.

Dessa forma, a etnografia adotada nesta pesquisa implicou reconhecer que a trajetória do professor de música do IFRN/MO constitui um elemento relevante na configuração do contexto investigado. Sua presença no campo foi compreendida como parte das condições que compõem o ambiente de aprendizagem artístico-musical, considerando sua atuação contínua ao longo dos anos e sua inserção nas dinâmicas institucionais e formativas do *campus*.

Nesse sentido, o professor foi considerado não apenas como um participante da pesquisa, mas como um dos sujeitos que integram o tecido relacional do campo, cuja trajetória se entrelaça às práticas, aos espaços e às experiências desenvolvidas no contexto investigado. Essa compreensão orientou o olhar metodológico para a importância de considerar as relações, os vínculos e os processos históricos que atravessam o ambiente em que a pesquisa se realizou.

Assim, ao incluir esse sujeito no delineamento metodológico, buscou-se explicitar as condições contextuais que sustentam o campo, sem antecipar interpretações sobre seu papel, mas reconhecendo sua inserção como parte das dinâmicas que constituem o contexto de aprendizagem artístico-musical analisado.

Nessa perspectiva, o professor de Arte/Música do IFRN/MO compreende que toda essa efervescência cultural foi sendo institucionalizada ao longo dos anos por meio das ações

de extensão cultural e, sobretudo, pelas disciplinas obrigatórias de Arte (Arte I, Arte II e Arte III) cursadas por todos os estudantes do *campus*. Acrescenta ainda, que, desde 2016, com a criação do Núcleo de Arte do *campus* (NUARTE), institucionalizado após a chegada da atual professora de Arte/Teatro, houve um fortalecimento significativo desse movimento. Ao assumir o núcleo, a docente passou a criar condições para que os estudantes desenvolvessem práticas artísticas em diferentes linguagens e projetos, contribuindo para a intensificação da efervescência cultural observada nas ações promovidas pelo NUARTE no *campus*.

Para a professora de Arte/Teatro, Rosa Kahlo, há um contraste entre o contexto sociocultural atual do IFRN/MO e a realidade encontrada antes de sua chegada, em 2015. Segundo ela, se perguntarmos aos alunos mais antigos que passaram pelo NUARTE, muitos dirão que no *campus* era “tudo cinza”. Para ilustrar essa sensação, ela recorreu à metáfora presente na música “Gentileza”, de Marisa Monte: “[...] pintaram tudo de cinza”.

A transformação do *campus* em um espaço de efervescência cultural foi impulsionada pela inquietação da professora Rosa Kahlo. Inicialmente, ela passou a sugerir atividades simples, como os “intervalos culturais”, na tentativa de promover “um negócio diferente” no cotidiano institucional, e foi aos poucos criando outros espaços, como o Festival de Artes. Este evento, idealizado em 2015 e concebido como resposta à ausência de iniciativas institucionais que valorizassem a produção artística estudantil, tornou-se rapidamente um ponto de convergência das práticas culturais do *campus*.

O Festival de Artes do IFRN/MO emergiu como resposta à ausência de espaços institucionais que acolhessem e estimulassem práticas artísticas de diferentes naturezas, como artes visuais, literatura, artes da cena e música. Sua gênese está diretamente vinculada ao reconhecimento da necessidade de ampliar oportunidades de expressão, circulação e legitimação das produções culturais juvenis no IFRN/MO. Articulando formação estética, participação comunitária e democratização do acesso à cultura, o festival busca fortalecer uma cultura institucional diversa, inclusiva e voltada para a formação integral. O acesso gratuito ao público interno e externo reafirma seu caráter democrático e comunitário, contribuindo para a ampliação das redes formativas entre escola e território (Filgueira *et al.*, 2025).

Além disso, conforme relatado pelo professor Jimmy Guitar, vale salientar que o Festival de Artes constitui a culminância semestral das disciplinas de Arte I, II e III, configurando-se como um momento privilegiado de exibição pública das obras produzidas pelos estudantes e de articulação efetiva entre ensino e extensão. Nesse sentido, o evento materializa processos formativos que extrapolam os limites da sala de aula, permitindo que os

estudantes apresentem produções desenvolvidas ao longo do semestre em contextos reais de fruição e compartilhamento estético.

Segundo a professora Rosa Kahlo, há um caráter inter e multidisciplinar do festival que se expressa na integração de conhecimentos provenientes de áreas como Educação Física, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, História e componentes técnicos dos cursos integrados, evidenciando sua função de promover uma formação multilateral e situada, na qual diferentes saberes convergem para a realização de experiências artístico-culturais significativas.

Atualmente, entre as atividades típicas do festival, destacam-se as performances culturais, como as peças teatrais, recitais, *shows* musicais, curtas-metragens, apresentações de dança e exposições de artes visuais, que funcionam como vitrines das produções desenvolvidas ao longo do semestre. Somam-se a elas as oficinas artísticas ofertadas por profissionais convidados, que promovem experimentação, fruição estética e aprendizagem em linguagens como teatro, fotografia, dança e música. O evento envolve ainda ações colaborativas de produção técnica, conduzidas por estudantes bolsistas e voluntários vinculados ao NUARTE e orientados por docentes, incluindo processos de cenografia, sonoplastia, iluminação, registros audiovisuais e curadoria de exposições, reforçando o caráter formativo e comunitário do festival.

Como parte do contexto de aprendizagem artístico-musical, o festival mobiliza diferentes públicos, desde estudantes de todos os cursos e modalidades, como também famílias, artistas locais, grupos culturais e a comunidade do entorno. Segundo Filgueira *et al.* (2025), a metodologia que orienta o festival sustenta-se em um princípio de horizontalidade e autonomia juvenil, no qual os estudantes são compreendidos como autores dos processos artísticos que desenvolvem. Ainda que orientados pelos professores de arte, os alunos possuem ampla autonomia para escolher temas, linguagens, estéticas e arranjos técnicos. As obras frequentemente são idealizadas, criadas e executadas de modo autônomo, contemplando desde a elaboração de roteiros, coreografias e composições até a organização técnica dos espetáculos.

Assim, o Festival de Artes foi considerado, no âmbito desta pesquisa, como um dos espaços relevantes para a observação das práticas desenvolvidas no contexto de aprendizagem artístico-musical. Sua organização envolve a mobilização de múltiplas linguagens – visual, sonora, corporal, verbal, digital e espacial – articuladas a repertórios culturais diversos, o que o configura como um ambiente propício para acompanhar a diversidade de práticas realizadas pelos estudantes.

Ao integrar saberes de diferentes áreas, o Festival constitui um contexto no qual os estudantes se envolvem em atividades que demandam o trânsito entre diferentes modos

semióticos, bem como a realização de ações colaborativas relacionadas à pesquisa, criação, planejamento e execução artística. Nesse sentido, esse espaço foi tomado como uma das situações de campo que possibilitaram o acompanhamento das práticas de multiletramentos em sua dimensão processual e relacional.

Além disso, segundo a professora de Arte/Teatro o Festival funciona como vitrine institucional para clubes e coletivos artísticos que se consolidaram no IFRN/MO, como grupos de leitura, audiovisual, pintura, teatro, dança e bandas musicais². A presença desses grupos no evento foi também para mim uma oportunidade para observar a diversidade de práticas desenvolvidas pelos estudantes em diferentes linguagens e contextos, que vão além do foco desta pesquisa.

Com o passar dos anos, conforme relatou a professora de Arte/Teatro, o IFRN/MO tornou-se um ambiente em que “[...] o tempo todo é apresentação, é alguma coisa acontecendo”, marcado por um fluxo contínuo de estudantes, docentes e visitantes envolvidos em ações artístico-culturais. O Festival de Artes expandiu esse movimento, abrindo espaço para a participação de grupos culturais externos e fortalecendo o caráter democrático e inclusivo da instituição. Mesmo sem recursos financeiros específicos, a visibilidade e a vitalidade do evento fizeram com que o *campus* se tornasse um espaço desejado e admirado, capaz de atrair artistas locais, grupos de dança e diversas coletividades culturais.

Nesse processo, a arte passou a se institucionalizar de maneira mais robusta no IFRN/MO. Segundo a professora de Arte/Teatro, esse movimento de consolidação ganhou maior expressão com a criação do NUARTE, um ano após a primeira edição do Festival de Artes, em 2016. Nesse contexto de aprendizagem artístico-musical, constituído por dispositivos pedagógicos, ações coletivas e experiências estético-culturais, o NUARTE foi considerado, no âmbito desta pesquisa, como um dos espaços relevantes para a compreensão das práticas desenvolvidas pelos estudantes. Sua atuação no *campus*, articulando diferentes iniciativas artísticas e formativas, o configura como um ambiente no qual se desenvolvem diversas atividades relacionadas às linguagens artísticas.

Desse modo, a escolha desse núcleo como um dos focos de observação da pesquisa justifica-se pelo fato de que todos os participantes da pesquisa mantêm vínculos com o NUARTE, ocupando diferentes espaços físicos e virtuais a ele associados, como o laboratório

² No perfil do *Instagram* do NUARTE do IFRN/MO (@nuartemossoro) é possível ter acesso a diversas fotos, vídeos e cartazes de apresentações artísticas realizadas pelos alunos durante os festivais.

de música e outros ambientes de convivência e produção artística. A seguir, aprofundo a compreensão do NUARTE como um espaço que organiza, articula e dá visibilidade às diferentes práticas artístico-musicais desenvolvidas no IFRN/MO, considerando suas dinâmicas, formas de funcionamento e os modos pelos quais os estudantes se inserem em suas atividades.

3.6.1 O NUARTE como elo articulador de práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO

A sala do NUARTE, assim como o laboratório de música discutido no tópico seguinte, localiza-se em uma área periférica do *campus*. Essa disposição espacial foi considerada, no âmbito desta pesquisa, como um elemento relevante para a compreensão da organização dos espaços escolares, na medida em que evidencia uma configuração institucional em que as artes tendem a ocupar posições menos centrais no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, tal localização contrasta com a relevância que esses espaços assumem nas práticas desenvolvidas pelos estudantes e nas dinâmicas de produção cultural no IFRN/MO.

Nesse sentido, o trabalho de Moura (2022) dialoga com esta pesquisa ao compreender a arte como um dispositivo de mediação e de autonomia juvenil. Sua análise das performances cênicas e da produção de subjetividades no NUARTE do IFRN/MO contribui para situar as práticas artísticas como espaços nos quais os estudantes mobilizam diferentes formas de significação, estabelecem relações, produzem sentidos e constroem aprendizagens em interação com dimensões institucionais, culturais e tecnológicas.

Segundo Moura (2022), o NUARTE do IFRN/MO, desde sua criação em 2016, a partir de um edital de fomento da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IFRN, funciona como um “projeto guarda-chuva”, concebido para abrigar, apoiar e fomentar a existência de diversos grupos artísticos dentro do *campus*. Sua criação veio consolidar e ampliar atividades que já eram realizadas de forma mais fragmentada, especialmente pelo Grupo Andaluz de Teatro. O objetivo formal do núcleo, conforme seu projeto de fundação, é ser um espaço interdisciplinar de “criação, fruição, fomento e manutenção da arte”, essencial para a formação do sujeito.

Em 2025, os NUARTEs passaram por um processo de consolidação institucional significativo no IFRN. A aprovação da Resolução nº 109/2025 – CONSUP/IFRN, que institui o Regimento Interno da instituição, formalizou os NUARTEs como setores vinculados à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), assegurando-lhes lugar explícito no organograma institucional e em cada *campus*. Essa mudança representou um avanço em relação à situação anterior, na

qual os núcleos existiam de maneira mais frágil do ponto de vista administrativo, sustentados, sobretudo por editais de fomento, como aquele mencionado por Moura (2022).

Com a nova resolução, o NUARTE deixa de ser apenas uma iniciativa local, mantida pela atuação de docentes e por programas de estímulo à extensão, e passa a integrar de forma estruturada o IFRN. Isso reforça tanto sua legitimidade quanto sua capacidade de promover ações contínuas de formação artística, ampliando o alcance e a estabilidade das práticas de multiletramentos analisadas nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, a partir de Moura (2022), foi possível identificar princípios que orientam as práticas desenvolvidas no NUARTE do IFRN/MO, ainda que não estejam formalizados em documentos institucionais. Entre esses princípios, destaca-se a autonomia discente, frequentemente mencionada pelos estudantes tanto nesta pesquisa quanto no estudo de Moura (2022). No contexto do NUARTE/MO, os estudantes não se limitam à execução de propostas docentes, mas participam ativamente da concepção, direção, produção e organização das atividades artístico-musicais.

Além disso, as práticas artístico-musicais observadas no IFRN/MO podem ser compreendidas como constituídas em uma trama sociotécnica, caracterizada por conexões entre espaços, sujeitos, tecnologias digitais, saberes musicais e práticas de multiletramentos (Ingold, 2015). Essa malha se configura a partir da circulação dos estudantes por diferentes ambientes, como as disciplinas de Arte/Música e Arte/Teatro, os laboratórios de música e teatro, o auditório, a sala do NUARTE e os espaços de convivência, estendendo-se também para contextos externos ao *campus*, como o teatro municipal de Mossoró/RN, escolas da região e outras instituições culturais.

O NUARTE, então, pode ser compreendido como um espaço que articula essas diferentes experiências, na medida em que reúne práticas, sujeitos e iniciativas que se desenvolvem em múltiplos tempos e espaços. Sua atuação se expressa na organização de atividades, no incentivo à participação dos estudantes e na criação de condições para a circulação de produções artístico-musicais, configurando-se como um ambiente relevante para observar as práticas de multiletramentos no contexto investigado.

Figura 2 – O NUARTE como elo articulador de práticas de multiletramentos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Figura 2 apresenta uma representação analítica do NUARTE como elo de ligação entre diferentes contextos de práticas de multiletramentos no IFRN/MO. A figura busca evidenciar que o NUARTE opera como um ponto de conexão dos entrelugares formados pela circulação dos estudantes por distintos espaços e situações de aprendizagem artístico-musical, tanto presenciais quanto digitais. Assim, o NUARTE é aqui compreendido como uma instância que articula e põe em relação práticas, sujeitos e experiências que se distribuem por múltiplos ambientes do *campus*, permitindo visualizar como esses entrelugares se conectam no cotidiano institucional.

No trabalho de campo, essa articulação foi acompanhada por meio da observação das formas de organização das atividades do núcleo, bem como pelo registro das falas dos sujeitos envolvidos, das dinâmicas de participação dos estudantes e dos processos de planejamento e execução das ações. Nesse sentido, a divisão de responsabilidades no interior do NUARTE constituiu-se como um aspecto relevante para compreender como essas práticas se organizavam no cotidiano.

Segundo relato da professora de Arte/Teatro Rosa Kahlo, as tarefas de organização, logística e gestão dos eventos eram assumidas, em grande medida, pelos próprios estudantes. Em uma das situações acompanhadas, uma bolsista do NUARTE foi responsável por estruturar a logística de uma viagem com mais de quarenta estudantes para a Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão (SECITEX), organizando hospedagem, cronogramas de deslocamento e comunicação entre os participantes.

De acordo com a professora, sua atuação concentrava-se nas demandas institucionais, como o cadastro das ações no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), a organização de documentação, a solicitação de diárias e os procedimentos formais exigidos pela instituição. Esses registros foram produzidos a partir de observações em campo, conversas informais e entrevistas, permitindo documentar como as responsabilidades eram distribuídas e assumidas no contexto das atividades do núcleo.

Nesse sentido, a forma como o NUARTE opera mantém fidelidade a essa proposta. A centralidade da autonomia estudantil é um eixo estruturante não como discurso, mas como prática cotidiana, por isso, a professora de Arte/Teatro se coloca deliberadamente como orientadora, e não como coordenadora. Embora precise assinar ofícios e responder por trâmites burocráticos, insiste na distinção de que quem coordena os grupos e as ações do NUARTE são os estudantes. São eles que planejam, organizam, decidem e mediam conflitos, bem como constroem a cena e também os bastidores.

De modo geral, o NUARTE configura-se como um espaço no qual se articulam práticas de multiletramentos e aprendizagens não formais em diálogo com o currículo, ao mesmo tempo em que tensiona suas fronteiras. Nesse contexto, os estudantes se envolvem em experiências que demandam liderança, resolução de conflitos, organização, mediação e produção cultural, ampliando o senso de coletividade e mobilizando competências que nem sempre encontram espaço em contextos estritamente disciplinares.

Essa dinâmica contribui para que o NUARTE se constitua como um ambiente em que os jovens experimentam formas de participação que extrapolam modelos escolares mais rigidamente estruturados, elaborando modos de ser que, embora atravessados pelas políticas educacionais, também as reconfiguram em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, uma característica recorrente das práticas desenvolvidas no NUARTE/MO diz respeito à maneira como os estudantes integram suas vivências pessoais, identidades culturais e preocupações sociais em suas produções artístico-musicais analisadas, por exemplo, na seção 5.

De modo geral, observa-se que as ações promovidas por professores das áreas de humanidades – que historicamente tensionaram e ampliaram a presença da arte na instituição – somadas ao trabalho de extensão cultural realizado pelo professor de Arte/Música e seus antecessores antes de 2001, responsáveis pela viabilidade técnica do Laboratório de Música, da SEMADEC e de suas atividades centrais (como o espetáculo de abertura e o Festival de Música), bem como a atuação da professora de Arte/Teatro que instituiu o NUARTE compõem o arcabouço artístico-cultural que sustenta o IFRN/MO. Somam-se a esse contexto as disciplinas obrigatórias Arte I, Arte II e Arte III, cuja culminância ocorre anualmente no

Festival de Artes. Esse conjunto de práticas, dispositivos e ações institucionais compõe aquilo que, nesta pesquisa, denominamos contexto de aprendizagem artístico-musical, um ambiente dinâmico, relacional e contínuo que fomenta, sustenta e retroalimenta as práticas de multiletramentos juvenis.

3.6.2 Laboratório de música: espaço periférico, mas de centralidade simbólica de práticas de multiletramentos

No contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, alguns ambientes institucionais se destacaram como espaços centrais para o desenvolvimento da pesquisa por concentrarem interações recorrentes, atividades coletivas e produções dos estudantes. Entre eles, o laboratório de música do IFRN/MO assumiu papel de destaque ao longo do trabalho de campo, tanto pela frequência com que foi utilizado quanto pela diversidade de práticas ali observadas. Foi a partir desse espaço que acompanhei a circulação dos estudantes e de suas produções para outros ambientes do *campus*, permitindo identificar conexões entre diferentes contextos institucionais e acompanhar o deslocamento das práticas de multiletramentos em distintos tempos e espaços.

Foi no laboratório de música que as práticas de multiletramentos observadas nesta pesquisa se materializaram com maior intensidade e diversidade. Esse espaço revelou-se, ao longo do trabalho de campo, como um ambiente de criação, experimentação e circulação de sentidos, marcado pela autonomia dos estudantes em seus usos e apropriações. Diferentemente da expectativa inicial de que tais práticas estariam concentradas nas aulas formais da disciplina de Arte/Música, foi nos momentos de uso espontâneo do laboratório, especialmente fora da estrutura formal das aulas, que identifiquei práticas de multiletramentos que evidenciavam dinâmicas que extrapolavam os limites do currículo prescrito.

O próprio nome “laboratório” já indicava, simbolicamente, um espaço destinado à experimentação. Porém, mais do que isso, o ambiente se configurou como lugar de encontro, de trocas, de ensaios informais, de compartilhamento de saberes musicais e de produção colaborativa de sentidos. Nesse microssistema, as relações estabelecidas entre os estudantes – mediadas por instrumentos, *softwares* de produção musical, escutas coletivas e projetos artísticos-musicais – revelaram formas específicas de construção de conhecimento que envolviam múltiplas linguagens, suportes e mídias.

O laboratório de música tornou-se, assim, um potente vetor de práticas de multiletramentos juvenis, operando como um espaço de autonomia, no qual os estudantes não

apenas praticavam e aprendiam música, mas se constituíam como *designers* musicais atuantes no campo artístico-musical, em diálogo com seus repertórios, experiências e pertencimentos (Harrop-Allin, 2017; 2025). As práticas desenvolvidas ali extrapolaram o âmbito técnico-musical, ativando dimensões afetivas, culturais e sociais que reforçam a compreensão dos multiletramentos como prática situada, relacional e multimodal.

Como um dos espaços em que emergem as práticas de multiletramentos nas vivências dos estudantes, o laboratório de música destacou-se como um ambiente marcado pela diversidade, pela performatividade e pela circulação de narrativas culturais. Ali, acompanhamos como os estudantes vivenciavam práticas de multiletramentos, experimentações técnicas e processos de criação compartilhada, nos quais diferentes saberes, linguagens e tecnologias se articulavam e se configuravam nos entrelugares. Essa centralidade do laboratório, observada no trabalho de campo, também se relaciona com sua própria constituição histórica e institucional no IFRN/MO.

Nesse sentido, segundo o professor de música do IFRN/MO, o Laboratório de Música foi estruturado entre 1996 e 1997, período em que também havia um docente específico da área e atividades formativas como grupos de flauta doce e coral. Ele relatou que, ao chegar na instituição em 2001, ouviu do professor que atuava que a criação do laboratório esteve diretamente associada às sucessivas reclamações de docentes de outras áreas acerca do “barulho” ocasionado pelas aulas de música. Afinal, a matéria-prima da prática musical é o som, o que gera tensões em ambientes escolares tradicionalmente organizados para o silêncio e o controle.

Como solução para esses conflitos interdisciplinares, a gestão decidiu deslocar as atividades musicais para um espaço físico isolado, o que resultou na implementação do laboratório de música. Essa decisão institucional, ainda que aparentemente funcional, também evidencia um gesto simbólico de contenção; ao “colocar a música em seu canto”, reafirma-se uma lógica escolar que normatiza os modos de ensinar e aprender, favorecendo disciplinas consideradas mais “silenciosas” e alinhadas aos padrões formais de avaliação.

Contudo, como propõe Scheifer (2014), é justamente nesses espaços marginais e menos regulados que se abrem possibilidades para que saberes e práticas se encontrem, se tensionem e se reinventem. Esses espaços assumem relevância para uma pedagogia crítica ao reconhecerem a pluralidade dos modos de ser, saber e significar no cotidiano juvenil, especialmente quando atravessados por práticas de multiletramentos.

Nesse sentido, por se tratar de um espaço fisicamente periférico, mas dotado de centralidade simbólica nas práticas de multiletramentos, o laboratório de música torna-se um

elemento fundamental para compreender as condições que possibilitaram sua constituição como espaço formativo. É nesse enquadramento que se torna possível examinar como o laboratório se configura como ponto de encontro entre sujeitos, tecnologias e práticas de significação. Embora situado em uma área marginal do *campus*, ele assume, do ponto de vista simbólico e cultural, o papel de epicentro das práticas de multiletramentos que estruturam a aprendizagem artístico-musical no IFRN/MO, conforme analisado nesta pesquisa.

Nesse sentido, ele opera como território de intensa circulação de saberes, afetos e modos de fazer, funcionando como um dispositivo que acolhe experimentações, trocas horizontais e práticas de colaboração que não cabem, muitas vezes, no espaço formal da sala de aula. Assim, o laboratório materializa aquilo que Moura (2022) descreve como espaços de resistência e produção de subjetividades no IFRN, nos quais as juventudes elaboram modos próprios de existir, aprender e criar, ativando práticas de multiletramentos profundamente situadas, multimodais e socialmente compartilhadas.

O acesso ao laboratório é contínuo e fluido, estudantes de todos os turnos o frequentam em intervalos, contraturnos ou em momentos de aula vaga. Esses usos fragmentados, acumulados no cotidiano, formam uma dinâmica que se aproxima da “participação guiada” descrita por Rogoff (2003), em que aprender ocorre na convivência, no fazer compartilhado e na imersão progressiva em práticas socialmente situadas. No laboratório, as aprendizagens emergem do manuseio dos instrumentos, da escuta ativa e das interações entre pares, configurando aquilo que Ingold (2015) denomina uma ecologia de práticas, um ambiente onde conhecimento e ação são inseparáveis.

A atuação do professor de Arte/Música Jimmy Guitar e, sobretudo, do estagiário de música, John Master, é estruturante nesse processo. O estagiário ministra oficinas, acompanha ensaios, auxilia na escolha de repertórios, orienta dúvidas técnicas e promove um ambiente de aprendizagem cooperativa. Seu papel, porém, transcende a instrução, pois ele incentiva a autonomia juvenil, legitima a autoavaliação e reconhece as culturas musicais dos estudantes como saberes válidos. Opera como um mediador da participação, conduzindo processos coletivos sem impor hierarquias rígidas, coerente com o entendimento sociocultural de Rogoff (2003) sobre orientação compartilhada.

O laboratório configura ainda uma ecologia multimodal profundamente marcada por tecnologias digitais em rede. Os estudantes operam simultaneamente plataformas como *CifraClub*, *Letras.com*, *YouTube*, *Spotify*, *Perfect Piano*, *Muscore*, afinadores, metrônomos, além de ferramentas baseadas em IA. Essas tecnologias funcionam como artefatos de significação (Cope; Kalantzis, 2009), potencializando práticas multimodais (Kress, 2010) que

envolvem leitura visual, escuta analítica, gesto instrumental, escrita musical e manipulação digital. Trata-se de uma aprendizagem em que os modos de significação dialogam continuamente, configurando práticas híbridas de multiletramentos que escapam a dicotomias entre música “formal” e “informal”.

Em essência, o laboratório de música opera como um catalisador de experiências musicais práticas e autônomas, preenchendo a lacuna deixada pela abordagem mais teórica da disciplina curricular de Arte/Música e funcionando como um polo de interação e desenvolvimento cultural através de grupos e oficinas. Dessa forma, o laboratório se consolida como um espaço de formação integral e identitária. Muito além de um local para aprender técnicas instrumentais, ele se converte em um território de expressão cultural, pertencimento e experimentação estética, articulando corpo, tecnologia e cultura em práticas que ressoam fortemente com o cotidiano e as trajetórias socioculturais dos estudantes. Assim, o laboratório de música não é apenas um equipamento pedagógico, mas é um terceiro espaço de criação e aprendizagem, no qual os estudantes reconfiguram a instituição por dentro, ao mobilizarem práticas de multiletramentos que ampliam suas possibilidades de ser, aprender e fazer música.

Os sujeitos que frequentavam esse espaço apresentavam perfis diversos. Havia, por exemplo, estudantes que, nos intervalos entre as aulas, buscavam o laboratório para vivenciar experiências musicais, ainda que de forma breve ou espontânea. Nesse tempo livre, era comum que experimentassem tocar de ouvido músicas que já dominavam ou que praticassem violão, contrabaixo, bateria ou teclado com o auxílio de plataformas digitais como *CifraClub*, *YouTube* e *Spotify*.

Esses estudantes não possuíam vínculo com os grupos que funcionavam no laboratório, eram frequentadores esporádicos que utilizavam o espaço de maneira autônoma. Em alguns casos, essa frequência despertava um interesse crescente e, posteriormente, conduzia ao engajamento em grupos musicais ou atividades promovidas no espaço, como oficinas voltadas ao ensino de instrumentos como violão, bateria, guitarra e contrabaixo. Contudo, durante o período de realização da pesquisa, essas oficinas estavam suspensas, o que impossibilitou o acompanhamento direto de sujeitos inseridos nessas atividades.

Além desses frequentadores, o laboratório também era utilizado por estudantes de diferentes cursos que recorriam ao espaço para desenvolver atividades vinculadas às disciplinas de Arte/Música e Arte/Teatro, bem como para realizar ensaios relacionados a projetos artístico-culturais do *campus* promovidos por eventos institucionais sistêmicos. Em alguns casos, o laboratório também servia de suporte para trabalhos de outras disciplinas que demandavam produções musicais. Um terceiro perfil de usuários era composto por estudantes já vinculados

a grupos musicais consolidados – como a banda Descendentes, a banda SN e o grupo Flauteando. Esses coletivos, acompanhados de forma mais sistemática ao longo da pesquisa, eram majoritariamente compostos pelos próprios participantes do estudo, e constituíam grupos importantes de observação das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO.

O espaço do laboratório de música era coordenado pelo professor de Arte/Música, e os grupos que realizavam ensaios no local eram vinculados ao NUARTE sob coordenação da professora de Arte/Teatro. Ambos estabeleciam parcerias na condução das atividades artísticas-musicais do *campus*. Todavia, duas figuras centrais nesse processo eram o estagiário de música e o Tutor de Aprendizagem em Laboratório (TAL), Charlie Melodia.

O estagiário de música era vinculado ao *campus* por meio de um estágio remunerado, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em parceria com o IFRN, destinado a alunos da Licenciatura em Música. Esse sujeito realizava o estágio sob a orientação do professor de Arte/Música do IFRN/MO e auxiliava no planejamento, execução e avaliação de atividades desenvolvidas exclusivamente no laboratório, sem intervenção direta nas aulas regulares de Arte/Música, exceto quando os alunos eram levados ao laboratório para atividades práticas.

O TAL, por sua vez, era um aluno de Curso Técnico Integrado do IFRN que passava por processo seletivo para atuar no laboratório, zelando pelo espaço e pelos materiais, bem como auxiliando os estudantes que o frequentavam. No contexto do IFRN/MO, durante o período da pesquisa, um dos sujeitos da pesquisa, chamado Charlie Melodia, atuou como TAL do laboratório de música, em colaboração com o estagiário e o professor da área, além de participar das atividades do NUARTE.

Por fim, a caracterização de espaços como o laboratório de música e a análise da circulação dos sujeitos nesses ambientes evidenciaram como os diferentes papéis assumidos pelos estudantes no cotidiano institucional contribuíram para compreender suas articulações com as práticas de multiletramentos, tensionando fronteiras entre aprender, ensinar, organizar e participar.

Ao longo desta seção, busquei demonstrar como a etnografia, na perspectiva metodológica, orientou meu modo de inserção no campo e de construção de descrições situadas; como a Teoria Fundamentada possibilitou desenvolver categorias analíticas em diálogo contínuo com os dados; e como os aspectos éticos e relacionais atravessaram todo o percurso investigativo. Do mesmo modo, evidenciei que tais práticas não poderiam ser apreendidas de

forma isolada, mas em seus entrelaçamentos com trajetórias de vida, pertencimentos e relações estabelecidas com pessoas, objetos e tecnologias.

Nesse sentido, a delimitação do campo como uma trama de entrelugares constituiu uma escolha metodológica que me permitiu acompanhar as práticas de multiletramentos em seus deslocamentos entre diferentes tempos, espaços e mediações, evitando reduzi-las a contextos fixos ou exclusivamente formais. A atenção a espaços como o NUARTE e o laboratório de música, bem como às circulações entre eles, possibilitou mapear continuidades, tensões e conexões que estruturavam o fenômeno investigado, orientando tanto a produção quanto a organização dos dados. Desse modo, ao articular registros, vivências e sentidos como procedimentos metodológicos, explicitarei os caminhos pelos quais construí o *corpus* empírico e as bases analíticas da pesquisa, que fundamentam as análises apresentadas nas seções seguintes, nas quais esses movimentos são aprofundados à luz dos dados sobre as práticas de multiletramentos dos estudantes que circulam nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO.

4 ETNOGRAFANDO AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS DOS ESTUDANTES DO IFRN/MO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL: DA SALA DE AULA, POR ONDE ANDEI, AOS ENTRELUGARES, PARA ONDE FUI LEVADO

Esta seção apresenta os resultados de um percurso etnográfico construído a partir do acompanhamento das práticas de multiletramentos desenvolvidas por estudantes do IFRN/MO no contexto da aprendizagem artístico-musical.

O trabalho de campo teve início na sala de aula, tomada como ponto de partida empírico e analítico, a partir do qual se buscou documentar e compreender como essas práticas se constituíam no cotidiano escolar. No entanto, ao seguir os estudantes, suas ações, escolhas e modos de participação, o campo etnográfico foi progressivamente se expandindo para além desse espaço inicial. Foi no acompanhamento das trajetórias dos estudantes – da sala de aula, onde se iniciou o percurso, aos entrelugares para onde ele conduziu – que se tornaram visíveis os modos pelos quais eles exercem sua autonomia na constituição, articulação e transformação das práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical.

Ao assumir a etnografia como um exercício de acompanhamento de percursos, esta seção parte do movimento de seguir os estudantes e suas práticas de multiletramentos tal como elas se configuram no contexto da aprendizagem artístico-musical. Esse deslocamento metodológico implica compreender o contexto não como um pano de fundo estático, mas como uma trama relacional em permanente constituição, produzida no curso das interações. Desse modo, revisitar o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO configura-se como um passo analítico necessário para compreender como as práticas observadas emergem, se articulam e se transformam ao atravessar diferentes espaços-tempos formativos, dando visibilidade aos entrelugares que se tornaram centrais neste estudo.

Ao longo deste trabalho, o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO foi referido de forma recorrente. Retomar sua caracterização, portanto, não significa fixá-lo como um cenário estático, mas compreendê-lo como um campo relacional em permanente constituição. Conforme discutido na seção anterior, esse contexto é tecido pelo entrelaçamento de práticas coletivas, dispositivos institucionais, espaços formativos, tecnologias digitais em rede e trajetórias juvenis que se encontram, se friccionam e se transformam mutuamente. Trata-se de um ambiente vivo, no qual as práticas não se restringem às dinâmicas formais da sala de aula nem à formalidade institucional, mas se expandem para

experiências situadas de participação, colaboração e produção de sentidos que constituem as práticas de multiletramentos dos estudantes.

É justamente a partir dessa compreensão que se torna possível avançar para a análise dos entrelugares das práticas coletivas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Os entrelugares não correspondem a espaços físicos ou institucionais previamente definidos, como a sala de aula, o ensaio ou o palco, tampouco existem antes da prática ou são planejados e delimitados *a priori*. Eles emergem no curso das práticas a partir das interações entre sujeitos, diferentes linguagens, tais como a musical, a corporal, a cênica, a verbal e a visual, bem como entre referências culturais locais, midiáticas, escolares e familiares e o uso de tecnologias digitais em rede. Essas interações produzem tramas de sentido, compreendidas como significados construídos de forma relacional, processual e situada. Nesse sentido, os entrelugares se constituem durante o fazer, no fluxo das ações, decisões, negociações e experimentações, configurando-se como um efeito das práticas e não como um cenário fixo ou previamente dado.

Para a operacionalização desta análise, torna-se necessário reforçar o que essa categoria representa empiricamente. No cotidiano do IFRN/MO, os entrelugares correspondem a espaços nos quais a aprendizagem se horizontaliza e a autonomia dos estudantes se intensifica. Tais espaços se materializam em situações concretas nos ensaios autogeridos no laboratório de música, nas conversas de bastidores durante a pré-produção de espetáculos artístico-musicais e nos fluxos contínuos dos grupos de *WhatsApp*.

Em contraste com a sala de aula, onde as interações tendem a ser orientadas por expectativas formais e por uma organização previamente definida, os entrelugares possibilitam a emergência da multimodalidade e do uso de tecnologias digitais em rede de maneira integrada às práticas dos estudantes. Isso se evidencia, por exemplo, na organização do espetáculo *Internidade*, que será analisado nessa seção, em que os estudantes transitam entre o desenho manual e o *design* digital no aplicativo *IbisPaint X*, articulando diferentes modos semióticos na construção das cenas. De modo semelhante, nos ensaios das bandas, o uso de aplicativos como *Moises.ai* e *CifraClub* se entrelaça a gestos corporais, à escuta coletiva e à negociação entre pares, compondo um processo de resolução de impasses musicais que ocorre sem a mediação direta do docente. Nesses contextos, observa-se que os estudantes mobilizam, de forma articulada, recursos materiais, humanos e digitais, configurando práticas colaborativas e autorais.

É nesse movimento que a análise dos entrelugares permite compreender o estudante não como um sujeito passivo, mas como um agente que projeta, negocia e orchestra

significados em práticas de multiletramentos situadas e socialmente compartilhadas onde a multiculturalidade se afirma como princípio de negociação identitária, a multimodalidade como condição de ação e expressão, e a autonomia juvenil como participação distribuída que se constrói no fazer coletivo. Por isso, essa seção dedica-se a explorar como esses entrelugares se configuram e se atualizam nas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musicais IFRN/MO, evidenciando ecologias de práticas que articulam vida escolar, experiências culturais e modos contemporâneos de aprender e criar.

Nessa perspectiva, o recorte analítico desta seção não se concentrou nos eventos sistêmicos do IFRN/MO em si, como a SEMADEC, o Festival de Arte e o Festival de Música ou os espaços, como o laboratório de música, a sala de ensaios/teatro ou o NUARTE, mas nas práticas de multiletramentos que se constituem nos processos que atravessam esses eventos e espaços, especialmente nos ensaios, nas aulas e nas etapas de pré-produção dos espetáculos artístico-musicais. Essa escolha teórico-metodológica decorre da compreensão de que é nesses espaços-tempos processuais que se constroem, se articulam, se transformam e configuram os entrelugares privilegiados dessas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, o que amplia e aprofunda a complexidade e o significados de eventos e práticas analisadas.

Além disso, a própria natureza do objeto investigado, as práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical, evidenciou uma relação indissociável entre prática e aprendizagem. Considerando que o olhar analítico desta tese não partiu de categorias prévias, mas se construiu a partir do contato sistemático com o campo empírico (Corsaro, 2005; Charmaz, 2009), as análises indicaram que de modo recíproco, as práticas de multiletramentos não operaram como um campo externo ou complementar, mas se entrelaçaram aos modos pelos quais os estudantes aprenderam, experimentaram e atribuíram sentido ao fazer artístico-musical, configurando prática e aprendizagem como dimensões inseparáveis de um mesmo processo.

Essa imbricação produz uma bricolagem intensa de sentidos, ações e linguagens, exigindo um esforço permanente de delimitação analítica e de organização narrativa. Nesse movimento, optou-se por privilegiar descrições etnográficas densas (Geertz, 1989), como estratégia para tornar visíveis os elementos constituintes das práticas de multiletramentos nos entrelugares. Ainda assim, a multiplicidade de sujeitos, situações e dados empíricos impôs o desafio constante de selecionar quais cenas melhor explicitam determinados fenômenos, revelando que a complexidade do campo não constitui um obstáculo metodológico, mas uma

característica constitutiva das práticas de multiletramentos nos entrelugares que esta tese se propõe a compreender.

Nessa perspectiva, primeiramente iremos deslocar o foco analítico para as práticas produzidas no interior das salas de aula, buscando compreender como os estudantes operam, em contextos situados, práticas coletivas de articulação entre modos semióticos, repertórios culturais e formas de participação distribuída. Nesse contexto, a multimodalidade deixa de funcionar como um recurso didático acessório do professor e passa a constituir uma condição estruturante do engajamento; a multiculturalidade manifesta-se como princípio de negociação identitária; e a colaboração configura-se como um modo de autonomia compartilhada que expressa a aprendizagem enquanto prática sociocultural.

Na continuidade dessa análise sobre os entrelugares das práticas coletivas de multiletramentos, o foco desloca-se para os processos de montagem dos espetáculos artístico-musicais, compreendidos como momentos privilegiados de intensificação das relações entre corpo, som, imagem e tecnologia. Nesses contextos, as práticas de aprendizagem e criação não se organizam de forma segmentada, mas se dão por meio de experiências sinestésicas, nas quais gestos corporais, paisagens sonoras, recursos visuais e dispositivos tecnológicos se articulam simultaneamente na produção de sentidos. A montagem do espetáculo constitui, assim, um espaço-tempo de convergência multimodal, em que os estudantes operam ajustes e negociações contínuas entre diferentes linguagens e materialidades a partir de suas vivências socioculturais e de seus interesses.

No tópico seguinte, os ensaios foram analisados como catalisadores de práticas de multiletramentos, de negociação e de criação coletiva, que não se limitaram à institucionalidade do IFRN/MO, integrando a densidade e a complexidade dessas práticas. Mais do que momentos preparatórios para a performance final, os ensaios se constituíram como territórios formativos nos quais os estudantes experimentaram, erraram, ajustaram propostas, articularam diferentes linguagens e construíram sentidos de forma situada. Nesse espaço-tempo processual, as práticas de multiletramentos se intensificaram, à medida que distintos modos semióticos e tecnologias em rede foram mobilizados de maneira integrada.

É nesse enquadramento teórico que o próximo tópico se dedica a analisar as aulas de Arte/Música e Arte/Teatro como entrelugares privilegiados de práticas de multiletramentos, colaboração e autonomia juvenil, nos quais a ação dos sujeitos, as tecnologias em rede e as linguagens se entrecruzam, produzindo ecologias formativas que extrapolam o ensino formal e se inscrevem na vida social mais ampla do IFRN/MO.

4.1 Práticas de multiletramentos nas aulas de Arte/Música e Arte/Teatro: entrelugares de colaboração, autonomia e tecnologias em rede

No que se refere às práticas de multiletramentos relacionadas às aulas de Arte/Música e Arte/Teatro ministradas pelos professores do IFRN/MO, buscou-se, a partir do olhar dos estudantes, compreender não o ensino formal em si, mas as práticas que se desenvolvem nesse contexto, práticas que mobilizam elementos de multimodalidade, multiculturalidade e autonomia juvenil. Nesse sentido, o foco recai sobre como a autonomia dos sujeitos se manifesta em situações de colaboração e iniciativa, especialmente em atividades em que o engajamento mútuo é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens artístico-musicais.

Portanto, o foco recai sobre a necessidade de observar como o *design* de significados é elaborado pelos estudantes ao longo dessas vivências e de que modo essas práticas constituem um campo fértil para os multiletramentos. Trata-se de compreender como os jovens acionam repertórios diversos, articulam linguagens múltiplas e negociam sentidos coletivamente, produzindo práticas que extrapolam as fronteiras do ensino formal e se inscrevem em um contexto ampliado de criação, experimentação e autonomia.

Portanto, tratando primeiramente das aulas de Arte/Música, essas são marcadas pela articulação constante entre música e tecnologias digitais capitaneada pelo professor de Arte/Música Jimmy Guitar em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, é possível identificar diversas práticas de multiletramentos que emergem desse microcosmo, o que nos faz refletir também sobre sua trajetória de vida em busca de compreender os sentidos dessas práticas.

Segundo o Professor Jimmy Guitar sua experiência com tecnologias digitais inicia-se antes mesmo de atuar na área de Música. Pois, segundo ele, foi programador (em *DBS3 Plus*) em 1991, utilizando computadores XT e 386. Com isso, tinha uma paixão por informática e chegou a criar *softwares* de estoque de lojas, algum tempo. Porém, a sua paixão pela música foi mais forte desde o Ensino Médio e quando descobriu que era possível se profissionalizar nessa área ele decidiu se dedicar totalmente a música.

Nesse sentido, no início de sua atuação no IFRN, o professor trabalhou com grupos de extensão, criando cameratas de violões e corais. No entanto, após sua formação em pesquisa no mestrado e no doutorado, sua prática docente se transformou profundamente: ele passou a atuar de maneira mais sistemática na investigação em música e, a partir desse olhar, identificou um fenômeno que se tornou cada vez mais evidente entre adolescentes e jovens do IFRN/MO. Desde 2004, observou o uso crescente de tecnologias como afinadores digitais, plataformas

como o *CifraClub* e outros recursos *online*, tornando a relação entre música e tecnologia praticamente indissociável. Segundo ele, essas ferramentas passaram a compor o cotidiano formativo dos estudantes, influenciando modos de aprender, de tocar e de criar música dentro e fora da escola.

Com isso, ele passou a receber em suas aulas alunos que aprendem a tocar instrumentos (violão, por exemplo) em casa mediados por plataformas digitais como *CifraClub* e chegam em suas aulas demonstrando algumas habilidades em música, o que facilitava o aprendizado em sala de aula. Ao tratar sobre os alunos que frequentam o laboratório de música, ele percebe neles que a música já faz parte da cultura juvenil, e os alunos já têm a música internalizada pela apreciação e prática que desenvolvem junto as plataformas digitais, precisando apenas de aprimorar as questões técnicas relacionadas a performance em algum instrumento por exemplo.

Nessa perspectiva, segundo o professor Jimmy Guitar, é inconcebível ministrar aulas sem recorrer a materiais multimodais – vídeos, imagens, áudios, *podcasts*, aplicativos, jogos digitais, entre outros. Para ele, esses recursos emergem das próprias práticas juvenis e, por isso, são fundamentais para o desenvolvimento daquilo que denomina “habilidades em multiletramentos”: a capacidade de articular o digital, o visual e o escrito como formas integradas de aprender e produzir sentido. Em suas palavras, “é assim que os alunos aprendem”, por meio de linguagens múltiplas que dialogam com seus repertórios culturais e com o contexto tecnológico contemporâneo.

A presença de tecnológicos/recursos como *smart TVs* com acesso à *Internet*, computadores e smartphones potencializa ainda mais essa abordagem, pois permite trazer rapidamente experiências complexas para dentro da sala de aula. Isso inclui simulações de física do som, demonstrações de frequências fora do espectro audível e outros aspectos dos parâmetros sonoros que, anteriormente, exigiam aulas-show elaboradas. Com esses recursos digitais, ele pode acionar vídeos, aplicativos e plataformas *web* que tornam o conteúdo mais tangível e experiencial. Além disso, esses dispositivos possibilitam aproximar o ambiente da sala de aula do universo das redes sociais – descrito por ele como um “corredor de rua” do cotidiano juvenil –, integrando-o às práticas pedagógicas e convertendo-o em parte constitutiva do processo de aprendizagem musical.

Sobre o uso do *smartphone* em sala de aula, o professor Jimmy Guitar relata que quase todos os alunos do IFRN têm celular, e ele não busca proibir o uso em sala de aula. Pelo contrário, ele articula o aparelho em sala e utiliza-o como “alvo de pergunta” e de atividades, como estratégia para engajar os alunos e evitar o “desuso” em conversas no *WhatsApp* e outras

redes sociais, pois é comum para ele lidar com situações em que os alunos se dispersem em sala por estarem utilizando o *smartphone*.

Com isso ele relata casos comuns de alunos que são multitarefas, conseguindo prestar atenção na aula e desenvolver outras tarefas. Como foi o caso que presenciamos na observação participante em uma de suas aulas, onde um aluno ao mesmo tempo em que estava presencialmente assistindo a aula, também estava com *smartphone* pesquisando conteúdos relacionados a execução de escalas musicais e ao ser questionado pelo professor sobre um conteúdo da aula, ele conseguiu responder sem nenhuma dificuldade. Bem como casos onde os estudantes aproveitavam a aula e faziam outras atividades de outras disciplinas, ou lia livros de literatura juvenil e se deslocavam totalmente do contexto da aula. A respeito disso o professor Jimmy Guitar relata:

[...] E eu não senti falta dele [o aluno que pesquisava outra coisa no celular durante a aula] interagir na aula, porque toda vez que eu chamava o nome dele, ele respondia. Se você me perguntar: ‘Você nunca se incomodou com isso?’ Já. Até entender, na prática, que ele estava prestando atenção na aula. Porque, normalmente, tradicionalmente, quando a pessoa não olha para você, você acha que ela não está prestando atenção. Eu fui aprendendo isso até fora da sala de aula. [...] porque isso vem acontecendo desde 2004, que eu estou falando – esses fenômenos. A própria literatura fala que os alunos são multitarefas. Tá entendendo? Para alguns funciona, para outros não. Para alguns pontos de vista, isso é prejudicial, sobrecarrega muito a mente. Para outros pontos de vista, não tem como negar. Eu também não estou verbalizando ou afirmando que isso é uma verdade absoluta, que deve ser assim. Mas é o que acontece. [...] Eu não estou fazendo julgamento de qualidade – se tem mais qualidade um aluno que estuda apenas concentrado no conteúdo ou sendo multitarefa. Mas aqui a gente percebe que há características diferentes: há alunos que não conseguem fazer uma coisa só e há pessoas que só sabem fazer uma coisa de cada vez (Professor Jimmy Guitar, 2023).

A prática multitarefa observada nas aulas de arte/música do IFRN/MO evidencia uma prática de multiletramentos onde o estudante em questão articula múltiplos modos semióticos (som, imagem, texto, gesto, interface digital) e transita por ecologias híbridas de participação. Quando ele assiste à aula, escuta a explicação do professor, manipula o *smartphone* para pesquisar escalas musicais e ainda responde prontamente quando provocado, ele engaja-se em um processo de orquestração de recursos que exemplifica o *design* de significados descrito pelo Grupo Nova Londres (2021). Nesse movimento, a atenção não é apenas dividida, mas redistribuída entre diferentes artefatos e fluxos, de modo semelhante ao que Kress (2010) aponta ao tratar da natureza multimodal da aprendizagem contemporânea.

Dessa forma, o estudante mobiliza repertórios escolares e digitais, produzindo um terceiro espaço (Scheifer, 2014) em que o saber formal encontra materiais culturais circulantes na rede (tutoriais, tablaturas, vídeos curtos, diagramas). Assim, o multitarefa não opera como

“distração”, mas como estratégia de autonomia, em que o estudante decide o que buscar, como integrar a informação encontrada e como aplicá-la imediatamente à atividade musical (Rogoff, 2003).

Dessa forma, a multitarefa envolve leitura e interpretação de telas, avaliação de fontes, transdução entre modos (ver, ouvir, executar), apropriação de repertórios globalizados e ação autoral em rede. Em sintonia com perspectivas conectivistas (Siemens, 2005), esse fenômeno mostra que aprender música hoje implica participar de redes humanas e tecnológicas, nas quais o conhecimento está distribuído entre professor, colegas, dispositivos e plataformas digitais. Além disso, essa prática expressa multiculturalidade, uma vez que os estudantes acionam repertórios variados desde o material escolar aos conteúdos digitais que circulam em comunidades musicais *online*.

Assim, a multitarefa, longe de ser um fenômeno periférico, constitui mais um elemento das práticas de multiletramentos, ela reorganiza a atenção, redistribui a mediação e amplia os modos de participação e autonomia no contexto da aprendizagem musical no IFRN/MO. Por meio dessa dinâmica, os estudantes aprendem não apenas a consumir informação, mas a navegar entre linguagens, selecionar conteúdos, operar ferramentas e produzir sentidos em um contexto híbrido que articula escola, cultura digital e práticas musicais juvenis. De modo geral, as atividades musicais desenvolvidas em sala de aula mobilizam elementos de multiculturalidade e multimodalidade, com ênfase no uso do corpo como instrumento musical e do *smartphone* como artefato de mediação da aprendizagem musical. Nessa perspectiva, o *smartphone* atua como parceiro nas práticas de multiletramentos, auxiliando na construção de significados e no engajamento dos estudantes.

Além disso, outros fatores que envolvem as práticas dos sujeitos, especialmente aqueles vinculados ao NUARTE, foram captadas nessa pesquisa a partir das observações realizadas em sala de aula, entrevistas com o professor de música e falas de estudantes que participam dessas práticas. A análise das práticas de multiletramentos revela que as vivências pessoais e o vasto repertório cultural dos estudantes não são meros acessórios, mas a matéria-prima fundamental para a construção de conhecimento. Ou seja, a fusão entre o individual, o coletivo e o cultural se manifesta no ambiente escolar, evidenciando que a aprendizagem artístico-musical no IFRN/MO é um campo fértil onde identidades são negociadas e saberes prévios são ressignificados em práticas de multiletramentos.

Durante as aulas de arte/música e arte/teatro musical observou-se de forma recorrente que os estudantes trazem para o ambiente escolar um conjunto de habilidades e experiências artístico-musicais adquiridas em contextos externos, que são posteriormente

aperfeiçoadas e praticadas no IFRN/MO. Essa articulação de saberes é um pilar das práticas de multiletramentos observadas, pois, em diversos momentos em sala de aula os sujeitos revelam essas nuances, como, por exemplo, uma estudante do ensino médio integrado de informática com deficiência visual, que relata sua experiência com o canto na igreja. Na aula, essa vivência é confrontada e enriquecida com uma nova abordagem, a da preparação corporal para o canto, algo que ela nunca havia experimentado, pois no contexto da igreja dela, os sujeitos apenas se reúnem, ligam um *playback* no *YouTube* e começam a cantar, sem realizar nenhum preparo vocal ou corporal.

Em diversos relatos, os sujeitos indicaram que já possuíam uma bagagem musical construída a partir de influências familiares, envolvendo irmãos, pais, tios e outros membros do convívio doméstico, o que evidenciou a circulação de conhecimentos em redes familiares e comunitárias que se estenderam para o espaço escolar. Somaram-se a essas experiências vivências em bandas de música filarmônica, projetos sociais, aulas particulares e, sobretudo, práticas autodirigidas realizadas em casa, frequentemente mediadas por tecnologias digitais. Ao adentrarem as práticas desenvolvidas nos grupos vinculados ao NUARTE, esses repertórios e experiências não foram simplesmente transferidos para a escola, mas passaram a se articular em entrelugares, nos quais saberes construídos em diferentes contextos foram colocados em relação, negociados e ressignificados coletivamente. Desse modo, as análises indicaram que as habilidades musicais dos estudantes se desenvolveram em múltiplos contextos para além da escola, encontrando no IFRN/MO um espaço-tempo processual no qual tais aprendizagens foram aprofundadas, compartilhadas e continuamente reelaboradas.

Nessa perspectiva, o ambiente do IFRN/MO é marcado por uma rica diversidade cultural e identitária que enriquece as interações e as práticas de multiletramentos. A multiculturalidade, portanto, não se apresenta como um conceito abstrato, mas como uma realidade vivida e expressa de múltiplas formas no cotidiano escolar. Em uma turma de Arte/Música do Curso Técnico Integrado em Mecânica, por exemplo, identificaram-se situações em que essa diversidade se manifesta nas relações sociais e nos vínculos estabelecidos em sala de aula.

É comum que o IFRN/MO receba estudantes intercambistas de diferentes países. No caso dessa turma havia uma estudante da Tailândia, cuja presença abriu espaço para trocas culturais significativas. Em uma das aulas observadas, enquanto o professor conduzia a explicação em português, uma colega traduzia simultaneamente para o inglês, garantindo que a intercambista acompanhasse o conteúdo. Naquele dia, o professor discutia diferentes culturas musicais e exibiu um vídeo comparando modos de aprendizagem musical em tradições

diversas, como a música indiana, o *jazz* e o *rock*. A partir desse material, convidou a estudante tailandesa a relatar como se aprende música em seu país e se ela possuía alguma habilidade instrumental. Esse momento não apenas ampliou a compreensão da turma sobre práticas musicais globais, mas evidenciou como a diversidade cultural é mobilizada pedagogicamente como recurso formativo no contexto do IFRN/MO.

Nas aulas de Arte/Teatro musical onde o professor Jimmy Guitar e a professora de arte/teatro Rosa Kahlo coordenaram juntos o processo, também emergiram questões relacionadas a multiculturalidade dos sujeitos – como em relação à Diversidade de Gênero. Por exemplo: em um exercício de divisão de vozes, durante uma oficina de técnica vocal realizada na turma, um estudante – que se autodeclara homem trans – se mostrou interessado em assumir as vozes agudas juntamente com as estudantes soprano, pois seu registro vocal tinha bastante semelhança com a de um contratenor. Nesse processo, é possível notar como a prática musical se torna um espaço onde a autopercepção de gênero se torna visível e relevante para a organização da atividade, permitindo uma negociação e expressão identitária que transcende atribuições vocais tradicionais.

Há ainda situações em que os estudantes revelaram configurações identitárias múltiplas, perceptíveis nos processos em que seus modos de participação, posicionamento e conduta se modificaram conforme os contextos sociais que ocuparam. Desse modo, nas observações de campo foi possível identificar que um mesmo estudante assumiu, em determinados espaços, uma posição de participante ativo em práticas musicais coletivas, caracterizada por engajamento, colaboração e autonomia nas atividades desenvolvidas no âmbito do NUARTE; enquanto, em outros contextos, apresentou formas de participação marcadas por distanciamento, resistência ou baixa adesão às dinâmicas propostas na sala de aula tradicional. Embora ambos os contextos orbitassem em torno de um mesmo campo de conhecimento, eles assumiram significados distintos para o sujeito, produzindo modos diferenciados de participação, motivação e exercício da agência.

Esse fenômeno também se evidenciou nas entrevistas, quando os estudantes relataram que nem sempre conseguiram transpor ou atribuir sentido aos saberes construídos na sala de aula para as práticas musicais vivenciadas nos grupos vinculados ao laboratório de música. A distância percebida entre o ensino formal e as experiências artístico-musicais de caráter mais informal indicou que os jovens atribuíram valores, expectativas e modos de engajamento distintos a cada contexto. As análises do trabalho de campo revelaram, assim, que aprender música no IFRN/MO, na experiência desses estudantes, não se configurou como um processo linear ou cumulativo, mas como um percurso marcado por deslocamentos, tensões e

pela mobilização de múltiplas configurações identitárias, performadas de maneira situada em contextos distintos de prática e aprendizagem.

Além disso, essas práticas são atravessadas de forma intensa pela cultura pop juvenil. O cotidiano escolar é permeado por artefatos da cultura midiática global que circulam entre os estudantes e influenciam seus modos de criar, performar e interagir. Em diversos momentos de observação, notou-se que, antes do professor chegar – ou logo após sua saída – pequenos grupos se reuniam para ensaiar e gravar a “dança de Anitta para o *TikTok*”, em um processo de descontração e entretenimento musical que revela outras práticas de como o corpo, o movimento e as plataformas digitais se articulam na produção de sentidos no IFRN/MO. Também eram frequentes os *mashups* culturais expressos em emblemas de vestimentas, acessórios, adesivos e marcas que faziam referência a *fandoms*, universos ficcionais e ícones da música pop. Esses elementos apareciam nos corredores, nos intervalos e nas conversas informais, compondo uma paisagem estética compartilhada.

O pesquisador, como relatado anteriormente na sessão metodológica, mobilizou esses mesmos artefatos unindo referências como o desenho *Pingu* ou a série *Atypical* em uma camisa para estabelecer contato com os estudantes, o que demonstra como a cultura de fãs opera como mediadora de vínculos e pertencimentos. Ademais, referências a séries como *Glee* surgiam nas falas dos alunos ao comentar as aulas de Arte/Teatro Musical, funcionando como molduras narrativas que orientavam sua compreensão sobre “o que é” um musical. Em outras palavras, essas linhas de vida (Ingold, 2015) compostas por experiências pessoais, culturais e midiáticas não existem em um vácuo; pelo contrário, encontram seu principal modo de expressão e amplificação na fluente navegação dos estudantes pelos espaços sociais do IFRN/MO, pelas plataformas digitais e pelas linguagens multimodais e por suas vivências na escola, nas cidades em que residem etc. É nesse entrecruzamento que se constitui os entrelugares das práticas de multiletramentos que emergiram na pesquisa, onde escola, cultura digital e juventude se entrelaçam em processos contínuos de criação e significação.

Com isso, nas práticas de multiletramentos juvenis observadas em sala de aula, não apenas a multiculturalidade é articulada, mas também as tecnologias digitais e a multimodalidade, não como meras ferramentas de apoio, mas sim como elementos estruturantes que moldam a maneira como os estudantes aprendem, criam, colaboram e se expressam. Os estudantes reconheceram sentido nas tecnologias digitais em rede e se apropriaram delas porque essas tecnologias lhes conferiram maior autonomia, possibilitaram a resolução de problemas práticos imediatos relacionados à performance musical e ampliaram seus repertórios e identidades culturais para além das referências geográficas e familiares mais próximas.

Nesse processo, as plataformas digitais atuaram como mediadoras das práticas artístico-musicais, favorecendo o acesso a múltiplas linguagens, estilos e modos de fazer música, bem como a circulação de saberes que extrapolaram os limites do contexto local e escolar. Ou seja, as tecnologias digitais em rede funcionam como parte central do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO formado pela sala de aula, o laboratório de música, o NUARTE e os microssistemas familiares e comunitários que os sujeitos articulam em suas práticas de multiletramentos mediando o acesso ao conhecimento e possibilitando novas formas de produção cultural e de interação social.

Desse modo, as plataformas digitais são utilizadas de forma integrada para resolver problemas, buscar referências, aprimorar técnicas e organizar atividades coletivas. Entre as diversas plataformas podemos elencar o *CifraClub* como *site* de cifras bastante utilizado por eles para praticar violão, ukulelê, teclado, guitarra e contrabaixo, pois, para eles é como um espaço essencial para o desenvolvimento de habilidades musicais, somando-se ao *YouTube* que funciona como uma biblioteca virtual de aulas, tutoriais e referências artístico-musical utilizada não só por alunos, mas também pelos professores.

Em diversas aulas o *YouTube* foi articulado pelos professores como principal plataforma para a apreciação audiovisual de musicais como o rei leão, *Weezer*, *O Homem de La Mancha* etc. e vídeos educativos como o documentário “cor do som” ou vídeos sobre como se aprende música em diferentes culturas. O professor Jimmy Guitar do IFRN/MO mobiliza essa plataforma como dispositivo pedagógico, usando vídeos para demonstrar timbres ou exemplificar repertórios, enquanto estudantes recorrem ao *YouTube* para aprender melodias, arranjos ou *riffs* etc.

Ao lado dessas ferramentas, emergem práticas de multiletramentos cada vez mais articuladas à IAG de áudio. O aplicativo *Moises.ia*, por exemplo, foi utilizado pelos estudantes nas aulas de arte/teatro musical como um recurso sofisticado para isolar os instrumentos, modificar as tonalidades da música e destacar partes específicas de uma música que eles estavam trabalhando nos espetáculos musicais. Tal apropriação evidencia um domínio técnico que transcende o mero consumo evidenciando uma prática de multiletramentos situado, no qual os estudantes reorganizam materiais sonoros conforme suas necessidades performativas e cognitivas.

Já nas aulas de Arte/música ferramentas interativas como o *Kahoot*³, *mombaza*⁴ etc. utilizadas em atividades musicais sobre parâmetros do som ou classificação de instrumentos, foram observadas como dispositivos de engajamento que aproximam os estudantes dos conteúdos teóricos-musicais. Outros recursos digitais, como *sites* de organologia e teclados virtuais, complementam a abordagem, revelando um hibridismo entre exposição teórica e experimentação sensorial que perpassa a prática docente do professor Jimmy Guitar do IFRN/MO que de forma direta influenciam as práticas de multiletramentos juvenis no contexto de aprendizagem artístico-musical.

Um exemplo são os *softwares* de simulação instrumental, como os teclados virtuais operados no *smartphone* (a exemplo do *Perfect Piano*) e os afinadores digitais, que complementam os modos práticos de aprender, funcionando como auxílios cognitivos que expandem a percepção musical dos estudantes em suas práticas de multiletramentos. Esses recursos não apenas apoiam a execução, mas também favorecem a compreensão sensório-motora do fazer musical, permitindo que os estudantes experimentem sonoridades, testem variações e construam modelos mentais mais precisos sobre o que desejam tocar.

Com isso, tornou-se comum observar, nos intervalos entre as aulas, grupos de estudantes manipulando tablaturas *online* para aprender escalas e *riffs*. Um exemplo marcante era o guitarrista do musical *O Homem de La Mancha*, montado na disciplina de Arte/Teatro Musical. Ele reproduzia os movimentos físicos dos dedos da mão direita correspondentes a execução do *riff* que pretendia executar, como se o gesto antecedesse o instrumento e preparasse o corpo para a ação musical. Essa repetição corporal, articulada à visualização digital das tablaturas, evidenciava como o aprendizado ocorria em camadas multimodais que se retroalimentavam.

Nessa dimensão, a multimodalidade torna-se evidente no gesto, na visualidade e na manipulação digital. Essas dimensões, quando articuladas de forma sinestésica pelo estudante, constituem uma malha contínua de significação. É nesse entrelaçamento que os estudantes

³ O *Kahoot* é uma plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos (gamificação), que permite a criação e aplicação de questionários interativos em tempo real, acessados por meio de dispositivos conectados à *Internet*, como *smartphones* e computadores. Amplamente utilizada em contextos educacionais, a ferramenta favorece o engajamento e a participação ativa dos estudantes, ao transformar atividades avaliativas em experiências lúdicas e colaborativas (*Kahoot*, 2025).

⁴ *Mombaza* refere-se a uma atividade pedagógico-musical baseada na exploração do ritmo corporal, utilizada em contextos de educação musical, especialmente no Ensino Básico, como estratégia para o desenvolvimento da percepção rítmica por meio da prática corporal e coletiva (Payno, 2014).

constroem sentidos, em práticas de multiletramentos que fortalecem sua autonomia e ampliam suas formas de aprender música no contexto do IFRN/MO.

Para além do uso entrelaçados a aprendizagem musical, em suas práticas de multiletramentos os sujeitos articulavam as tecnologias digitais em rede nos processos de comunicação e colaboração entre eles. Dentro das aulas de Arte/Teatro Musical, por exemplo, os grupos de *WhatsApp* são configurados pelos estudantes como espaços dinâmicos de negociação estética, organização dos ensaios, compartilhamento de materiais sonoros e circulação de repertórios. Ali transitam *links* do *YouTube*, *playlists* do *Spotify*, pesquisas sobre personagens de musicais e enquetes que permitem decisões coletivas, como a escolha de um dia extra de ensaio, por exemplo. Esse ambiente comunicacional forma mais uma das camadas que integraram às práticas de multiletramentos presenciais, constituindo o que Lemke (2010) descreve como ecologias distribuídas de aprendizagem, em que a ação coletiva emerge da interconexão entre sujeitos e dispositivos.

Inserido de forma direta e indireta em todas as práticas de multiletramentos que atravessam o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN, o *smartphone* deixa de ser apenas uma ferramenta e se torna um agente mediador que reconfigura temporalidades, dinâmicas logísticas e modos de estar junto. Ao ampliar o acesso a diferentes práticas de apreciação e análise artístico-musical, o dispositivo transforma-se em uma espécie de lente ampliada, através da qual os estudantes acessam referências, constroem repertórios e circulam entre universos culturais expandidos que antes lhes seriam inalcançáveis no cotidiano da escola.

Nesse movimento, plataformas como *YouTube*, *CifraClub*, *Moises.ai*, *ChatGPT*, *Perfect Piano* e até a própria pesquisa no *Google* passam a compor o processo de construção de significados que os estudantes buscam materializar nos personagens criados nas aulas de Arte/teatro musical, nas trilhas elaboradas por *remix* e *mashup*, nos figurinos, nos cenários e nas múltiplas camadas estéticas que emergem desses processos. Ao fazerem isso, mostram que as práticas de multiletramentos no contexto artístico-musical da sala de aula no IFRN/MO ultrapassam a dimensão técnica do tocar um instrumento ou da atuação teatral. Elas envolvem, sobretudo, a exploração de referências audiovisuais, narrativas e contextuais que alimentam a formação omnilateral dos sujeitos e contribuem para moldar suas visões de mundo a partir das vivências artístico-musicais que se tornam centrais para sua formação humana, estética e cultural.

Todo esse processo se constitui como um campo imbricado, tecido por experiências entrelaçadas em um emaranhado de práticas interdisciplinares que articulam saberes escolares e não escolares atravessados pela cultura participativa digital. É nesse entrelaçamento que os

estudantes experimentam outras formas de aprender, relacionar-se, criar e narrar o mundo, fazendo do *smartphone* um mediador potente na constituição de suas práticas de multiletramentos no IFRN/MO.

Porém, as tecnologias digitais em rede não se restringem às finalidades pedagógicas explícitas conforme relataram os professores. Em muitos momentos, elas emergem como espaços de expressão juvenil, que, por diversas vezes, representavam “desusos” do *smartphone* em aula, como, por exemplo, *selfies* para o *Instagram*, jogos *online*, *TikTok*, compartilhamento de memes em interações em grupo do *WhatsApp*. Esses usos paralelos, às vezes concorrentes com a proposta da aula, funcionam como marcadores culturais das juventudes contemporâneas, compondo o que Street (2012) chamaria de letramentos situados: práticas sociais que não podem ser dissociadas das identidades, interesses e autonomias juvenis. Essa dinamicidade levou o próprio professor Jimmy Guitar problematizar o papel do celular em sala de aula, convidando os alunos a refletirem sobre os usos sociais e éticos das tecnologias, na tentativa de propor uma pedagogia que articula crítica e diálogo, em vez de proibição. Em uma de suas falas ele esclarece:

[...] eu aprendi em sala de aula questionando. Quem usa celular na minha sala de aula é alvo meu de pergunta. Eu não proíbo, mas é alvo – tanto de pergunta como de trabalho na sala de aula. Quem fica com o celular aberto [...] eu vou dando exemplos, vou pedindo ajuda: ‘Pega aí ópera tal aí, que eu vou pegar tal aqui; quem for mais rápido me diga qual é o *link*.’ Eu tento ocupar eles nas atividades com o celular justamente para não ficarem conversando. Isso é uma estratégia que eu tenho para não me estressar com eles usando o *WhatsApp*. Nessas minhas incursões de fazer isso, eu também pergunto muito para quem está com o celular. E esses estavam me respondendo muito bem. Então não me importava o que eles estavam fazendo no celular, porque eles estavam prestando atenção. Eu sempre vou fazendo diagnóstico: eu vou dando conteúdo e me perturbo se eu estiver falando e eles não estiverem entendendo. Então eu sempre faço uma pergunta para ver se eles entenderam o que eu falei antes. E esses estavam me respondendo (Professor Jimmy Guitar, 2023).

No contexto do IFRN/MO, para os estudantes aprender e vivenciar o fazer artístico-musical ultrapassa a lógica transmissiva de conteúdos e se configura como uma experiência distribuída entre plataformas digitais, corpos, performances e interações sociais. Nesse cenário, o conjunto das práticas de multiletramentos analisadas neste tópico se entrelaça nos entrelugares de aprendizagem artístico-musical e passa a operar em múltiplas dimensões e espaços, deslocando a sala de aula de uma posição central e exclusiva para compreendê-la como uma das camadas que compõem essa ecologia de práticas de multiletramentos. A sala de aula permanece relevante, segundo os estudantes, mas assume o papel de ponto de ancoragem em meio a uma circulação contínua de referências, práticas e experiências que atravessam o cotidiano formativo dos estudantes.

Em síntese, as análises desta seção evidenciam que as aulas de Arte/Música e Arte/Teatro Musical no IFRN/MO se configuraram como territórios privilegiados de multiletramentos, nos quais a colaboração, a autonomia estudantil e o uso de tecnologias digitais em rede operam como eixos estruturantes das aprendizagens artístico-musicais. Esses espaços formativos, atravessados por práticas multimodais e por uma intensa circulação de repertórios culturais juvenis, revelam um contexto pedagógico dinâmico, capaz de articular saberes formais e informais, experiências pessoais e coletivas, bem como diferentes linguagens expressivas. Ao compreender como esses processos se materializam nas relações cotidianas de ensino e aprendizagem, abre-se caminho para aprofundar a análise de outros contextos que igualmente operam como dispositivos potentes de formação estética e cultural no IFRN/MO.

Com base nos dados empíricos analisados, as aulas de Arte/Música e Arte/Teatro no IFRN/MO contribuíram de modo significativo para as práticas de multiletramentos dos estudantes ao se configurar como um espaço de mediação crítica entre os saberes formais do currículo e as culturas digitais juvenis. Diferentemente de outros espaços de prática mais livres, como o laboratório de música ou os ensaios vinculados a eventos institucionais, a sala de aula destacou-se pela intencionalidade pedagógica dos professores, que articularam conteúdos artísticos, tecnologias digitais em rede e estratégias de reflexão sobre o uso crítico do digital. Nesse sentido, a aula não se limitou à transmissão de conteúdos, mas operou como um entrelugar no qual diferentes modos de aprender, produzir e significar música e teatro foram colocados em relação.

A atuação docente mostrou-se central nesse processo, especialmente ao reconhecer o estudante como sujeito ativo, capaz de transitar entre diferentes focos de atenção, linguagens e dispositivos. Ao acolher o uso do smartphone como recurso pedagógico, os professores favoreceram práticas de multiletramentos que envolveram escuta atenta e acompanhamento teórico simultâneo. Ao mesmo tempo, a mediação docente promoveu momentos de distanciamento crítico em relação ao uso acrítico das tecnologias, tensionando práticas automatizadas e estimulando formas mais reflexivas de apropriação dos recursos digitais, o que reforçou a dimensão formativa da sala de aula.

As atividades desenvolvidas em sala de aula também ampliaram as possibilidades de multiletramentos ao mobilizar estratégias multimodais e interativas, como a gamificação, o uso de plataformas digitais e a visualização de fenômenos sonoros. A integração de recursos audiovisuais, simuladores, jogos educativos e *sites* especializados permitiu que conteúdos tradicionalmente abstratos fossem explorados por meio da articulação entre imagem, som, texto e interação, favorecendo modos diversificados de engajamento e compreensão. Essas práticas

reforçaram a aprendizagem como experiência situada e colaborativa, em que o conhecimento foi construído no diálogo entre sujeitos, tecnologias e linguagens.

Além disso, o currículo desenvolvido nas aulas de Arte/Música e Arte/Teatro incorporou ferramentas contemporâneas da cultura digital, como plataformas de *streaming* e sistemas de inteligência artificial, não apenas como suporte instrumental, mas como objetos de problematização pedagógica. Ao orientar o uso crítico dessas tecnologias para pesquisa, apreciação estética e análise de obras, os professores ampliaram os repertórios culturais dos estudantes e favoreceram a articulação entre referências locais, midiáticas e globais. Desse modo, a sala de aula constituiu-se como um espaço-tempo processual no qual práticas de multiletramentos se intensificaram, permitindo que os estudantes atribuíssem novos sentidos às suas experiências artístico-musicais.

Por fim, os materiais didáticos e as formas de comunicação adotadas extrapolaram os limites físicos da sala de aula, configurando práticas de aprendizagem ubíquas e conectadas. O uso de grupos de mensagens, o compartilhamento de *links*, vídeos e registros visuais evidenciaram a expansão da aula para ambientes digitais de convivência dos estudantes. Essas dinâmicas reforçaram a compreensão de que as práticas de multiletramentos, no contexto investigado, não se encerraram em um único espaço institucional, mas se constituíram em entrelugares de colaboração, autonomia e circulação de saberes, nos quais a aprendizagem artístico-musical foi continuamente negociada, aprofundada e ressignificada.

Dessa forma, as aulas de Arte/Música e Arte/Teatro no IFRN/MO operou como um entrelugar de mediação crítica no qual práticas de multiletramentos foram sistematizadas, tensionadas e ampliadas por meio da atuação pedagógica dos professores, do currículo e do uso intencional das tecnologias digitais em rede. Ao articular saberes formais, culturas digitais juvenis, práticas multimodais e espaços de reflexão, a sala de aula não apenas favoreceu a aprendizagem artístico-musical, mas também preparou os estudantes para transitar entre diferentes contextos de prática, mobilizando repertórios, linguagens e tecnologias de maneira integrada. Esses movimentos, iniciados e problematizados no espaço curricular, desdobraram-se em processos criativos mais complexos, nos quais corpo, som, imagem e tecnologias passaram a operar de forma articulada na construção de experiências estéticas coletivas.

É a partir dessa perspectiva que o próximo tópico se dedica a analisar a sinestesia entre corpo-som-imagem-tecnologias na montagem de espetáculos artístico-musicais no IFRN/MO. A partir de registros etnográficos coletados nos ensaios realizados no laboratório de música, na sala de ensaios do NUARTE e nos processos criativos envolvidos na construção de espetáculos artístico-musicais, busca-se compreender como estudantes do ensino médio

integrado mobilizam repertórios, tecnologias, saberes e experiências para produzir sentidos e construir coletivamente suas práticas de multiletramentos.

Ao acompanhar esses processos, busca-se compreender como os estudantes ativam modos de percepção, criação e colaboração que ultrapassam fronteiras disciplinares, configurando práticas de multiletramentos marcadas pelo engajamento sensorial, pela autonomia e pelo uso situado de tecnologias em rede. Nesse movimento, a montagem de espetáculos emerge como um entrelugar no qual aprender, criar e performar tornam-se dimensões indissociáveis das práticas de multiletramentos.

4.2 Sinestesia entre corpo-imagem-tecnologias na montagem de espetáculos artístico-musicais

Durante a pesquisa de campo, o processo de montagem e de ensaio dos estudantes em três espetáculos artístico-musicais foram etnografados. Entre eles, destacam-se o musical *Triste Otelo*, coordenado por três grupos artísticos vinculados ao NUARTE, o grupo Andaluz de Teatro, em parceria com o grupo de dança Passo com Passo e a banda Descendentes; a adaptação do musical *Homem de La Mancha*⁵, conduzida por um grupo de estudantes do segundo ano do Curso Técnico Integrado de Informática, no âmbito da disciplina de Arte/Teatro, cujo foco consistiu na realização de releituras de diferentes musicais previamente pesquisados pelos alunos na *Internet*; e a apresentação de abertura da SEMADEC, intitulada *Internidade*, criada e coordenada por estudantes do Curso Técnico Integrado de Mecânica.

Foi nesse percurso que encontramos os sujeitos ocupando os espaços do laboratório de música e da sala de artes cênicas, onde produziam e ensaiavam suas apresentações artístico-musicais. Esses processos envolviam não apenas música, mas também dança, teatro e artes visuais, entrelaçados em práticas que emergiam das experiências prévias de cada estudante: criação de coreografias, arranjos musicais, cartazes de divulgação, figurinos e cenários; esquemas de luz; edição e remixagem de áudio; direção cênica, musical e artística, entre outras competências.

Nesse cenário, a ênfase recai sobre as dimensões da autonomia, da criação coletiva e das práticas de multiletramentos que emergem em forma de bricolagem de sentidos e saberes

⁵ Uma das cenas adaptadas pelos alunos do musical está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zp_9nvl1nfg.

ao longo do processo de pré-produção desses espetáculos artístico-musicais. Desse modo, da escolha das maquiagens e figurinos aos passos de dança e arranjos musicais, analisou-se como os sujeitos ativam sua autonomia na construção de significados, articulando elementos multimodais, experiências anteriores e aspectos sócio-históricos e culturais de suas trajetórias.

Nesse sentido, o corpo é o primeiro território onde as cores, valores e narrativas juvenis ganham forma como prática de multiletramentos. Em sua performatividade, presença física e constante negociação identitária, o corpo atua como eixo central que articula as experiências formativas entre estudantes dos cursos técnicos de Mecânica, Informática, Eletrotécnica e Edificações. É por meio dele que se materializam gestos, posturas, expressões e modos de estar-junto que traduzem simbolicamente as identidades das “casas” e os repertórios juvenis mobilizados nos processos criativos da SEMADEC.

Nesse contexto, as práticas de multiletramentos envolvem tanto a multimodalidade no uso articulado de diversas linguagens, como escrita, som, imagem, movimento, gesto e plataformas digitais quanto a multiculturalidade, expressa na convivência entre identidades, culturas e realidades socioeconômicas distintas. Assim, o corpo funciona como um ponto de convergência entre essas dimensões: ele comunica, interpreta, reinscreve experiências e faz circular sentidos que atravessam o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO.

Nesse sentido, a performatividade do corpo nos grupos artísticos do IFRN/MO força a articulação dessas dimensões de maneira prática e interdisciplinar. É na experiência de performar que o corpo se torna o principal articulador das práticas de multiletramentos. Por meio de movimentos, gestos, expressões faciais e posturas, os estudantes aprendem a traduzir corporalmente os sentimentos, ritmos e atmosferas que a música, o texto e a cena teatral propõem.

A performance exige uma leitura sensível e uma resposta imediata do corpo. Ou seja, ele precisa mudar completamente conforme o estilo musical, a intenção dramática e o clima da narrativa performada. Nesses processos, o corpo se torna um dispositivo pedagógico que ensina não apenas a “executar” uma ação, mas a construir sentidos, negociar identidades e materializar afetos, elementos centrais das práticas de multiletramentos que atravessam o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Uma das alunas, identificada como Lua do Curso Técnico Integrado de Mecânica que participou do processo de criação e apresentação do espetáculo *Internidade*, e que também faz parte do musical *Triste Otelo* do grupo Andaluz de Teatro, vinculado ao NUARTE, relata:

[...] eu acho que, aqui dentro [no IFRN], uma das coisas que a gente aprendeu muito – principalmente com a última apresentação que a gente fez – é a expressão do corpo junto à música, junto ao som. O movimento é ligado diretamente ao som. Enquanto tocava a música *Roda Viva*, do Chico Buarque, a gente tinha que não só cantar, mas atuar naquele momento. A gente tinha que sentir aquela música realmente como os personagens (Lua, 2023).

Ou seja, o corpo funciona como um sistema semiótico multimodal, ele comunica identidade, negocia poder, ativa repertórios juvenis e converte práticas em gestos significantes (Dyson, 2003; New London Group, 1996). Segundo a professora Rosa Kahlo, nas apresentações os estudantes são encorajados a dominar o palco, sustentar o olhar para o público e envolver a plateia por meio do movimento e da presença física. A performance não depende apenas de domínio técnico, mas da capacidade de “estar” no palco de modo expressivo, coerente e sensível ao clima da cena.

Nas oficinas preparatórias de canto realizadas na disciplina de Arte/Teatro Musical, com os alunos que fizeram a releitura de *O Homem de La Mancha*, por exemplo, o corpo é o centro da aprendizagem. Trabalha-se a postura, sentar-se a 90° na cadeira, manter a coluna alinhada, a respiração, o relaxamento muscular e o alongamento como elementos essenciais da técnica vocal. A professora Rosa Kahlo ainda enfatiza que a presença física é insubstituível, pois detalhes como postura, gesto, respiração e projeção corporal só podem ser aprendidos plenamente na presencialidade corporal. Ou seja, é nesse território corporal que os estudantes experimentam, ajustam e significam suas performances, consolidando práticas de multiletramentos que atravessam som, movimento, expressão e interação social.

As práticas de multiletramentos também se traduzem em decisões musicais, que vão desde a escolha do repertório até a forma de organizar ensaios, arranjos e trilhas sonoras. A música opera como plano de fundo narrativo, estrutura emocional e dispositivo expressivo das performances; já os efeitos sonoros ampliam atmosferas, intensificam cenas e conferem vitalidade às ações cênicas. Nesse processo, estudantes de diferentes cursos, como PH Music Maker, do Curso de Mecânica, envolvem-se diretamente na edição de áudio para criar conteúdos, montar sequências sonoras e construir performances para a apresentação do espetáculo *Internidade*.

Durante a observação do processo de montagem sonora de *Internidade*, tornou-se evidente que a escolha do repertório musical e dos efeitos sonoros não seguia um modelo hierárquico ou dirigido exclusivamente por PH Music Maker. Pelo contrário, emergia como um processo colaborativo, sustentado por práticas de multiletramentos digitais e pelo trânsito

contínuo entre repertórios pessoais, referências culturais juvenis e ferramentas tecnológicas acessíveis.

PH Music Maker descreve que as decisões sobre a trilha sonora e a sonoplastia aconteciam em diálogo com colegas, especialmente com os alunos Charlie Melodia e Solar. As sugestões musicais surgiam de conversas informais, trocas rápidas de opiniões no *WhatsApp* etc. A busca por músicas adequadas aos “pontos alegres” ou “pontos tristes” do roteiro fazia parte desse processo. O grupo identificava momentos-chave da dramaturgia e, a partir deles, procurava canções capazes de intensificar a atmosfera emocional desejada. Assim, a trilha se constituía como uma camada narrativa adicional, responsável por moldar, sustentar e, por vezes, orientar a interpretação das cenas.

Essa prática se estendia também à construção dos efeitos sonoros. Para representar ações como “um negócio caindo no chão”, os estudantes recorriam diretamente ao *YouTube*, buscando sons específicos que representassem essa ação. A produção da sonoplastia se configurava, portanto, como um trabalho de edição e composição multimodal, no qual elementos sonoros do ambiente digital eram apropriados, recortados e reorganizados no *software*⁶ de edição de áudio utilizado para montar a trilha da apresentação artística. Tal movimento revela uma prática de PH Music Maker em navegar entre plataformas, localizar recursos específicos, operá-los tecnicamente e integrá-los à narrativa cênica.

Dessa forma, o *YouTube* surgia como principal fonte de repertório. Era ali que os estudantes buscavam músicas já conhecidas ou descobriam novas possibilidades. A escolha da canção *Desconstrução*, de Tiago Iorc, por exemplo, foi sugerida por Solar e não fazia parte do repertório pessoal de PH Music Maker, o que ilustra como a prática colaborativa amplia o horizonte estético dos envolvidos, criando pontes entre repertórios individuais e experiências coletivas. Com isso, a estética final da trilha não era resultado de uma única curadoria, mas da confluência de múltiplas referências juvenis, articuladas a partir da sensibilidade de cada um sobre “música triste”, “harmonia melancólica” ou “toque feliz” em uma relação constante entre o sonoro e a atmosfera estética que gostariam de experimentar.

Além disso, o processo técnico de *remix* e bricolagem dos efeitos sonoros e músicas também evidencia uma prática de multiletramento de como ele articula diferentes plataformas para criação da trilha sonora. Para inserir as músicas no *Reaper*, por exemplo, PH Music Maker utilizava o navegador *Opera* para acessar *sites* de *download* de MP3 e o procedimento consistia

⁶ Disponível em: <https://www.reaper.fm/>.

em copiar o *link* da música do *YouTube*, colar no *site* que estivesse funcionando na sua pesquisa no *Google*, selecionar a qualidade e baixar. Esse processo era descrito por PH Music Maker com naturalidade, indicando o domínio de táticas digitais de conversão, edição e manipulação de conteúdos.

Após baixar os arquivos, PH Music Maker os arrastava diretamente para a linha de edição do *Reaper*, onde o programa criava uma nova trilha (*track*) automaticamente. Esse fluxo revela que a produção sonora do espetáculo não dependia de um profissional com formação técnica formal, segundo PH ele se apoiava em tutorias de como utilizar o *software Reaper* na produção musical e estratégias digitais populares, acessíveis e amplamente disseminadas no cotidiano juvenil.

Nesse sentido, as escolhas musicais tornam-se, assim, práticas de multiletramentos no sentido proposto por Kress (2010), pois envolvem manipulação de camadas sonoras, edição digital, interpretação estética e tradução de valores narrativos em elementos como timbre, dinâmica, textura e forma musical. Cada ajuste realizado no arranjo por PH Music Maker, cada transição entre trechos, cada remixagem feita no na *DAW Fruit loop* compõe um processo de leitura, escrita e reescrita sonora que articula repertórios juvenis, tecnologias digitais e as identidades coletivas dos grupos.

Figura 3 – PH Music Maker editando a trilha sonora no *Reaper* durante a montagem do cenário e figurino do espetáculo *Internidade*



Fonte: Imagem registrada pelo autor (2025).

Em síntese a estudante Lua acrescenta que quando a música está diretamente ligada à cena, o corpo se torna um veículo sensível da trilha, quase como se a performance fosse uma tradução visual da canção. Esse entrelaçamento revela aquilo que autores como Ingold (2015) descrevem como correspondência. Ou seja, o gesto, o som e o ambiente formam uma malha indivisível de expressão. No contexto de aprendizagem artístico-musical IFRN/MO, principalmente durante a montagem dos espetáculos artístico-musicais, a música e o teatro não aparecem como linguagens separadas, mas como campos que se atravessam mutuamente, produzindo modos de sentir, narrar e existir no palco.

Além disso, as cores, símbolos e signos também se materializam nas visualidades, nos Cartazes produzidos no *Canva* e publicados no *Instagram* dos estudantes (ver Figura 4), figurinos desenhados no papel com paletas específicas e esquema de cores e fotografados para produção (ver Figura 3), esquema de luzes no palco pensando pelos alunos (ver vídeo de apresentação) etc.

Figura 4 – Print screen do Instagram da professora Rosa Kahlo com os cartazes



Fonte: Mosaico de imagens elaborada pelo autor (2023).

Em uma entrevista realizada com a estudante do Curso Técnico Integrado de Mecânica, chamada Solar, ela oferece uma descrição densa de seu papel na coordenação visual e criativa do espetáculo *Internidade*. Sua atuação evidencia como práticas de multiletramentos se materializam na articulação entre ferramentas analógicas e digitais, modos semióticos diversos e processos colaborativos de criação. Ao assumir a concepção visual do espetáculo, Solar mobiliza saberes oriundos de seus interesses pessoais por moda, desenho e *design*, integrando-os às demandas coletivas do grupo.

No que se refere aos figurinos, solar foi a responsável direta pela criação, desenvolvendo os *croquis* manualmente, com lápis e papel. Segundo ela, esses desenhos físicos

eram posteriormente fotografados e compartilhados com seus colegas para que eles pudessem criar/costurar conforme suas indicações, configurando um trânsito contínuo entre o analógico e o digital. Ela relata que esse processo criativo foi fortemente orientado por pesquisas visuais realizadas no *Pinterest*, a partir das quais ela construiu um repertório estético baseado na fusão entre elementos circenses e futurísticos (ver vídeo de apresentação), com atenção especial às formas e linhas associadas ao futurismo. Embora conduzisse a execução dos desenhos, Solar destaca o caráter colaborativo do processo, incorporando sugestões de colegas, que contribuía com ideias e elementos para compor as roupas.

Figura 5 – Morgan dos Teclados costurando o figurino conforme o desenho criado por Solar



Fonte: Imagem registrada pelo autor (2023).

Figura 6 – *Print screen* do figurino desenhado por Solar, publicado por PH Music Maker no *Instagram*



Fonte: Imagem registrada pelo autor (2023).

Esse trânsito entre linguagens também se expressa na criação dos cartazes de divulgação do espetáculo. Segundo solar, diante da ausência de equipamentos especializados, produzindo todo o material gráfico exclusivamente pelo celular, utilizando o aplicativo *IbisPaint X*. O desenho foi realizado integralmente com o dedo na tela, incluindo não apenas as ilustrações (como as mãos que simbolizavam a ansiedade, sugestão trazida por Charlie Melodia), mas também a própria tipografia do cartaz, escrita manualmente. O resultado foi um *design* que combinou suas concepções visuais pessoais com contribuições conceituais do grupo, especialmente em torno da temática da ansiedade juvenil.

Figura 7 – Cartaz produzido por Solar no *software IbisPaint X*



Fonte: Solar (2023).

No que diz respeito a ideia cênica e à concepção visual do espetáculo, Solar explica que a principal referência estética e narrativa foi o filme *Divertida Mente (Inside Out)*, sobretudo a ideia de personificação dos sentimentos. A escolha da estética circense funcionou como uma base visual capaz de romper com o cotidiano escolar, enquanto elementos futurísticos foram incorporados para intensificar o impacto estético e simbólico da montagem.

Todo esse conjunto visual esteve a serviço da narrativa de Anne, personagem central da apresentação vivida por Solar, cuja trajetória abordava a relação de uma adolescente com o mundo virtual, os transtornos de imagem e a ansiedade. Nesse sentido, Solar atuou encenando, articulando o roteiro, a dança, a ideia cênica e as visualidades do espetáculo que mistura o desenho tradicional com a criação digital móvel e curadoria estética para materializar, de forma multimodal e colaborativa, a visão coletiva do grupo.⁷

⁷ O espetáculo pode ser assistido através do link: <https://drive.google.com/file/d/1mTUVL74hop6dSq2tP-aFu19MsWgxhY0x/view?usp=sharing>

Figura 8 – *Frame* do registro audiovisual do espetáculo *Internidade*



Fonte: Registros audiovisuais do NUARTE IFRN/MO (2023).

Nessas práticas, os sujeitos revelaram um letramento visual situado, especialmente evidente na criação de figurinos, cartazes de divulgação etc. que ativa repertórios visuais diversos. Os estudantes combinam referências de plataformas como *Pinterest*, tutoriais do *YouTube* e *TikTok* (segundo Solar, para ideias de maquiagem), além de elementos locais como cartolinas, tecidos, peças recicladas para construir estéticas próprias (ver Figura 9 a seguir). Esses processos não são apenas escolhas estéticas, mas traduções visuais de identidades juvenis que dialogam com as cores e narrativas sócio-históricas, com as expectativas dos grupos e com a atmosfera desejada para cada cena ou performance musical.

Figura 9 – Montando os cenários e as propostas de maquiagem



Fonte: Imagens registradas pelo autor (2023).

Um relato que reforça esse aspecto, especialmente pela fusão entre imagem, tecnologia digital e corporeidade, é o de Solar. Ao narrar o processo de criação dos figurinos e do cartaz de divulgação, Solar evidencia práticas autorais que articulam repertórios estéticos pessoais, referências visuais circulantes nas redes digitais e o uso inventivo do celular como principal dispositivo de criação. Nesse percurso, o corpo (representado no gesto do dedo que desenha diretamente na tela) torna-se mediador central do processo de significação, revelando uma prática situada de *design* que integra sensibilidade artística, colaboração coletiva e tecnologias digitais em rede.

Eu gosto muito de desenhar. Desde muito tempo. Nunca fiz curso nem nada não, é só gostar de desenhar mesmo. Também me interessa muito por moda, sempre me interessei por isso. Quando falaram do figurino, eu disse: ‘Não, vamos ver se eu consigo fazer’. [...] Aí comecei a pesquisar referência no *Pinterest*. Desde o início a gente queria fazer uma coisa mais circense e futurista, então fui pesquisar coisas de circo, elementos futurísticos, essas coisas de forma, e fui começando a fazer os croquis. Junto com uma colega minha, ela também dava muitas ideias, falava: ‘Ah, a

gente pode botar isso também'. Aí eu ia incluindo no figurino. [...] Eu que fiz os desenhos. [...] Eu gosto mais de desenhar à mão mesmo, lápis e papel. Depois, quando precisava, eu tirava foto do desenho para usar. Já o cartaz de divulgação eu fiz no celular. Uso um aplicativo chamado *IbisPaint X*. Eu uso quando quero inovar além do lápis e papel, [...] Eu desenhei o cartaz, e as pessoas iam dizendo: 'Pode colocar isso', 'pode colocar aquilo'. Teve sugestão para desenhar as mãos assim, representando ansiedade. Aí eu juntei todas essas ideias e fiz o desenho. Foi tudo no aplicativo e só com o dedo, não usei caneta digital nem nada. As letras também foram todas feitas com o dedo, tudo no celular. Aí pronto, saiu o cartaz (Solar, 2023).

O relato de Solar explicita uma prática de multiletramentos que se constrói na articulação entre linguagens visuais, tecnologias digitais e processos corporificados de criação. Ao transitar entre o desenho manual (lápis e papel), a fotografia e o uso de aplicativos de edição gráfica no celular, a estudante mobiliza diferentes modos semióticos de forma integrada, configurando um processo sinestésico de produção de sentidos. O uso do *Pinterest* como espaço de busca de referências estéticas evidencia a circulação por repertórios visuais globais, que são posteriormente reinterpretados de maneira situada no contexto do espetáculo.

A criação do cartaz diretamente na tela do celular, utilizando apenas o dedo como ferramenta gráfica, revela uma forma de corporeidade digital em que o gesto substitui instrumentos tradicionais de *design*, deslocando fronteiras entre o analógico e o digital. Nesse processo, o corpo não é apenas suporte da ação, mas agente ativo de significação, operando como mediador entre intenção estética, dispositivo tecnológico e produto visual final. Além disso, a dimensão colaborativa do trabalho, marcada pelas sugestões dos colegas e pela negociação coletiva das escolhas visuais, reforça o caráter social e distribuído dessas práticas de multiletramentos.

Assim, a experiência de solar evidencia como estudantes do ensino médio integrado, ao atuarem em contextos artístico-musicais, artesaniam dispositivos visuais (Montandon, 2025) de forma autônoma e criativa, integrando tecnologias digitais em rede, repertórios culturais e experiências sensíveis. Trata-se de um processo que ultrapassa o domínio técnico do *software* e se configura como prática cultural situada, na qual imagem, corpo e tecnologia se entrelaçam na produção de sentidos estéticos e expressivos.

Nesse sentido, a imagem torna-se um campo de multiletramentos no qual os estudantes articulam estéticas juvenis, narrativas transmídia, recursos digitais de edição, materiais acessíveis do cotidiano e sentidos identitários de grupo. A criação de um figurino ou de uma maquiagem envolve seleção de referências, remixagem cultural, decisões técnicas, experimentação e tradução simbólica, compondo um processo multimodal que atravessa corpo, visualidade e tecnologia.

Dessa forma, podemos compreender que as tecnologias digitais em rede constituem o tecido invisível que costura todas as dimensões anteriores. O aplicativo de desenho *IbisPaint X*, os tutoriais de maquiagem no *YouTube* e *TikTok*, a *DAW Reaper*, utilizada por PH Music Maker como um laboratório digital de criação musical onde eram testadas sonoridades, produzidos *remixes*, cortados e extraídos vocais, manipuladas camadas sonoras e experimentadas combinações de trechos musicais possíveis de serem apreciados no *hiperlink*⁸ da Figura 7, todos esses elementos tecnológicos compõem esse tecido representado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Tecnologias digitais em rede articuladas nos espetáculos artístico-musicais

Elemento Tecnológico	Tipo de Recurso	Plataforma ou Software	Aplicação Prática no Espetáculo
Plataforma de Vídeo e <i>Streaming</i>	Rede Social / <i>Streaming</i>	<i>YouTube</i>	Aprendizagem musical, tutoriais de maquiagem, pesquisa de repertório e efeitos sonoros.
<i>Software</i> de Produção Musical (DAW)	Estação de Trabalho de Áudio Digital	<i>Reaper</i>	Laboratório digital de criação musical, gravação de vozes e edição de trilhas.
Inteligência Artificial de Áudio	Processamento de Áudio via IA	<i>Moises (Moises.ai)</i>	Isolamento de instrumentos, remoção de voz e troca de tom para estudo de arranjos.
Aplicativo de Desenho	Criação Visual / <i>Design</i>	<i>Ibis-Paint X</i>	Criação de cartazes, ilustrações e identidade visual do espetáculo.
Rede Social de Vídeo Curto	Rede Social / Tutorial	<i>TikTok</i>	Referência estética, tutoriais de maquiagem artística e tendências de performance.
<i>Software</i> de Notação e Partitura	Editor de Partituras	<i>MuseScore / Flat.io</i>	Escrita, transcrição de arranjos e acompanhamento de linhas melódicas no espetáculo <i>Homem de La Mancha</i> .
<i>Streaming</i> de Áudio	Plataforma de <i>Streaming</i>	<i>Spotify / YouTube Music</i>	Pesquisa de repertório, curadoria e audição analítica através de <i>playlists</i> .

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025).

⁸ O espetáculo pode ser assistido através do *link*: <https://drive.google.com/file/d/1mTUVL74hop6dSq2tP-aFu19MsWgxhY0x/view?usp=sharing>

Dessa forma, essas tecnologias digitais articuladas compuseram o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO no qual som, imagem, corpo e tecnologia se entrelaçam, sustentando práticas de multiletramentos colaborativas, distribuídas e marcadas pela autonomia juvenil. Nesse cenário, as tecnologias digitais em rede se convertem em um espaço-tempo de produção de sentidos, no qual as práticas de multiletramentos emergem de forma sinestésica, entrelaçando oralidade, escrita e múltiplos modos de significação (New London Group, 1996).

Essas práticas envolvem processos contínuos de remixagem, edição e montagem, mobilizam repertórios estéticos juvenis, ampliam e conectam a cultura escolar com a cultura participativa digital. Assim, as tecnologias digitais em rede não apenas mediam a produção artístico-musical, mas também criam condições para que os jovens se tornem autores de suas experiências, articulando saberes, tecnologias e modos de expressão que atravessam diferentes camadas do contexto artístico-musical do IFRN/MO.

Por fim, a combinação sinestésica das dimensões corpo-som-imagem-tecnologia resulta em práticas de multiletramentos no qual os corpos performam identidades, os sons materializam valores simbólicos, as imagens constroem narrativas visuais e as tecnologias conectam e expandem todas essas experiências em uma malha de significados (Ingold, 2015). Essas dimensões não emergem de forma isolada, mas se entrelaçam nas práticas reais dos estudantes, dando origem a processos colaborativos, circulação ampliada de significados, remixagem cultural, autoria juvenil e produção transmediática (Jenkins, 2009).

A seguir, ao focalizar os ensaios como catalisadores de práticas de multiletramentos e de autonomia juvenil, o próximo tópico analisa como os estudantes assumem responsabilidades, tomam decisões, distribuem funções e negociam soluções estéticas e organizacionais. Nesses contextos, a aprendizagem se configura como prática sociocultural, marcada pela colaboração, pela autonomia compartilhada e pela produção coletiva de saberes.

4.3 Os entrelugares dos ensaios musicais como catalizador de práticas de multiletramentos

Neste tópico, o foco analítico voltou-se para os ensaios musicais como espaços-tempos privilegiados de emergência das práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Partiu-se do entendimento de que os ensaios não operaram como momentos neutros ou restritos à institucionalidade e ao currículo oficial do

IFRN/MO, mas se constituíram como entrelugares nos quais escolhas de repertório, processos criativos e performances foram atravessados por negociações de sentidos, por formas de colaboração e por relações sociais complexas.

Nessa perspectiva, as práticas de multiletramentos observadas nos ensaios não emergem de forma isolada, mas se configuram como um entrelaçamento denso das experiências formativas e da diversidade cultural que cada estudante traz consigo. As diferentes experiências musicais vinculadas a bandas filarmônicas, igrejas, conservatórios, aulas particulares, aprendizagens autodirigidas mediadas por plataformas digitais, videoaulas e tutoriais, manifestam-se de modo explícito durante os ensaios, influenciando tanto a construção coletiva de práticas de multiletramentos quanto as dinâmicas de interação entre os participantes.

Nesse sentido, compreender essas trajetórias mostra-se fundamental para analisar como os multiletramentos são mobilizados, negociados e ressignificados nas práticas colaborativas de criação artístico-musical. A partir desse enquadramento, nos subtópicos seguintes discute-se a multiculturalidade como elemento atravessador das práticas de multiletramentos, evidenciando como diferentes experiências socioculturais informam escolhas estéticas, repertórios e modos de participação coletiva. Em seguida, analisa-se a multiculturalidade intergeracional e o papel das plataformas de streaming como elementos de influência na circulação de referências musicais e na construção de repertórios compartilhados.

Na sequência, o olhar volta-se para os elementos multimodais e tecnológicos que emergem nos ensaios, destacando como gestos, sons, imagens, falas e tecnologias analógicas e digitais se articulam na produção de significados, avançando para a análise do uso de aplicativos, *softwares* e outros artefatos tecnológicos, frequentemente denominados pelos próprios estudantes como “bugigangas” como mediadores centrais das práticas de multiletramentos no contexto dos ensaios.

Posteriormente, discute-se a IA como elemento emergente de influência nesses processos, evidenciando seus impactos nas formas de criação, estudo e organização musical, finalizando com o último subtópico que integra essas dimensões ao analisar como autonomia, colaboração, mediação tecnológica e significação multimodal se articulam nos ensaios. Nessa perspectiva, os ensaios configuram-se como espaços nos quais conhecimentos formais e informais, vivências escolares e extraescolares e tecnologias em rede se encontram, produzindo práticas de multiletramentos que sustentam processos de aprendizagem artístico-musical marcados pela participação, pela agência juvenil e pela construção coletiva de sentidos.

4.3.1 A multiculturalidade como elemento nas práticas de multiletramentos nos ensaios

A multiculturalidade que atravessa as práticas de multiletramentos nos ensaios das bandas torna-se visível na confluência de experiências artístico-musicais distintas trazidas pelos estudantes. A própria composição dos grupos revela esse atravessamento, uma vez que os integrantes são selecionados (no caso das bandas Descendentes e banda SN) ou escolhidos (no caso das bandas montadas pelos cursos para apresentarem no festival de música da SEMADEC), por já possuírem vivências musicais diversas, construídas em diferentes contextos socioculturais. É nos ensaios que essas trajetórias se explicitam e se colocam em relação, emergindo nas interações, nas trocas e nas formas como cada estudante se engaja no fazer musical coletivo.

Para ilustrar essa perspectiva, em diversos ensaios da banda descendentes, observa-se o contraste entre diferentes práticas de multiletramentos. De um lado, Davi do Cajón, cuja experiência como “músico prático de igreja” o leva a praticar o repertório predominantemente “de ouvido”, memorizando as músicas a partir da escuta e da repetição. De outro, Morgan tecladista com uma formação mais associada a contextos “conservatoriais”, recorre a anotações, as vezes partitura e cifra como estratégias centrais de organização e execução musical. Esses modos distintos de relação com a música não se excluem; ao contrário, tensionam-se e se complementam ao longo dos ensaios, evidenciando como a multiculturalidade se constitui como elemento atravessador das práticas de multiletramentos, influenciando as formas de interação, negociação e produção coletiva de sentidos.

Ambos tocam na mesma banda o mesmo repertório, mas utilizam-se de letramentos musicais distintos tanto para apreender o repertório, como para se comunicar durante os ensaios. Davi do Cajon, por exemplo, para indicar que a música vai voltar para o início, ele “bate na cabeça” para indicar que vai voltar “para cabeça” ou seja, para o início da Música. Já Morgan dos Teclados, emprega terminologias como *da capo* para indicar o retorno ao início da música. Ambos se referem à mesma ação, mas a partir de sistemas de letramento musical diferentes, que se complementam no ambiente colaborativo do ensaio.

Além disso, vale destacar que, para muitos desses jovens, o ensaio em grupo representa a primeira experiência de tocar coletivamente e de se apresentar publicamente. Trata-se de um momento liminar de passagem, no qual o estudante experimenta novas formas de pertencimento, reconhecimento e visibilidade no coletivo. Casos como o de DK Metaleiro exemplificam esse processo ao comentar sobre suas experiências coletivas nos ensaios para o festival de música.

No começo, foi meio difícil de se adaptar [...], porque, pra uma pessoa que toca um instrumento só, dentro de casa, usando *backing track*, digamos assim – tá acostumado com a métrica, seguindo a música ali, só pra você tocar – chegando ali, tá todo mundo aprendendo a música, todo mundo tá aprendendo a métrica da música pra fazer uma apresentação. É outro ambiente [...]. Só que não é um ambiente pior – pelo contrário – é mais massa, digamos assim, porque tá todo mundo ali tentando a mesma coisa, fazendo a mesma coisa, todo mundo engajado numa coisa só: apresentar bem [no festival] (DK Metaleiro, 2023).

DK Metaleiro se caracterizava como um “músico de quarto”, alguém que vivenciava a música de modo introspectivo e mediado por telas, aprendendo de forma autônoma por meio de tutoriais, plataformas digitais e *softwares* de simulação sonora. Ao integrar-se à banda do Curso Técnico Integrado de Informática durante o festival de música, DK Metaleiro realiza uma verdadeira travessia. O que antes era uma prática individual e digital passa a ser ressignificada em uma prática coletiva, performativa e social.

Ele deixa de apenas consumir e reproduzir arranjos alheios para tornar-se um “músico de palco”, coautor de experiências musicais compartilhadas, como a criação de arranjos e sonoridades em sua guitarra. Essa transformação expressa o que Rogoff (2003) denomina de participação guiada, um processo no qual o aprendiz se desloca de observador periférico para membro ativo da comunidade de prática, aprendendo pela convivência, pela escuta e pela colaboração.

Além disso, a transição do espaço privado (o quarto) para o espaço público (o palco) simboliza também uma mudança de posicionamento identitário e epistemológico, como aponta Street (2012) ao discutir os letramentos situados, o saber não é apenas internalizado, mas produzido nas relações e nos contextos. Para DK Metaleiro:

[...] Aqui foi a minha experiência mais incrível mesmo [tocar com a banda no palco], porque foi uma banda completa. Foi todo mundo ali – baterista, guitarrista, baixista, vocalista, saxofonista, trompetista, tecladista – tinha todo mundo ali. [...] acho que tudo foi muito rico, muito bom (DK Metaleiro, 2023).

Ou seja, o ato de tocar em uma banda e se apresentar em um palco torna-se, assim, um espaço de autonomia e autoria, onde o jovem negocia sentidos, assume responsabilidades e constrói novos modos de ser músico.

No caso de DK Metaleiro, o ensaio emergiu como um entrelugar que desafiou e expandiu as suas práticas de multiletramentos, articulou seus saberes, construído de forma solitária e autônoma, com a dinâmica de um grupo musical diversificado. Ele mesmo contrasta a previsibilidade de tocar sozinho com a complexidade da prática coletiva, enquanto em casa

ele estava acostumado com a “[...] *backing track*, digamos assim, [...] tá acostumado com a métrica certinha da música ali, [na banda] tá todo mundo aprendendo a música, todo mundo tá aprendendo a métrica da música [...]” (DK Metaleiro, 2023).

Nessa perspectiva, DK Metaleiro valoriza profundamente a multiculturalidade proporcionada pelo IFRN/MO, descrevendo-a como uma oportunidade de sair de uma “bolha” e ter contato com “culturas diferentes, pessoas diversificadas”. Segundo ele, representou uma nova camada de aprendizagem. Tocar em conjunto exigiu negociação, adaptação e a aplicação de suas habilidades em um contexto que demandava escuta ativa e sincronia coletiva, movendo suas práticas de um plano individual para um social.

A fala de outro estudante, do primeiro ano do Curso Técnico Integrado de Informática, identificado como Junior Bass, exemplifica esse processo de transformação de perspectiva. Inicialmente integrante da banda SN e, posteriormente, selecionado como baixista da banda Descendentes, Junior Bass relata como a entrada no IFRN/MO o fez sair daquilo que ele próprio denomina como a “bolha” da escola particular, passando a confrontar realidades sociais distintas. Essa experiência de deslocamento é potencializada e aprofundada nos ensaios e espaços dos grupos vinculados ao NUARTE, nos quais a convivência com sujeitos de diferentes trajetórias sociais e culturais amplia seus modos de perceber o outro e a si mesmo, conforme ele relata sobre sua entrada no IFRN/MO.

Acho que me ajudou muito a sair dessa zona de conforto, a me adentrar justamente no que é estar dentro de um grupo musical, no que é fazer música com outras pessoas, vivenciar as realidades dos outros [...] Então, para mim, que saí de uma escola particular e vim para cá, isso foi algo que me ajudou muito a melhorar como pessoa, justamente por vivenciar e iniciar essas realidades todos os dias. Porque a escola particular é uma bolha: geralmente ninguém ali passa por dificuldades socioeconômicas (Junior Bass, 2023).

A trajetória de Junior Bass no IFRN/MO, portanto, é marcada por uma ruptura explícita com esse universo anterior, evidenciando como a inserção em coletivos artístico-musicais atua como um entrelugar formativo no qual práticas de multiletramentos, pertencimento e aprendizagem se entrelaçam, produzindo novos sentidos sobre formação, convivência e participação social.

Ao narrar sua experiência de escolarização anterior ao IFRN/MO, ele descreve um ambiente homogêneo, composto majoritariamente por estudantes que “não passam nenhuma dificuldade socioeconômica”. A metáfora da bolha, repetida por ele com ênfase, funciona como um marcador simbólico de isolamento, um território onde diferenças sociais são invisibilizadas e onde a convivência cotidiana pouco exige deslocamentos éticos ou afetivos. É somente ao

ingressar no IFRN/MO que esse universo se rompe, abrindo espaço para um contato direto com realidades diversas, contrastantes e, para ele, profundamente formativas.

Tipo assim, eu acho uma coisa muito fascinante no IF – e que eu acho que nenhuma outra instituição consegue fazer – é tirar o aluno dessa espécie de mediocridade do dia a dia, de só fazer aquilo que é obrigado a fazer. Eu acho que a pessoa só não se desenvolve culturalmente, artisticamente e profissionalmente aqui se não quiser. Acho que é muito importante você sair dessa linha de fazer todo dia apenas o que é esperado, tirar nota boa em tudo, e, na verdade, se aprofundar naquilo que você realmente vê como o que você ama (Junior Bass, 2023).

Dessa forma, esse deslocamento social para o IFRN/MO encontrou ressonância direta em sua formação artístico-musical. Junior Bass afirmou que as vivências construídas nos grupos artístico-musicais vinculados ao NUARTE o “tiraram da mediocridade”, expressão por ele utilizada para marcar a passagem de uma postura de estudante que apenas cumpria tarefas obrigatórias para alguém que passou a se engajar ativamente em experiências culturais, musicais e formativas. Esse movimento não se deu de forma abstrata ou institucional, mas nas interações concretas com colegas, ensaios coletivos, processos criativos compartilhados e trocas de saberes que ampliaram seu repertório estético e suas possibilidades de participação. Segundo o estudante, foram essas relações e práticas vividas com outras pessoas que lhe permitiram acessar diferentes modos de fazer música, de se expressar artisticamente e de reconhecer-se como sujeito ativo em processos culturais, independentemente de seu nível prévio de acesso ou capital cultural.

Nessa perspectiva, nas relações construídas no IFRN/MO, Junior Bass encontra um contexto multicultural que reconfigura sua compreensão do mundo social. Ele destaca a convivência com estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, gêneros, religiões e trajetórias familiares como um ponto de inflexão em sua formação humana. Essa convivência, segundo ele, o leva a desenvolver aquilo que chama de “consciência de classe”, descrita não em termos abstratos, mas materializados nos pequenos gestos cotidianos.

[...] Então, quando você está aqui, inerentemente você passa, antes de mais nada, a pensar também na condição do outro. Por exemplo: ‘vamos fazer alguma coisa amanhã à tarde’. Aí você já pensa: ‘mas será que vai ter ônibus à tarde?’. Entendeu? Porque, beleza, talvez você não precise, mas outras pessoas vão precisar. Então, acho que aqui também ajuda muito a desenvolver essa consciência de classe (Junior Bass, 2023).

Nessa perspectiva, ele passou a tomar decisões de modo mais coletivo, considerando realidades que antes não atravessavam sua percepção. Esse movimento evidenciou que a multiculturalidade, longe de se configurar apenas como um dado demográfico,

constituiu-se como um aprendizado ético situado no convívio com o outro, levando-o a refletir sobre as consequências de suas escolhas e a considerar diferentes pontos de vista antes de agir. Tal processo marcou seu percurso no contexto da aprendizagem artístico-musical como uma travessia formativa, intensificada pelo desejo de ampliar suas vivências em contato direto com bandas, grupos de teatro e outras práticas coletivas. Foi essa busca por experiências mais intensas e continuadas que o levou, ao longo da pesquisa, a se mudar de sua cidade de origem, Areia Branca/RN, para Mossoró/RN, decisão que já vinha sendo cogitada desde os momentos iniciais de seu envolvimento com essas práticas.

[...] o IF, homem, virou uma casa para mim, sério mesmo. Ao ponto de eu estar pensando, cogitando e até planejando morar aqui próximo ano [em Mossoró]. [...] tem gente que assiste aula e vai para casa, e eu não consigo ser assim. Eu fico aqui justamente por esse investimento nas experiências socioculturais que eu desenvolvo fora da sala de aula. Então, se eu estou aqui, eu vou estar mexendo com música, ou com teatro, ou com esporte – esses são os três principais – ou também com relações sociais mesmo: amigo, namorada, entendeu? Ficar em casa é muito parado. No contraturno, eu acho que é uma experiência muito forte. Viver o IF, para mim, é ficar no contraturno. É um negócio muito massa. Porque de manhã você tem aula, beleza, mas é nos horários em que você não tem aula que você consegue vivenciar mais as pessoas, as experiências culturais e a vida aqui dentro (Junior Bass, 2023).

Ao descrever o *campus* como “uma casa”, Junior Bass não se referiu a um espaço institucional abstrato, mas a um lugar habitado no sentido proposto por Ingold (2015), constituído pelas relações, percursos e práticas cotidianas que nele se entrelaçaram. A aprendizagem, para o estudante, não se restringiu aos tempos formais das aulas, mas emergiu da convivência prolongada nos intervalos, nos contraturnos, nos ensaios, nos laboratórios e nos encontros informais, nos quais vínculos afetivos e modos de estar-junto foram sendo construídos. Ao afirmar que esse espaço era “uma casa”, o estudante explicitou que sua participação nos grupos não se dava apenas pela adesão a atividades, mas pelo enraizamento em relações sociais, culturais e formativas que sustentaram sua permanência, seu engajamento e a construção de sua identidade no contexto da aprendizagem artístico-musical.

Por fim, a narrativa de Junior Bass revela uma compreensão das práticas de multiletramentos articuladas à diversidade, sobretudo, pelos grupos e por suas múltiplas ações. Assim, as práticas de multiletramentos vivenciadas no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO não se limitam ao domínio de repertórios, técnicas ou instrumentos durante os ensaios, elas envolvem também viver experiências capazes de produzir deslocamentos éticos, ampliar repertórios estéticos e reformular modos de ser no mundo.

Seu relato sintetiza como a diversidade social, econômica, cultural e artístico-musical opera como força pedagógica no contexto de aprendizagem artístico-musical do

IFRN/MO, fabricando sujeitos que não apenas aprendem arte, música ou teatro, nos ensaios ou em processos de pré-produção de espetáculos artístico-musicais, mas reaprendem a se relacionar consigo mesmos, com o outro e com a própria ideia de coletividade.

4.3.2 Os elementos multimodais e tecnológicos que alicerçam as práticas de multiletramentos

Essa base multicultural, formada pelas trajetórias dos estudantes e pela diversidade de referências socioculturais, é amplificada e mediada por um complexo contexto multimodal de modos de comunicação e tecnologias digitais em rede. As práticas de multiletramentos dos estudantes são intrinsecamente estruturadas pela multimodalidade e mediadas por tecnologias digitais em rede, constituindo-se por um “emaranhado de relações” que envolve a articulação de múltiplos modos de significação e suas linhas de vida (Kress, 2010; Ingold, 2015).

Nessa perspectiva, é possível elencar como os diferentes modos de significação são articulados. O modo gestual e corporal, ou seja, a comunicação não-verbal é fundamental. Orientações são dadas por meio de gestos, contato visual e movimentos de mão na comunicação durante os ensaios. Por exemplo, quando os instrumentistas orientam uns aos outros, sobre mudanças de acordes, passagens rítmicas etc. utiliza-se o movimento das mãos e sinais específicos; quando Davi do Cajon durante o ensaio da banda de Mecânica bate na cabeça para indicar o início da música, criam um código compartilhado pelo grupo. São exemplos de como o modo gestual é articulado.

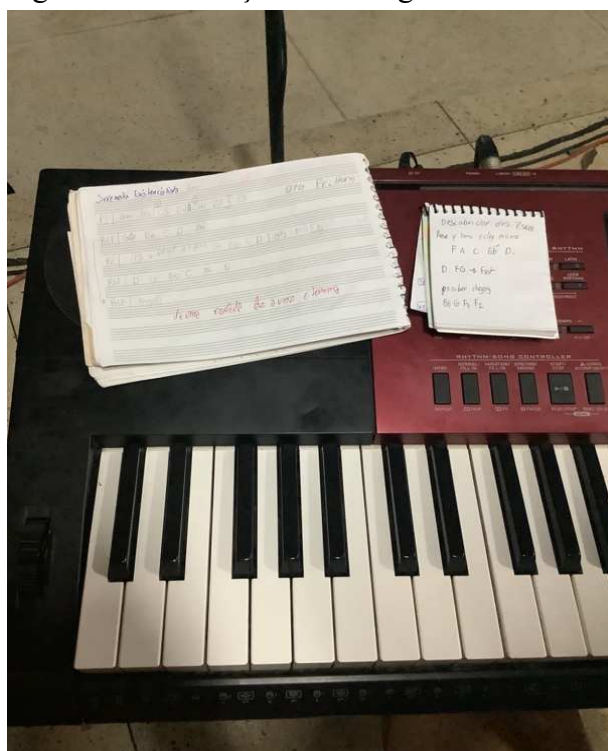
Se tratando do modo oral, além das orientações faladas, o modo oral articulado pelos sujeitos inclui exemplos onomatopeicos como “pararara, tum...”. Esses fragmentos sonoros são orientações orais de como devem ser executadas as frases musicais, como deve soar determinada parte tocada por um instrumento. Conforme observado, esse e outros exemplos onomatopeicos ganham sentido no processo de escuta musical e repetição, servindo como deixas cruciais para estudantes que não possuem treinamento teórico formal, contrastando com vocabulários musicais mais estruturados.

Esse modo soma-se ao modo Escrito. No contexto de aprendizagem artística-musical do IFRN/MO, diferentes sistemas de representação escrita coexistem: a partitura tradicional utilizada em sua maioria pelos jovens que possuem uma formação artística-musical advinda das bandas filarmônicas e orquestras de igreja, cuja partitura é o principal modo articulado na aprendizagem musical tutorial. Além disso, a cifra melódica, utilizada por jovens que tocam instrumentos de sopro e precisam registrar o nome das notas da melodia que irão

tocar, mas já dominam os outros elementos da melodia como rítmica das notas e altura, servido a cifra melódica mais como um roteiro do que ele irá tocar.

E, por fim, as cifras de acordes geralmente encontradas no *site CifraClub* e as anotações pessoais em cadernos como as que realizavam mais intensamente por Morgan dos Teclados para lembrar da ambientação, o estilo, a estrutura e as partes das músicas que tocavam no repertório da banda de Mecânica, refletindo assim os múltiplos letramentos musicais dos estudantes que tocavam nas bandas e frequentavam os ensaios no laboratório de música.

Figura 10 – Anotações de Morgan dos Teclados



Fonte: Imagem registrada pelo autor (2023).

A matéria-prima dos ensaios era sempre o som, mas este se entrelaçava constantemente com gesto, fala e exemplificações onomatopeicas, que funcionam como mediações expressivas. Expressões como “você entra após o solo quando eu faço pararara-tum” – utilizada por Davi do Cajon quando tocava bateria durante os ensaios da banda Descendentes – revelam um vocabulário sonoro compartilhado, construído durante os ensaios, em que fragmentos sonoros substituem a escrita musical e ganham significado no processo de escuta e repetição coletiva.

Os sujeitos mais experientes, geralmente com vivência em igrejas, aulas particulares ou bandas filarmônicas, organizam-se por um vocabulário técnico estruturado,

referindo-se a notas, acordes e seções A, B ou C da música que estão ensaiando. Já os menos experientes recorriam a estruturas narrativas sonoras (estrofes, refrões, solos) ou outras referências. Como a cantora da banda do curso de eletrotécnica Lala Music, que remete à parte “que tal cantor canta”, ou “quando o som sobe e desce”, compondo assim uma trama de diferentes letramentos musicais em coexistência e negociação entre formas distintas de saberes e representação nos ensaios (Scheifer, 2014).

Um exemplo concreto dessa diversidade aparece na prática dos instrumentos de sopro. Na imagem a seguir, durante um ensaio da banda de edificações para o festival de música, observa-se o saxofonista utilizando uma partitura escrita à mão para guiar sua execução no solo, enquanto o flautista Ezekse orienta por uma cifra melódica digitada no *Word* em seu *notebook*, contendo apenas os nomes das notas. Mesmo diante das inúmeras possibilidades tecnológicas disponíveis como editores de partituras digitais e *softwares* de notação, o computador é aqui subutilizado como ferramenta de escrita musical, funcionando apenas como suporte para o texto verbal.

Figura 11 – Diversidade de modos escritos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO



Fonte: Imagem registrada pelo autor (2025).

Essa escolha reflete a natureza situada e pragmática das práticas de multiletramentos. O arranjo havia sido criado no próprio dia, e a transcrição manuscrita ou digitada emergia como uma resposta imediata à necessidade do grupo, corroborando com as ideias de Ingold (2015) de que aprender é um processo de correspondência prática com os

materiais e o ambiente, e não mera aplicação de regras formais. Portanto, essa prática demonstra a natureza processual das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical colaborativo, o ato de escrever à mão ou digitar de forma improvisada no *notebook* revela uma interação sensível entre sujeito e ambiente em um hibridismo entre o analógico e o digital, entre o formal e o improvisado, constituindo-se como uma marca essencial das práticas de multiletramentos observadas no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, nas quais a invenção e a adaptação caminham lado a lado com a colaboração e o sentido de autoria compartilhada.

Nesse mesmo contexto e cena de ensaio também ocorreu outro momento emblemático: o baixista pede que o flautista finalize o solo em dó, enquanto o saxofonista hesita sobre a nota final, por se tratar de um instrumento transpositor. Ele toca um ré enquanto o baixo executa um fá, gerando uma breve discussão apoiada na partitura. Esse episódio evidencia o diálogo entre diferentes sistemas de representação musical – a escuta, a partitura e o contexto harmônico –, que são negociados coletivamente até que o grupo alcance uma solução sonora comum.

Para ajudar nesse processo, o flautista utiliza um afinador digital chamado *Soundcorset Tuner*⁹ que exibe tanto as frequências quanto o nome das notas musicais. A partir dessa ferramenta, os estudantes passam a dialogar e aprender juntos quais notas o saxofonista está tocando, comparando alturas, ajustando afinação e discutindo variações possíveis. Esse recurso tecnológico funciona como mediador da aprendizagem coletiva, permitindo que cheguem a um acordo sobre como determinado trecho deve ser tocado.

A cena observada nos ensaios revela, em detalhes, a forma como as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO se constitui a partir de práticas situadas, multimodais e fortemente mediadas por tecnologias digitais em rede. No episódio analisado, o flautista e o saxofonista buscavam juntos aprender e executar um solo. O processo, longe de seguir uma dinâmica formal de leitura convencional de partitura ou exercícios estruturados, emergiu como uma prática artesanal de escuta, tentativa e erro, escrita manual e transposição assistida por aplicativos.

O flautista descreve que, para aprender o solo, iniciou por uma prática centrada no ouvido: “Eu escutei a música várias vezes e escrevia as notas”. Ele enfatiza que não utilizou

⁹ Disponível em:

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.soundcorset.client.android&hl=pt_BR&pli=1

qualquer aplicativo ou ferramenta digital para auxiliar a identificação das alturas. O processo de “pegar de ouvido”, como ele descreve, demandou repetição e concentração: identificar a nota, testá-la na flauta e, gradualmente, formar a sequência melódica. Ao final, ele registrou essas notas em uma cifra melódica simples, escrita especialmente para o instrumento em dó.

Esse movimento articula camadas temporais que envolvem escuta prolongada, gestos repetidos e a sedimentação progressiva de uma melodia na corporalidade do flautista. Mas o desafio seguinte era outro, transpor o solo para o saxofone, um instrumento em si bemol. Nesse ponto, entra em cena a mediação tecnológica.

Para realizar a transposição, ele não recorre à teoria musical tradicional, mas utiliza um aplicativo no *smartphone*. O procedimento é simples: ele toca a nota na flauta, e o aplicativo automaticamente informa qual seria a nota equivalente no instrumento transpositor. Como explicou: “[...] a nota da esquerda é o tom da flauta [...] ele transforma pro tom do sax”. Dessa forma, o aplicativo substitui o cálculo teórico formal geralmente exigido em contextos de ensino instrumental, permitindo que o estudante execute uma prática complexa de transposição sem necessariamente recorrer à escrita musical, ao estudo de intervalos ou a regras formais. O dispositivo digital atua, assim, como mediador cognitivo que amplia sua autonomia, reorganizando o modo como o conhecimento musical é acessado, processado e aplicado em situações reais de performance.

Essa escolha marcada revela, por um lado, a apropriação criativa da tecnologia, isto é, uma prática de multiletramento digital que opera como ferramenta ampliadora da escuta e da escrita musical. Por outro lado, revela o caráter situado das práticas de aprendizagem, ou seja, os estudantes coordenam diferentes recursos culturais, cognitivos e tecnológicos para resolver problemas reais emergentes na prática (Rogoff, 2003).

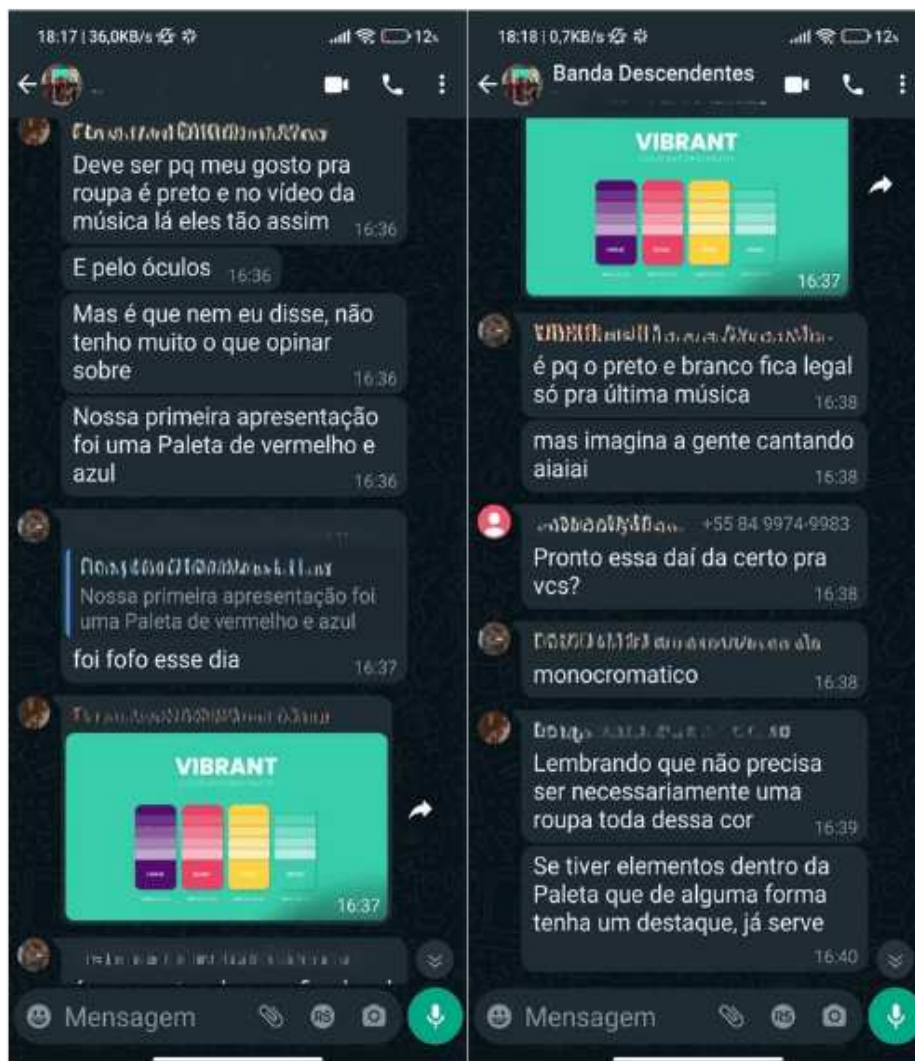
A escrita final do solo também expressa esse caráter pragmático. Embora o flautista costume preferir a partitura, ele optou pela cifra melódica porque “não estava querendo pensar em tempos” e porque escrever uma pauta demandaria mais tempo do que ele possuía no contexto dinâmico do ensaio. Sua decisão de registrar apenas as alturas das notas, deixando os ritmos para serem lembrados de memória, evidencia uma urgência prática e a confiança na própria percepção musical para recompor os tempos durante a performance.

Na culminância do processo, a dupla sincroniza suas versões, o flautista com sua cifra e o saxofonista com a partitura escrita posteriormente por ele. No palco, o flautista mantém o celular com as notas como guia, enquanto os tempos, já incorporados corporalmente, guiam sua execução. Esse gesto sintetiza uma prática de multiletramentos relacionada a leitura musical que é híbrida: parte escrita, parte memorizada, parte tecnológica.

O episódio, portanto, exemplifica como as práticas musicais no IFRN/MO não se dão exclusivamente através de métodos formais, mas emergem de forma complexa por meio da escuta, gestos, escrita manual e aplicativos todos mobilizados colaborativamente para resolver desafios musicais concretos. Trata-se de uma prática de multiletramentos que ocorre no fazer, que se tece no encontro entre sujeitos, instrumentos e tecnologias, em consonância com as perspectivas socioculturais (Ingold, 2015; Rogoff, 2003).

Se tratando do Modo Visual este modo é crucial para performance artístico-musical. Os estudantes mobilizam em diversos momentos o modo visual tanto para aprender via *YouTube* vendo tutoriais, videoaulas e performances artístico-musicais que nos ajudavam no processo criativo que permeia a prática, bem como na articulação de saberes da disciplina de Arte/Teatro sobre iluminação de palco para planejar o aspecto visual de suas apresentações, ideias de cenário e paleta de cores das roupas, figurinos e acessórios que iriam utilizar durante as apresentações.

Figura 12 – *Print screen* escolha da paleta de cores grupo do *WhatsApp*



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023).

Nessa perspectiva, o modo visual se mostra crucial nas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO desenvolvidas pelos estudantes. Conforme discutido por Kress (2010), o modo visual constitui um sistema semiótico específico, dotado de recursos próprios para a produção de sentido, como cor, enquadramento, contraste, disposição espacial e relações de saliência. Nos prints apresentados na Figura 12, observa-se como os estudantes mobilizam esses recursos visuais de forma intencional e colaborativa durante o processo de criação.

A imagem compartilhada no grupo de *WhatsApp* evidencia a escolha e a negociação de paletas de cores que orientariam as roupas que a banda Descendentes vai utilizar no palco, acessórios e a ambientação visual das apresentações. As cores não aparecem como elementos decorativos, mas como signos carregados de valor simbólico, afetivo e narrativo, articulando-

se à proposta estética da performance artístico-musical. De acordo com Kress (2010), a cor opera como um recurso semiótico capaz de condensar significados culturais, emocionais e identitários, sendo escolhida em função dos efeitos de sentido que se deseja produzir no público.

Além disso, os *prints* revelam um processo de *design* coletivo de significados, no qual os estudantes analisam imagens de referência, combinam tons, testam contrastes e discutem a coerência visual entre vestimentas, iluminação e performance no palco. Esse movimento demonstra que as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO não se restringe à execução musical, mas envolve a leitura crítica e a produção visual, articulando saberes oriundos das aulas de Arte/Teatro, como iluminação cênica, composição de cena e uso expressivo das cores, com repertórios visuais circulantes em plataformas digitais.

Nesse sentido, o grupo de *WhatsApp* funciona como uma extensão assíncrona do ensaio, de como eles pensam a proposta, no qual o modo visual se entrelaça ao verbal (comentários e negociações), ao sonoro (referências musicais) e ao corporal (projeção da performance), configurando uma prática de multiletramentos. Assim, os *prints* ilustram como os estudantes atuam como *designers* de significados, apropriando-se de recursos visuais digitais para planejar, negociar e materializar esteticamente suas performances artístico-musicais.

4.3.2.1 Aplicativos, softwares e “outras bugingagas” nos entrelugares dos ensaios

No contexto da aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, o *smartphone* emergiu como um artefato central de significação artístico-musical, articulando processos de organização, criação, registro e compartilhamento de saberes. Longe de operar como um recurso acessório, esse dispositivo integrou-se de modo estrutural às práticas de multiletramentos por eles desenvolvidas, configurando-se como elemento constitutivo de seus modos de aprender, criar e colaborar musicalmente.

Nos ensaios, conforme evidenciaram os estudantes, o uso do *smartphone* assumiu caráter multifacetado e recorrente, sendo mobilizado para múltiplas finalidades, desde o acesso a repertórios e referências estéticas até o registro de arranjos, ensaios e performances. Entretanto, essa apropriação extrapolou o uso individual, fomentando uma cultura de suporte tecnológico entre pares, na qual os conhecimentos digitais circularam coletivamente. Nesse processo, os estudantes não apenas utilizaram tecnologias digitais em rede para atender a demandas próprias, mas também assumiram posições de mentoria informal, compartilhando

saberes e orientações sobre artefatos digitais específicos, fortalecendo dinâmicas colaborativas e ampliando as possibilidades de autonomia no contexto da aprendizagem artístico-musical.

Nessa perspectiva, foi possível identificar diferentes usos do *smartphone* no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN, especialmente para o apoio às práticas colaborativas e de mediação tecnológica. Durante os ensaios, observou-se que os estudantes recorriam constantemente a plataformas digitais para acessar recursos musicais multimodais que orientavam e sustentavam suas performances.

Entre as práticas mais recorrentes, destacava-se o uso simultâneo de aplicativos distintos conforme a função exercida por cada integrante: instrumentistas utilizavam o *CifraClub* para visualizar acordes e tablaturas, enquanto cantores acessavam o *Letras.com* para acompanhar as letras das músicas em tempo real. O *YouTube* também se configurava como uma fonte primária de consulta, seja para ouvir as versões originais das canções, seja para assistir a tutoriais, vídeos de referência ou *covers* que serviam de inspiração estética e interpretativa. Já o *Spotify* era frequentemente utilizado como repositório auditivo de referência, permitindo que todos os membros das bandas comparassem a “fonte primeira” da música e, a partir disso, elaborassem coletivamente arranjos, adaptações e performances.

Nessa perspectiva, as plataformas digitais musicais não atuavam como meros acessórios, mas como mediadoras centrais das práticas de multiletramentos. No caso de DK Metaleiro aluno de informática, por exemplo, observa-se a construção ativa de um ambiente próprio de aprendizagem, no qual a autonomia estudantil se manifesta na curadoria, combinação e orquestração de tecnologias digitais em rede voltadas à prática musical. Esse ambiente personalizado constitui o espaço em que suas práticas de multiletramentos efetivamente emergem, permitindo-lhe navegar entre plataformas, selecionar recursos, apropriar-se de conteúdos e produzir saberes de forma fluida, crítica e autogerenciada.

Durante a pesquisa, DK Metaleiro atuava como guitarrista da banda de Informática para o festival de música, destacando-se pela proficiência técnica no uso de efeitos e distorções, o que evidenciava um letramento sonoro-tecnológico refinado. Seu percurso formativo articulava principalmente o *YouTube* e o *CifraClub*: ele escutava longas *playlists* de *rock* enquanto realizava outras atividades e, ao identificar músicas de interesse, buscava cifras, tablaturas e trechos específicos de videoaulas. Esse uso não linear e seletivo dos conteúdos revela uma prática de multiletramentos orientada pela eficiência, na qual a informação é apropriada conforme a necessidade da prática musical.

Essa dinâmica se aprofunda com o uso do *software Guitar Rig*, que ocupa lugar central em suas práticas, funcionando como um laboratório multimodal de experimentação,

criação e reflexão sonora. Mais do que um simulador de amplificadores e pedais, o programa constitui um ambiente cognitivo e expressivo, no qual a interface digital integra o próprio processo de pensar o som. Nesse sentido, a tecnologia atua como mediadora da aprendizagem, configurando uma correspondência prática entre sujeito, som e artefato, conforme propõe Ingold (2015).

DK Metaleiro utiliza o *Guitar Rig* como pedaleira virtual e estúdio de gravação, explorando e criando timbres de maneira autônoma. Embora o *software* ofereça inúmeros *presets* prontos, ele opta por rejeitá-los, considerando-os “poluídos”, e constrói seus próprios timbres a partir do zero. Esse gesto configura um ato de autoria sonora e agência estética, no qual o estudante assume o controle das mediações digitais e traduz sua identidade musical em parâmetros técnicos. Cada timbre criado resulta de um ciclo contínuo de experimentação, escuta e reconfiguração, caracterizando práticas de *redesign* (Cope; Kalantzis, 2009) e um aprender profundamente multimodal (Kress, 2010), que articula percepção auditiva, gesto corporal e leitura visual das interfaces.

Além disso, DK Metaleiro relata que também transforma o *Guitar Rig* em um espaço de aprendizagem no processo de importar *backing tracks* do *YouTube*, ajustar andamento e tonalidade e utilizá-las para estudo instrumental. Ao reconfigurar o *software* segundo seus objetivos, ele redireciona o ambiente tecnológico para atender ao seu ritmo de aprendizagem, evidenciando um *redesign* funcional que reforça sua autonomia. A função de gravação é mobilizada como prática de autoavaliação reflexiva: ao ouvir suas próprias execuções, identifica falhas e ajusta sua performance, em um processo que articula escuta, gesto e visualidade, compondo uma cognição distribuída mediada por tecnologias.

O domínio técnico desenvolvido por DK Metaleiro resulta de um engajamento investigativo e experimental. Para resolver problemas de latência, por exemplo, ele pesquisou soluções e descobriu, por tentativa e erro, a melhor forma de conexão da guitarra ao computador, chegando a antecipar mecanicamente as notas antes de solucionar tecnicamente o atraso. Esse episódio evidencia uma aprendizagem sensório-prática refinada, construída na experiência direta com o som e o corpo.

Nesse contexto de práticas de multiletramentos, emergem também questões éticas e de acesso às tecnologias. Por limitações financeiras, DK Metaleiro utiliza uma versão não licenciada do *Guitar Rig*, obtida por meio de redes informais de compartilhamento no *YouTube*. Embora situada fora da legalidade, essa prática revela táticas de agência digital e resistência às desigualdades de acesso, permitindo sua inserção em um universo de produção musical que, de outro modo, seria economicamente inacessível. Sua compreensão das estratégias usadas por

criadores de conteúdo para contornar políticas de plataforma demonstra consciência crítica das dinâmicas algorítmicas e das regras que regulam a circulação do conhecimento digital.

Dessa forma, o uso do *Guitar Rig* transcende o domínio técnico e se inscreve em uma prática de multiletramento autônoma, crítica e multimodal. As práticas de DK Metaleiro revelam como os multiletramentos se realizam em um contínuo entre o sensorial e o digital, entre experimentação, escuta e criação, configurando um modo singular de aprender música com e através das tecnologias digitais em rede.

Se, por um lado, o uso de aplicativos e *softwares* como o *Guitar Rig* evidencia a dimensão técnica, sensorial e autoral das práticas de multiletramentos desenvolvidas pelos estudantes nos entrelugares dos ensaios, por outro, essas práticas não se sustentam de forma isolada ou individual. Elas se articulam continuamente a processos coletivos de negociação, organização e circulação de sentidos que extrapolam o momento da execução musical propriamente dita. Nesse movimento, as tecnologias digitais em rede operam não apenas como ferramentas de produção sonora, mas também como infraestruturas de coordenação social e memória compartilhada. É nesse contexto que o *WhatsApp* emerge como um dispositivo central, ao conectar os ensaios presenciais a fluxos contínuos de comunicação, decisão e colaboração, ampliando os entrelugares dos ensaios para além do espaço físico e configurando um espaço-tempo híbrido de aprendizagem coletiva.

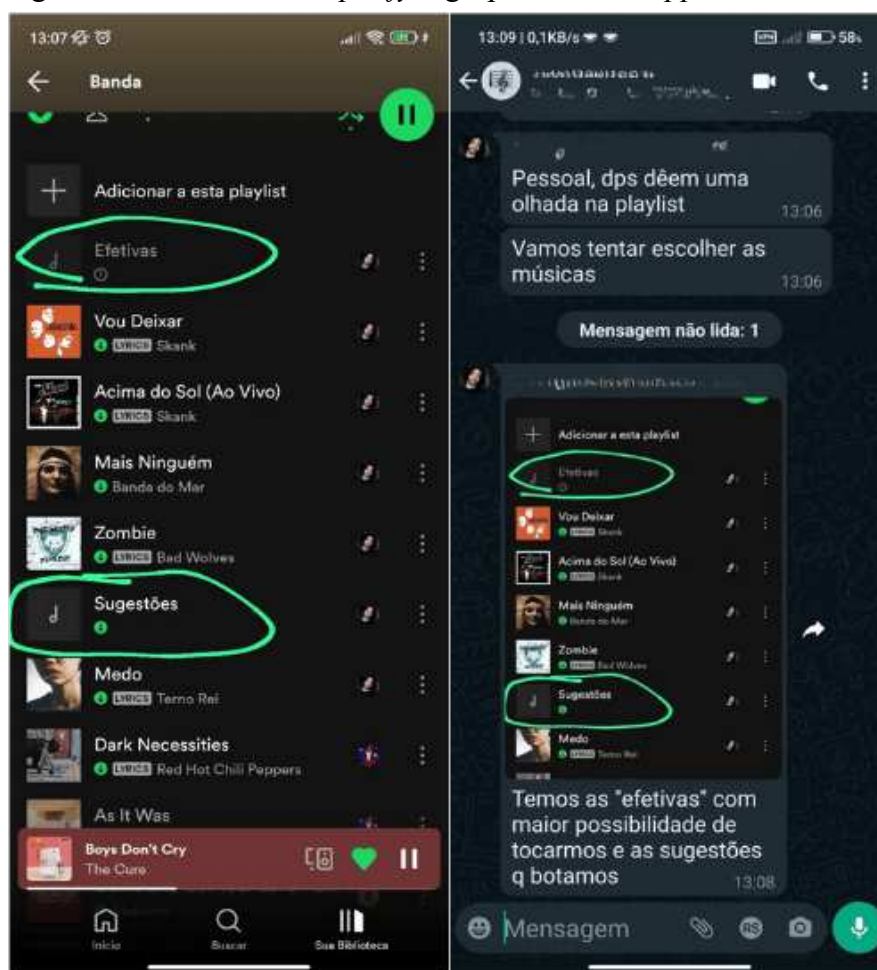
4.3.2.2 O WhatsApp como ferramenta de organização, colaboração e memória coletiva nos entrelugares dos ensaios

Nesse processo, outra dimensão relevante observada nas práticas de multiletramentos dos estudantes mediados por tecnologias digitais em rede, diz respeito ao uso do *WhatsApp* como ferramenta de organização, colaboração e memória coletiva no contexto das bandas do IFRN/MO. A plataforma funcionava como o principal espaço digital de articulação dos grupos musicais, onde se estabeleciam fluxos comunicacionais que transcendiam o espaço físico do laboratório de música e mantinham o trabalho colaborativo em andamento mesmo fora dos ensaios presenciais.

No que se refere à organização e colaboração, os grupos de *WhatsApp* eram utilizados para definir repertórios, combinar horários de ensaio, distribuir tarefas e tomar decisões de forma participativa. Nesses espaços, as enquetes do aplicativo se tornavam instrumentos de deliberação democrática, especialmente na escolha de músicas e ajustes de agenda. As conversas frequentemente incorporavam hiperlinks de outras plataformas digitais,

como *YouTube* e *Spotify*, que serviam de apoio ao processo de aprendizagem e à construção de repertórios. As listas de reprodução musical colaborativas criadas no *Spotify*, por exemplo, eram idealizadas e decididas nos grupos de *WhatsApp*, funcionando como repositórios sonoros compartilhados que orientavam os estudos e ensaios.

Figura 13 – *Print screen Spotify* e grupo do *WhatsApp* da banda SN



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2023).

Além da dimensão organizativa, o aplicativo de mensagens *WhatsApp* também desempenhava um papel fundamental como dispositivo de registro e memória musical. Era prática comum entre os integrantes gravar trechos dos ensaios, seja em formato de áudio, seja em vídeo, para registrar como determinado arranjo havia ficado. Esses registros, posteriormente compartilhados no grupo, permitiam avaliar o andamento do trabalho, corrigir erros, planejar novas versões e, sobretudo, garantir a continuidade entre os encontros presenciais.

Essas práticas revelam o caráter multimodal e rizomático das práticas de multiletramentos observadas, nos quais a comunicação, a escuta, o registro e a curadoria de conteúdos se entrelaçam de forma fluida. O *WhatsApp*, nesse contexto, atua como um “terceiro

espaço digital” (Scheifer, 2014), no qual dimensões formais e informais da aprendizagem musical se articulam, permitindo que a autonomia dos estudantes se manifeste por meio da gestão dos fluxos de informação e da criação de uma memória coletiva compartilhada.

Desse modo, é possível identificar um uso situado e funcional das tecnologias digitais em rede, nas quais os estudantes integram múltiplas plataformas de forma fluida para construir práticas de multiletramentos compartilhadas, onde leitura, escuta, visualidade e performance se entrelaçam como modos complementares de aprender e produzir música (Grupo Nova Londres, 2021).

4.3.2.3 A IA nas práticas de multiletramentos nos entrelugares dos ensaios

Os estudantes conferem um papel importante para a IA nas práticas de multiletramentos observadas durante os ensaios, revelando um uso cada vez mais situado das tecnologias digitais em rede e da IA no cotidiano musical dos estudantes. Afinadores e metrônimos eram ferramentas básicas, amplamente utilizadas e integradas à rotina de ensaios. No entanto, o destaque recai sobre o uso de aplicativos de manipulação de áudio baseados em IA, que ampliam significativamente as possibilidades de escuta, análise e experimentação sonora.

Entre esses recursos, o *Moises* foi o mais recorrente. O aplicativo, que permite isolar, realçar ou silenciar pistas individuais de instrumentos e vozes em uma música, era frequentemente recomendado por estudantes mais experientes, como Ludan Music, para auxiliar colegas com dificuldades específicas na aprendizagem de suas partes no arranjo. Um exemplo notável ocorreu quando o baterista da banda relatou dificuldade em distinguir sua linha rítmica na gravação original; com o uso do *Moises*, pôde isolar apenas a bateria, diminuir o andamento e estudar o trecho com maior clareza. De modo semelhante, o baixista utilizou o mesmo aplicativo para ouvir exclusivamente o contrabaixo e visualizar a cifra correspondente, o que facilitou a assimilação da linha harmônica.

Figura 14 – Utilizando o *Moises* nos ensaios



Fonte: Imagem registrada pelo próprio autor (2023).

Na Figura 14, observa-se o estagiário de música identificado como Jonh Master conversando com Ludan Music. Eles estavam discutindo sobre o arranjo da canção *A primeira vez que eu te beijei*, composta por Paulo César Feital e Altay Veloso e lançada pelo grupo Soweto, com Belo nos vocais, em 1999. O objetivo era que durante o ensaio, o grupo compreendesse a estrutura rítmica e a entrada da bateria. Para isso, o bolsista de música utilizava o *YouTube*, conectando o celular à caixa de som por meio de um cabo P2, permitindo que todos escutassem a gravação original enquanto ele conduzia a escuta coletiva com gestos e orientações verbais.

Contudo, a bateria não estava suficientemente evidente na gravação, o que dificultava a compreensão do baterista. Nesse contexto, Ludan Music intervém, perguntando: “Você tem o *Moises.ai*? Ó, eu tenho aqui.” Em seguida, ele conecta seu celular à caixa de som e utiliza o aplicativo *Moises* para deixar apenas a bateria mais audível. Assim, o grupo pôde ouvir com clareza o trecho introdutório da música, e o baterista conseguiu compreender o ritmo e as variações iniciais.

Ludan Music executa a faixa repetidamente, enquanto o Jonh Master reforça com gestos corporais movimentando os braços para indicar o padrão rítmico das baquetas, alternando entre o chimbau, a caixa e o bumbo, exemplificando fisicamente o modo de execução que mostra como a significação é produzida simultaneamente por modos gestuais, sonoros e visuais (Kress, 2010).

Outros estudantes, como Elizabeth Swann, ampliaram ainda mais essas práticas, recorrendo a plataformas alternativas como *Lalal.ai* e *VocalRemover.org*, ambas utilizadas para separar a voz do cantor, alterar tonalidades e ajustar o tom das músicas conforme sua tessitura vocal. Essa manipulação intencional dos materiais sonoros demonstra não apenas familiaridade técnica, mas também uma postura ativa de autoria e reinterpretação musical em que a IA se torna um mediador criativo nas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem musical.

Eu usei alguns tipos de *site* e, no geral, são inteligências artificiais. Então não é aquela coisa perfeita, não sai exatamente do jeito que você quer, sem nenhuma falha. Eu já usei o *Moises*, que é um aplicativo – *Moises.ai* –, já usei um que é *Vocal Remover*, que é um *site*, e também tem o *Lalal.ai*. Tem outros que eu não lembro o nome, mas normalmente são inteligências artificiais em que você consegue escolher o que quer tirar ou separar da música. [...] Normalmente eu uso mais para cantar, mas também já usei para tocar. Só que não tanto para violão. É mais para teclado, para tentar identificar o que o teclado está fazendo na música, tipo: ‘Ah, essa música tem um teclado assim, fazendo tal coisa’ (Elizabeth Swann, 2023).

Dessa forma, nas práticas de multiletramentos de Elizabeth Swann, a inteligência artificial emergiu não como um ornamento tecnológico periférico, mas como um elemento incorporado ao seu modo de aprender e de produzir música. Sua relação com a IA revelou uma compreensão situada tanto das possibilidades quanto dos limites dessas plataformas. Como a própria estudante apontou, a separação de vozes “[...] não é aquela coisa perfeita, não sai exatamente do jeito que você quer, sem nenhuma falha”, o que evidenciou uma prática crítica e não acrítica de uso da IA no contexto da aprendizagem artístico-musical. Esses recursos foram mobilizados de maneira estratégica para a resolução de problemas concretos de aprendizagem instrumental, especialmente no teclado.

Ao utilizar o *Moises.ai*, *Vocal Remover* e *Lalalai.ai* com o objetivo de separar camadas sonoras de músicas de referência, a intenção de Elizabeth Swann não é simplesmente remover a voz principal para cantar por cima, mas compreender a estrutura da música “por dentro”: identificar o que os músicos fizeram, como eles tocavam seus acompanhamentos, quais arpejos utilizavam, como sustentava os acordes etc. A IA, nesse sentido, foi articulada por

Elizabeth Swann como uma lente que decanta a densidade sonora e torna audível aquilo que, na mixagem original, se dilui entre os instrumentos, camadas vocais e arranjos.

Além disso, ela também menciona as barreiras econômicas impostas pelos modelos de IA pagos, que a levam a alternar entre diferentes *sites*, compondo, assim, uma tática de navegação por entre brechas (Quando uma plataforma de IA atinge seu limite de uso gratuito diário, ela utiliza outro), “[...] A limitação é que muitas delas são pagas. Então você acaba tendo um limite de quantas músicas pode separar por dia. Por isso eu acabo usando várias, porque eu não vou pagar. Vou catando uma, depois outra.” (Elizabeth Swann, 2023).

A prática de navegação por entre brechas mobilizada por Elizabeth Swann revelou um modo de agir situado diante das infraestruturas digitais que regulam o acesso às ferramentas de inteligência artificial. Ao alternar entre diferentes plataformas sempre que os limites de uso gratuito eram atingidos, a estudante não apenas demonstrou familiaridade técnica com esses ambientes, mas evidenciou uma prática de multiletramentos que envolveu a leitura crítica das regras de funcionamento da plataforma de IA, seus modelos de monetização e de suas restrições implícitas. Essa navegação não foi aleatória, mas orientada por objetivos claros de aprendizagem musical, configurando uma prática intencional de circulação estratégica entre sistemas.

Tal prática de multiletramentos indicou ainda um deslocamento da posição de usuária passiva para a de sujeito que negocia com as plataformas, explorando suas zonas de flexibilidade e contornando barreiras econômicas sem romper com a legalidade ou com a lógica de uso disponível, diferente do que fez DK Metaleiro com o uso do *Guitar Rig*, por exemplo, compondo assim um percurso próprio de acesso ao conhecimento musical.

Esse movimento ampliou sua capacidade de julgamento estético e técnico, reforçando a dimensão crítica das práticas de multiletramentos. A navegação por entre brechas também evidenciou como as práticas de multiletramentos se constituíram em estreita relação com condições sociomateriais desiguais de acesso. Longe de representar um déficit, a ausência de recursos financeiros foi resignificada como motor de invenção de estratégias. Nessa perspectiva, a brecha não se configurou como falta, mas como espaço de ação, no qual a autonomia da estudante se manifestou na capacidade de combinar, adaptar e resignificar tecnologias digitais em função de suas necessidades musicais concretas.

Eu acho que, nesse aspecto musical, especificamente, a inteligência artificial pode ser muito benéfica. [...] Você não tem como achar necessariamente a bateria, as viradas da bateria, da guitarra, tudo assim, só na sua cabeça. Quando você tem algum programa para isso, facilita muito, embora não seja perfeito. Porque você escuta

aquela coisa mais limpa [...] então, eu acho que auxilia muito (Elizabeth Swann, 2023).

Ao ser questionada sobre de que forma a IA poderia interferir nas práticas musicais, suas falas também revelam uma consciência crítica sobre os limites materiais e epistêmicos da IA. Sua visão sobre o papel da IA no campo musical é bastante otimista, ela a vê como aliada, ampliadora da escuta e facilitadora do aprendizado, como um novo tipo de laboratório sonoro capaz de revelar camadas que o ouvido, sozinho, não alcança. Mas, quando extrapola para o mundo social mais amplo, seu discurso assume um tom de cautela: “[...] Mas em outras áreas [o uso de IA] eu acho que pode causar um estrago grande. Porque, no momento que você cria um programa que aprende a partir da experiência, a partir das informações que as pessoas alimentam, isso pode tomar muitas proporções.” (Elizabeth Swann, 2023).

Enquanto aluna do Curso Técnico Integrado de Informática, Elizabeth Swann teme o potencial da IA para atravessar fronteiras éticas e operacionais: “[...] Não é todo mundo que usa tecnologia para o bem [...] Dependendo de como esses programas foram criados, eles têm uma certa liberdade para acessar *sites*, acessar coisas, criar contas [...] e ainda não existe muita estrutura para lidar com isso” (Elizabeth Swann, 2023). Nessa percepção, mais do que tecnofobia, há um senso agudo das assimetrias de poder presentes no contexto digital e da vulnerabilidade das infraestruturas de segurança.

Assim, Elizabeth Swann encarna uma figura central nas ecologias digitais de multiletramentos contemporâneas, situando-se de forma crítica entre as potências e os riscos da IA. Trata-se de uma prática de multiletramentos expandido, no qual a tecnologia não apenas media a prática, mas transforma profundamente a maneira como a produção e criação artístico-musical é percebida, compreendida e recriada.

Nessa perspectiva, essas práticas de multiletramentos, revelam processos nas quais escuta, visualização, manipulação e performance se entrelaçam em um *continuum* de experimentação. O domínio desses aplicativos não se restringe à reprodução de sons, mas se configura como um processo de leitura crítica e ressignificação da tecnologia, no qual os estudantes constroem estratégias próprias de estudo, exploram *affordances* dos sistemas de IA e redefinem os limites entre aprender, produzir e criar música.

No contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, os estudantes mobilizaram a IA como um elemento estruturante das práticas de multiletramentos observadas durante os ensaios musicais, evidenciando a ampliação das formas de mediação, interação e aprendizagem entre pares. O uso de plataformas digitais de IA, como *Moises*, *Lalal.ai* e *VocalRemover.org*, introduziu novas possibilidades de escuta, análise e experimentação sonora,

reconfigurando os modos de acessar, decompor e compreender materiais musicais. A incorporação da IA, nesse sentido, não se deu de forma abstrata ou meramente instrumental, mas como prática de multiletramentos situada, integrada organicamente ao cotidiano dos ensaios e aos modos colaborativos de aprender música.

Na medida em que os estudantes acionam recursos tecnológicos específicos para resolver problemas interpretativos-musicais concretos no contexto de aprendizagem artístico-musical eles desenvolvem práticas de multiletramentos que favorecem uma correspondência prática entre humano e os artefatos de significação (Ingold, 2015), em que ambos interagem de modo recíproco para expandir a percepção e reorganizar a escuta coletiva. O gesto de Ludan Music, por exemplo, traduz, uma mediação ampliada (não apenas tecnológica, mas também social, cognitiva e afetiva), que transforma a escuta individual em escuta compartilhada e colaborativa.

Desse modo, tais práticas de multiletramentos reforçam a ideia de que os ensaios funcionam como espaços de mediação distribuída, onde a compreensão musical é construída socialmente através de múltiplas linguagens e modos de significação (Kress, 2010). Nesse contexto, as práticas de multiletramentos ocorrem na ação, pela combinação entre gesto, fala, som e tecnologia como em uma ecologia multimodal em constante adaptação.

Para além disso, o uso das plataformas digitais de IA também reconfigura as relações de saber dentro do grupo. O conhecimento deixa de circular de forma hierárquica (do professor ao aluno) e passa a fluir em tramas complexas de linhas de vida dos estudantes que aprendem uns com os outros e com as tecnologias (Ingold, 2022). Desse modo, as diversas práticas de multiletramentos onde os estudantes articulam as plataformas de IA como recurso de apoio coletivo, ilustra uma forma de inteligência coletiva (Jenkins, 2009), em que o domínio técnico se converte em liderança colaborativa como no caso de Ludan Music relatado anteriormente.

As práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, portanto, transcendem o uso instrumental das tecnologias e adquirem contornos éticos e relacionais, fortalecendo a autonomia coletiva e o sentimento de coautoria no processo de criação e aprendizagem artístico-musical. Nesse contexto, os estudantes tornam-se arquitetos de um saber coletivo e emergente, cuja natureza híbrida e distribuída redefine as fronteiras entre aprender, ensinar e criar, e as tecnologias digitais, longe de substituir o humano, ampliam sua capacidade de perceber, compreender e se relacionar com as artes, principalmente com a música.

Ao navegar por esse contexto tecnologicamente mediado, os jovens passam a desenvolver práticas de multiletramentos que deslocam e tensionam a lógica tradicional de tempo e espaço da aprendizagem. As práticas de multiletramentos nesse sentido não se restringem a momentos formais ou a espaços institucionalmente definidos, mas se constroem na circulação entre diferentes ambientes, plataformas e situações de interação. Nesse movimento, os estudantes articulam os entre-espaços dos ensaios nos quais saberes escolares e não escolares, experiências pessoais, repertórios culturais e recursos digitais se entrelaçam de forma dinâmica.

As práticas de multiletramentos emergem, assim, nos fluxos entre ensaios presenciais, interações em plataformas digitais, trocas entre pares e vivências socioculturais mais amplas, incorporando condições socio-históricas, multiculturalidade, tecnologias digitais e múltiplos modos de significação. Trata-se de um processo no qual a aprendizagem se dá na itinerância, na negociação contínua de sentidos e na produção coletiva de conhecimento, evidenciando o caráter relacional, situado e processual dos multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical.

4.3.3 Autonomia e colaboração nos entrelugares dos ensaios

A autonomia nos entrelugares dos ensaios configurou-se como um elemento transversal às práticas coletivas de multiletramentos, evidenciando-se na forma como os estudantes articularam tecnologias digitais em rede para resolver problemas de maneira autônoma, na colaboração em grupo e na circulação horizontalizada de saberes. As tecnologias digitais, nesse contexto, não operaram como um fim em si mesmas, mas foram mobilizadas estrategicamente como meios para alcançar objetivos definidos pelos próprios estudantes.

Articulando os exemplos já apresentados nessa seção, um exemplo significativo foi a atuação de Ludan Music que, ao perceber que o baterista da banda não conseguia distinguir sua entrada na música *Farol das Estrelas* na gravação original, utilizou proativamente seu celular com o aplicativo *Moises* para isolar a pista da bateria. Esse procedimento possibilitou que o colega ouvisse sua parte com maior nitidez e aprendesse, de forma mais lenta e detalhada, uma entrada considerada tecnicamente complexa, conforme já discutido no tópico anterior sobre o uso do *Moises* nos ensaios.

Em outro exemplo, apresentado nos tópicos anteriores desta seção, DK Metaleiro, diante de uma limitação material (a ausência de uma pedaleira de efeitos) recorreu a tutoriais no *YouTube* para aprender como poderia resolver essa restrição com o uso de um computador.

Como alternativa, tomou a iniciativa de conectar sua guitarra ao computador por meio de um adaptador P10-P2, baixando e aprendendo a utilizar o *software Guitar Rig*. Essa estratégia lhe permitiu explorar diferentes distorções e timbres, superando a limitação material por meio de práticas criativas e autônomas.

Esses episódios não se configuraram como casos isolados de autonomia ou de mediação tecnológica, mas como expressões recorrentes de práticas de superação de limitações informacionais, pedagógicas, materiais e disciplinares. Tais práticas de multiletramentos mobilizaram tecnologias digitais de forma estratégica para responder a necessidades concretas que emergiram das realidades individuais dos estudantes, ao mesmo tempo em que se articularam à resolução de problemas coletivos no contexto da aprendizagem artístico-musical.

Dessa forma, os estudantes atuaram na construção de um modelo de autonomia marcado pela colaboração, pela negociação contínua de ideias e pela circulação horizontal de saberes. Foi na colaboração e no trabalho em grupo, nos ensaios e nos espetáculos artístico-musicais, que a autonomia se manifestou não como independência individual, mas como uma capacidade coletiva de auto-organização, de resolução de problemas e de atuação ativa nas práticas de multiletramentos. Nesse contexto, os integrantes contribuíram de maneira decisiva para o êxito coletivo na montagem dos espetáculos artístico-musicais *Internidade*, *Triste Otel* e *Homem de La Mancha*, bem como nos ensaios das bandas analisados ao longo desta seção.

Principalmente no espetáculo artístico-musical *Internidade*, onde os próprios estudantes foram responsáveis por todo o processo de criação e produção, sem intervenções externas de profissionais contratados ou de professores. Nessa dinâmica, o conhecimento circulou de forma fluida entre os estudantes, que assumiram alternadamente os papéis de aprendizes e mediadores, configurando um regime de autoria compartilhada. As práticas de multiletramentos observadas nesse contexto estruturaram-se em um modelo colaborativo no qual liderança, decisão e instrução não se concentraram em um único sujeito, mas foram distribuídas e negociadas conforme as demandas imediatas do coletivo, fosse na elaboração do roteiro por Charlie Melodia (2023), fosse na produção da trilha sonora por PH Music Maker ou na construção de figurinos, maquiagens e cenários por Solar, em parceria com colegas.

Nessa perspectiva, a autonomia coletiva tornou-se visível na capacidade dos grupos de tomar decisões complexas, negociar visões estéticas e construir projetos de forma colaborativa. Essas dinâmicas configuraram práticas de multiletramentos nas quais os elementos multimodais foram integrados de maneira articulada, combinando dimensões visuais, sonoras e textuais aos aspectos multiculturais mobilizados pelos próprios estudantes a

partir de suas trajetórias sócio-históricas, reconfigurando-os nos entrelugares do contexto da aprendizagem artístico-musical.

A elaboração dos figurinos do espetáculo *Internidade* exemplificou esse processo, quando a estudante Solar e suas colegas trabalharam conjuntamente na criação de croquis, pesquisaram referências no *Pinterest*, discutiram ideias e articularam visões estéticas para desenvolver os desenhos finais. De modo semelhante, a estrutura narrativa de *Triste Otelo* emergiu de um processo intenso de colaboração entre Charlie Melodia (2023), a professora de Arte/Teatro e seus colegas, incluindo a decisão conjunta de inverter o arco dramático tradicional.

No caso da professora, esse tipo de mediação pedagógica aproximou-se do que Rogoff (2003) define como participação guiada, na qual o conhecimento é co-construído na interação, e o papel do mediador consiste em oferecer suporte para que os aprendizes assumam, progressivamente, maior controle sobre suas ações e decisões. No contexto do IFRN/MO, essa orientação materializou-se em práticas que articularam autonomia, colaboração e resolução de problemas, nas quais os estudantes não se limitaram a reproduzir saberes artístico-musicais, mas os reconfiguraram de acordo com suas experiências, repertórios e contextos de atuação.

Por fim, nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical, a autonomia constituiu-se como fundamento das práticas coletivas de multiletramentos. A atuação dos estudantes como agentes de seus próprios processos de aprendizagem – ao negociar repertórios culturais, resolver problemas, assumir responsabilidades e gerir projetos complexos – evidenciou que essa autonomia foi construída de modo relacional, a partir da articulação horizontal e distribuída de suas bagagens sócio-históricas. Marcados pela liberdade para experimentar, pela diversidade de saberes e pela intensa circulação de ideias, esses entrelugares revelaram-se espaços centrais para a consolidação de uma cultura de autonomia coletiva no contexto analisado.

4.4 A dinâmica de circulação do *design* de significados co-construído pelos estudantes

No percurso que antecedeu as apresentações públicas, os estudantes fizeram circular, de modo intenso e contínuo, os significados que co-construíram nas interações entre pares ao longo dos ensaios, conforme discutido nos tópicos anteriores desta seção. Foi nesse entrelugar de preparação que os conhecimentos musicais passaram a ser compartilhados horizontalmente entre os próprios estudantes, sustentando os processos de significação no contexto da aprendizagem artístico-musical.

Nos ensaios, observou-se uma circulação constante de saberes técnicos, estéticos e performáticos, materializada em explicações entre pares, demonstrações instrumentais, ajustes coletivos de arranjos e orientações improvisadas. Nesse processo, os estudantes assumiram alternadamente os papéis de aprendizes e mediadores, participando ativamente da construção e da circulação do *design* musical em elaboração, o que ampliou as possibilidades de compreensão e de participação coletiva.

Essa dinâmica de circulação não se restringiu aos ensaios, mas se prolongou nas apresentações, nas quais os significados co-construídos foram tornados públicos e, simultaneamente, reafirmados como produção coletiva. O *design* de significados não se vinculou a um único sujeito, sendo continuamente negociado e redistribuído entre os integrantes do grupo por meio da escuta mútua, da observação corporal e da coordenação das ações musicais durante a performance. Nesse sentido, os ensaios configuraram-se como espaços privilegiados de circulação, negociação e validação de significados, que sustentaram as práticas artístico-musicais desenvolvidas pelos estudantes.

Nessa perspectiva, as performances realizadas no festival operaram como momentos de publicização e validação social dos significados produzidos coletivamente pelos estudantes ao longo dos ensaios, nos quais práticas desenvolvidas em contextos mais reservados passaram a circular como atos sociais compartilhados. Essa circulação implicou também processos de adaptação do *design* de significados ao público, materializados na escolha de repertórios, nos arranjos e nos elementos visuais mobilizados pelos estudantes para favorecer a compreensão da performance.

Um exemplo representativo desse processo foi a performance da estudante identificada como Menina de Vermelho, cantora da banda do Curso Técnico Integrado de Mecânica. Ao relatar sua apresentação na SEMADEC durante o festival de música, a estudante descreve a escolha de um *medley* (um *remix* que uniu as duas músicas) como uma estratégia estética e performática para inserir o *funk* no evento de forma fluida e bem recebida pelo público. Segundo ela, a proposta consistiu na articulação entre as músicas *Vermelho*, de Gloria Groove, e *Vou desafiar você*, de MC Sapão, buscando garantir uma transição uniforme entre os trechos e manter a energia da apresentação ao longo de toda a performance. “[...] Eu escolhi o *medley* porque eu achei a proposta muito legal de colocar um funk na Semadec, algo assim tão expressivo. [...] Era um *medley* entre *Vermelho* e *Vou desafiar você*, de MC Sapão.” (Menina de Vermelho, 2023).

Esse relato evidencia uma prática de multiletramentos e *design* de significados na qual a estudante atua como organizadora ativa da forma sonora da performance. A escolha do

medley não se limita a uma justaposição de músicas, mas envolve uma reflexão sobre transição, continuidade e impacto performático, considerando tanto a dinâmica interna da obra quanto a recepção da plateia. Além disso, a inserção do *funk* no contexto do IFRN/MO revela um movimento de negociação cultural, no qual gêneros musicais associados às culturas juvenis são ressignificados e legitimados em um espaço institucional. Essa escolha aponta para práticas de multiletramentos que articulam repertórios musicais contemporâneos e estratégias performáticas, reforçando a autonomia estudantil na construção de experiências artístico-musicais socialmente situadas.

Ainda sobre a performance, a estudante detalhou como a escolha do figurino esteve intrinsecamente articulada à letra da música selecionada e à identidade visual do curso, criando uma unidade sonora e visual para o público. Nesse sentido, combinou música e paleta de cores dos músicos como estratégia de representação dessa atmosfera. A Menina de Vermelho (2023) explicou que a escolha do figurino da banda não foi aleatória, mas uma decisão intencional para dialogar diretamente com a identidade cromática do curso, marcada pelas cores vermelho e preto, e com a letra da música Vermelho, de Gloria Groove, reforçando a articulação entre linguagem musical, visualidade e identidade coletiva na performance.

[...] Aí a gente combinou que o pessoal que estava nos instrumentos iria de preto e os cantores de vermelho. E assim foi feito. [...] A gente foi só pelo vermelho mesmo, porque o vermelho acabou caindo muito bem na questão do curso. O vestido era vermelho e a música falava 'quem é essa menina de vermelho?' [...] Então acabou combinando bem, acabou fechando tudo (Menina de Vermelho, 2023).

A fala da Menina de Vermelho revela como a escolha da paleta de cores é parte de um processo de *design* de significados no qual cor, letra da música, figurino e identidade coletiva se articularam de maneira coerente. O vermelho deixa de ser apenas um elemento visual e passa a operar como signo semiótico que conecta narrativa musical, presença corporal e leitura simbólica da performance artístico-musical. A distinção entre músicos vestidos de preto e cantores de vermelho também evidencia uma organização visual da cena, orientando o olhar do público e estabelecendo hierarquias e funções performáticas por meio da cor. Trata-se de uma prática multimodal em que o visual atua como linguagem estruturante da performance, em diálogo direto com a música e com o discurso poético da canção.

A professora de Rosa Kahlo (2023) reforçou essa estratégia visual ao mencionar que a definição de uma “paleta” de cores constituiu uma prática que ela incentivou nos processos de preparação das apresentações, com o objetivo de criar harmonia visual e comunicar a identidade do grupo à plateia. Segundo a professora, essa orientação foi apropriada

pelos estudantes, incluindo o grupo da Menina de Vermelho, como parte do *design* da performance, articulando visualidade e sentido musical. Como ela própria explicou:

[...] E aí eu tenho esse hábito de, em todas as apresentações, eu definir uma paleta que tem muito a ver com o que eu quero provocar no público [...] No caso da apresentação da banda, eles sentem que fica mais harmônico, sabe? As pessoas olham e veem todo mundo semelhante (Rosa Kahlo, 2023).

Essa fala evidenciou que os estudantes mobilizaram a paleta visual como um dispositivo semiótico multimodal, por meio do qual cores, figurinos e a organização visual dos corpos na performance passaram a integrar a produção e a circulação dos significados musicais. Ao incorporarem essas escolhas visuais em suas práticas, elas deixaram de funcionar apenas como orientações estéticas e passaram a compor processos de autonomia e de colaboração coletiva, reforçando a identidade do grupo e ampliando as possibilidades de leitura da performance pelo público.

Nesse sentido, o relato da Menina de Vermelho (2023) reforçou como os estudantes fizeram circular o *design* de significados nas performances artístico-musicais, por meio de práticas de multiletramentos que mobilizaram, de forma situada e intencional, elementos visuais, sonoros e artísticos. Esses sentidos estéticos foram negociados coletivamente e emergiram da interação entre o repertório cultural dos estudantes e as ações performáticas desenvolvidas no contexto da apresentação.

Somado a isso, os estudantes mobilizaram os ambientes digitais como um “palco estendido”, ampliando a circulação dos significados no tempo e no espaço e integrando essas práticas às suas trajetórias vividas. Plataformas digitais como *WhatsApp*, *Instagram* e *YouTube* não foram utilizadas apenas como meios de difusão ou armazenamento, mas como ambientes habitados, nos quais as experiências artístico-musicais continuaram a ser tecidas, revisitadas e ressignificadas. Nesses espaços, os estudantes compartilharam vivências, registraram processos, construíram memórias e projetaram identidades musicais por meio de vídeos, fotografias e interações recorrentes, tanto em perfis pessoais quanto em registros institucionais analisados nos tópicos anteriores.

À luz de Ingold (2015), essas práticas podem ser compreendidas como linhas de experiência que se prolongaram para além da presença física, deixando “marcas” que não se encerraram no sujeito individual, mas se entrelaçaram às trajetórias de outros estudantes. Para Ezekiel da Flauta (2023), estudante do Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica, as vivências artístico-musicais deixaram marcas que passaram a compor o tecido das relações coletivas, evidenciando que a aprendizagem artístico-musical se constituiu como um processo de habitar

e percorrer ambientes físicos e digitais nos quais vidas, sentidos e práticas se entrecruzaram continuamente, conforme ele dá sentido em sua fala sobre as gravações:

[...] E eu sinto muito orgulho de participar dessas coisas, de ter participado dessa banda aqui da abertura e deixar meio que uma marca, porque aquilo foi gravado, vai ficar. As pessoas que vão vir no futuro no IF vão ver isso, assim como eu vi as pessoas que estavam antes de mim. Então eu fico muito feliz com isso. E eu sempre vou guardar com muito carinho (Ezekiel da Flauta, 2023).

Esse relato explicita como os estudantes constroem e fazem circular o *design* de significados em práticas artístico-musicais que extrapolam o momento da performance e se projetam no tempo, assumindo uma dimensão memorial e simbólica, especialmente quando compartilhadas em redes sociais. Ao afirmar que a apresentação “foi gravada” e “vai ficar”, o estudante reconheceu a ampliação da circulação dos sentidos da prática para além do aqui e agora, compreendendo a produção artística como parte de uma história coletiva dos estudantes. Nesse contexto, a gravação foi apropriada como um artefato cultural, conectando gerações de estudantes e permitindo que os atuais se reconhecessem como continuidade daqueles que os antecederam.

Observa-se, assim, o fortalecimento de processos de identificação e pertencimento, nos quais o estudante se percebe como sujeito histórico que “deixa uma marca” no espaço escolar. Essa consciência revela uma forma de autonomia juvenil articulada às práticas de multiletramentos, em que a performance musical, o registro audiovisual e a memória institucional se entrelaçam. A experiência é ressignificada não apenas como aprendizado musical, mas como vivência afetiva e formativa, que passa a integrar a trajetória pessoal do estudante e sua relação com o IFRN/MO como espaço de produção artístico-musical e de construção de sentidos compartilhados, conforme sintetiza a Figura 15 a seguir:

Figura 15 – Dinâmicas de circulação de significados no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial *NotebookLM* (2025).

Por fim, conforme sintetiza a Figura 15, no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, a circulação de significados configurou-se como um ciclo contínuo e multimodal de *design* de sentidos, iniciado a partir do contato dos estudantes com repertórios e *designs* disponíveis em ambientes digitais (Cazden *et al.*, 2021), frequentemente vivenciado em contextos privados, como o “quarto”. Nesse movimento inicial, estudantes como DK Metaleiro desenvolveram práticas musicais de forma autônoma, apropriando-se de linguagens, referências estéticas e saberes técnico-musicais mediados por plataformas digitais. Esses repertórios, longe de se esgotarem no âmbito individual, foram progressivamente inseridos em processos colaborativos de *design* de significados (Cazden *et al.*, 2021), materializados nos ensaios realizados no laboratório de música e nas interações estabelecidas em grupos de *WhatsApp*, nos quais ocorreram negociações estéticas, tomadas de decisão e ajustes coletivos.

Esse processo se desdobrou na materialização performativa dos significados co-construídos (Cazden *et al.*, 2021), quando os sentidos elaborados coletivamente ganharam visibilidade pública nas apresentações realizadas em palco, em eventos e festivais institucionais. Em seguida, essas produções retornaram aos ambientes digitais sob a forma de

registros audiovisuais, memória e reinterpretação, passando a integrar novamente o ecossistema cultural por meio da circulação, da memória e do *redesign* em redes digitais (Cazden *et al.*, 2021), em plataformas como *Instagram* e *YouTube*. Ao longo desse percurso, os significados circularam horizontalmente entre os estudantes, sendo continuamente ajustados, negociados e redesenhados.

Esse movimento pode ser compreendido à luz da noção de *design* de significados proposta pelo New London Group, segundo a qual os sujeitos partem de *designs* disponíveis, engajam-se em processos ativos de *designing* e produzem *redesigns* que reconfiguram tanto os sentidos quanto as formas de participação social (Cazden *et al.*, 2021). Nesse sentido, as práticas de multiletramentos observadas não se limitaram à aprendizagem musical em si, mas contribuíram para produção de significados socialmente situados e prospectivos (Cazden *et al.*, 2021), ao possibilitar que produções inicialmente individuais fossem transformadas em experiências coletivas, socialmente situadas e culturalmente significativas, desenvolvidas nos entrelugares que articularam ensaios, performances presenciais, circulação digital e trocas entre pares.

Desse modo, a análise desenvolvida ao longo desta seção permitiu compreender que as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO se constituíram como processos coletivos, multimodais e socialmente situados, produzidos nos entrelugares que articularam estudo individual, ensaios, performances e circulação digital. Essas práticas tornaram visível a autonomia dos estudantes na construção de sentidos, na negociação estética e na organização colaborativa das experiências artístico-musicais, revelando modos de agir que extrapolaram os limites da sala de aula e do currículo formal e se ancoraram nos próprios movimentos, escolhas e trajetórias dos sujeitos nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical.

É a partir dessas compreensões que a próxima Seção se dedica a analisar a trajetória de Charlie Melodia (2023), com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre como as práticas de multiletramentos se constituem, se articulam e se transformam ao longo de percursos individuais concretos. Ao deslocar o foco analítico do plano coletivo para a trajetória singular do estudante, a seção busca examinar como suas experiências sócio-históricas, vivenciadas em contextos familiares, comunitários e artístico-musicais extraescolares, são articuladas e ressignificadas nas práticas desenvolvidas no contexto do IFRN. Desse modo, a análise da trajetória de Charlie Melodia permite compreender, em maior profundidade, como os multiletramentos se configuram como práticas ativas, situadas e historicamente construídas na aprendizagem artístico-musical.

5 TECENDO PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ARTÍSTICO-MUSICAL DO IFRN: PERCURSOS, MOVIMENTOS E SENTIDOS NA TRAJETÓRIA DE CHARLIE MELODIA

A análise desenvolvida na seção anterior permitiu compreender que as práticas de multiletramentos no IFRN/MO não se restringem aos limites formais da sala de aula, mas se constituem em um processo dinâmico de relações, espaços e mediações que articulam sujeitos, vivências artístico-musicais e tecnologias digitais em rede. Nessa perspectiva, foi possível compreender que esses processos se organizam em entrelugares, nos quais as práticas de multiletramentos assume caráter coletivo, multimodal e situado.

Dessa forma, ao problematizar os entrelugares de circulação das práticas coletivas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical, torna-se necessário aprofundar a análise a partir da trajetória singular de um estudante, observando como essas mesmas condições são vividas, reinterpretadas e ressignificadas em sua experiência.

Esse movimento analítico permitiu um aprofundamento do olhar, ampliando a compreensão dos elementos que atravessam as práticas de multiletramentos dos estudantes no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Dessa forma, a partir de uma perspectiva coletiva para uma perspectiva singular de práticas de multiletramentos dos estudantes essa seção busca compreender com maior densidade a autonomia estudantil, os processos de criação e adaptação de saberes e o papel da trajetória sócio-histórica de um estudante na constituição das práticas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical.

Para iniciarmos as reflexões sobre as práticas de multiletramentos de Charlie Melódia, propomos um olhar inicial para sua trajetória sócio-histórica, destacando os elementos que compõem suas práticas de multiletramentos nos contextos artísticos e musicais no âmbito familiar e comunitário, especialmente sua participação na Banda Filarmônica 15 de Dezembro, na cidade de Baraúna/RN.

A partir de Rogoff (2003), compreendemos esses espaços como microssistemas, ou seja, ambientes imediatos nos quais o desenvolvimento humano ocorre por meio da participação ativa nas práticas culturais e sociais do cotidiano. Nessas interações – com a família, com vizinhos, em contextos comunitários e em agrupamentos artísticos – os sujeitos constroem formas de saber e ser no mundo.

Nessa perspectiva, tais experiências são fundamentais para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos, pois constituem modos legítimos e situados de produzir sentidos,

atravessados por múltiplas linguagens, repertórios e modos de representação. Dyson (2003), ao estudar os letramentos populares das infâncias, argumenta que os saberes construídos fora da escola – nas ruas, nas igrejas, nas famílias, nas mídias e nas culturas juvenis – são também práticas legítimas de produção de sentido, que dialogam com as práticas de letramento de forma híbrida e criativa.

Nesse sentido, reconhecemos a Banda Filarmônica 15 de Dezembro, os espaços familiares e o convívio comunitário de Charlie Melodia como comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991), onde ele aprende não apenas conteúdos, mas modos de estar e se relacionar com o mundo. Por fim, com base na noção de terceiros espaços (Scheifer, 2014), iremos analisar como essas experiências prévias de Charlie Melodia são articuladas e ressignificadas nas práticas de multiletramentos vivenciadas por ele no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN, constituindo-se como zonas híbridas de criação e negociação de sentidos entre o escolar e o não escolar, entre o técnico e o sensível, entre o coletivo e o pessoal.

As práticas de multiletramentos que iremos analisar configuram-se como processos ativos e situados de produção de sentidos, profundamente ancorados no contexto sócio-histórico de Charlie Melodia e mediados por tecnologias digitais, múltiplas linguagens semióticas e artístico-musicais. Essas práticas se materializam na intersecção entre a ação criativa e a reflexão crítica de Charlie Melodia sobre as experiências performativas, colaborativas e responsivas capitaneadas pelo Núcleo de Arte (NUARTE) do IFRN.

Nesta Seção, portanto, buscamos compreender as práticas de multiletramentos no contexto artístico-musical do IFRN a partir do percurso de Charlie Melodia (2023), como ponto inicial de compreensão dos processos mais amplos que emergem do entrelaçamento entre fazeres, dizeres e relações que conectam sujeitos, artefatos, linguagens, experiências culturais e tecnologias digitais em uma malha sociotécnica (New London Group, 1996; Ingold, 2015; Bronfenbrenner, 2009), tendo em vista que as práticas de multiletramentos não residem unicamente no que os sujeitos fazem ou no que dizem que fazem, mas na articulação entre ação, discurso e contexto.

Esta seção é construída a partir de observações e entrevistas intensivas realizadas com Charlie Melodia (2023). Observar apenas a materialidade das ações – como tocar um instrumento, editar um vídeo ou participar de grupos – seria reduzir essas práticas a uma dimensão técnica, desconsiderando suas camadas de significação. Por outro lado, analisar apenas o que os sujeitos dizem que fazem pode ocultar contradições, mediações e improvisações que emergem nas situações concretas de práticas de multiletramentos (André, 1995; Green e Dixon, 2005; Corsaro, 2005).

Nesse sentido, compreender tais práticas exige uma escuta sensível às performances cotidianas e aos modos como os estudantes constroem sentidos a partir de suas trajetórias, modos de se expressar e de se posicionar no mundo. Essa compreensão orienta o olhar analítico que lançamos sobre as trajetórias de Charlie Melodia. Ao considerar que tais práticas se constituem nas dobras da experiência – na performance cotidiana, nos gestos significativos, nas redes de relações e nas formas de narrar o vivido –, buscamos identificar modos singulares de produção de sentido que escapam às lógicas escolares convencionais.

Pelo fato de escolhermos aprofundar a análise na trajetória de apenas um estudante – Charlie Melodia –, não se trata de reduzir a complexidade do fenômeno investigado, mas de ampliá-la a partir de um enfoque intensivo. Em lugar de buscar generalizações estatísticas, pretendemos nesta seção alcançar uma compreensão densa (Geertz, 1989) das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN, tomando uma trajetória concreta como ponto de entrada para os entrelaçamentos entre cultura, linguagem, música, tecnologia e autonomia.

Nessa perspectiva, a trajetória de Charlie Melodia não é “a” trajetória representativa das práticas de multiletramentos de todos os jovens, mas uma descrição densa que pode revelar tensões, contradições, improvisações e potências que atravessam essas práticas e extrapolam seus limites. Tal escolha metodológica está alinhada a abordagens narrativas (Ingold, 2015), etnográficas (Geertz, 1989; André, 1995; Green e Dixon, 2005; Mattos, 2009) e bioecológicas (Rogoff, 2003; Bronfenbrenner, 2009), nas quais o singular é visto como porta de entrada para o coletivo, e o particular como via legítima de construção teórica.

5.1 As vivências artístico-musicais de Charlie Melodia na família e na comunidade e suas articulações com as práticas de multiletramentos antes de ingressar no IFRN

Charlie Melodia é um estudante de 19 anos do quarto ano do Ensino Médio integrado em Mecânica do IFRN/MO, cuja trajetória artístico-musical foi sendo construída ao longo da pesquisa de campo. Seu envolvimento em múltiplos grupos artísticos e sua abertura para participar da pesquisa justificam a escolha por narrar suas experiências como ponto de entrada para a análise das práticas de multiletramentos, no contexto artístico-musical do IFRN.

Desde os primeiros dias de pesquisa de campo nossa atenção se voltou para espaços considerados periféricos na organização institucional do IFRN *Campus Mossoró/RN*, como o laboratório de música e a sala do NUARTE, onde práticas artísticas, colaborativas e expressivas emergiam com maior intensidade. Por isso, identificamos o laboratório de música e a sala do

NUARTE como territórios de práticas de multiletramentos, nos quais os estudantes exercitam sua autonomia, tensionam a normatividade escolar e performam identidades múltiplas.

Foi nesse cenário que, por meio de escutas diversas – de estudantes, professores e estagiário –, o nome de Charlie Melodia surgiu de forma recorrente como: flautista, trombonista, ator, cantor, diretor de sonoplastia, criador do grupo de flauta doce e monitor do laboratório de música. O que nos chamou atenção e direcionou nosso olhar para este sujeito como o sujeito de entrada no campo/que nos ensina sobre o campo (Corsaro, 2005; André, 1995).

Nesse sentido, nosso primeiro contato com Charlie Melodia ocorreu durante uma visita ao laboratório de música, mediada pelo estagiário de Música. A partir daí, iniciou-se um processo de escuta e observação de sua trajetória, marcada pela intensa participação em atividades artístico-musicais, pela colaboração entre pares e pela articulação entre saberes escolares e não escolares. Ao organizarmos um quadro relacional com os eventos, grupos e ações acompanhadas durante a pesquisa, seu nome se repetia – não apenas como participante, mas como articulador de sentidos e experiências compartilhadas, que a seguir iremos analisar.

Segundo Charlie Melodia (2023), as experiências artístico-musicais que emergem do seu microssistema familiar são a base da sua formação. Afinal, tais vivências estão diretamente entrelaçadas aos modos como ele desenvolve suas práticas de multiletramentos. Ao considerar o microssistema familiar como espaço de socialização e de aprendizagem (Rogoff, 2003), é possível perceber como os elementos musicais, visuais, gestuais e narrativos foram se organizando desde a infância de Charlie Melodia, criando as bases para um repertório multimodal e multicultural que se desdobra em práticas artístico-musicais mais complexas, vivenciadas posteriormente no contexto do IFRN. Neste tópico, destacamos algumas das principais vivências familiares que, segundo ele, contribuíram para essa formação, com ênfase na escuta musical, no consumo midiático de videocliques e desenhos animados, e no contato com trilhas sonoras de jogos eletrônicos.

Charlie Melodia (2023) relata que, desde muito pequeno, o ambiente familiar já era marcado pela constante presença da música. A mãe ouvia rádio, CDs e assistia videocliques da MTV enquanto realizava as tarefas de casa, criando um espaço sonoro diversificado. Segundo ele, “o ouvir música foi desde sempre”, e essa exposição permitiu que ele tivesse contato com “vários tipos de música diferenciados”, criando um repertório multicultural que atravessava o cotidiano.

Nessa perspectiva, com a televisão, em especial os videocliques da MTV, a experiência musical ganhava uma dimensão multimodal, pois era atravessada por gestos,

imagens e estéticas visuais que potencializavam o sentido da escuta. Ao mesmo tempo, a escuta se ampliava para o universo infantil com a aquisição de *DVDs* infantis de desenhos animados que sua mãe sempre fazia. Entre os desenhos, destacam-se os *Looney Tunes*, que, segundo Charlie Melodia (2023), tinham trilhas sonoras “geralmente com músicos clássicos” e personagens que atuavam com a música de forma divertida e performática.

Essas experiências não apenas despertaram o gosto pela música instrumental, mas o levaram a perceber que “tudo que eles faziam era arte”. Por isso, em suas brincadeiras, Charlie Melodia (2023) “brincava de teatro, de banda, de ritmo”, articulando desde cedo vivências artístico-musicais que depois se consolidariam em escolhas concretas, como a participação na banda filarmônica da cidade de Baraúnas/RN.

A influência familiar se estendeu ainda ao universo dos jogos eletrônicos, mediado pela tia e pelo primo. Jogos baseados em filmes e desenhos traziam trilhas sonoras que chamavam a sua atenção. Ele menciona, por exemplo, o jogo *Up – Altas Aventuras*, em que reconhecia a trilha original do filme, vivenciando uma forma de “transmídiação” que unia som, imagem e narrativa de forma integrada.

Nesse sentido, observa-se como esses vínculos primários contribuíram para a emergência de práticas sensíveis e inventivas que, mais tarde, seriam retomadas e ressignificadas no contexto formativo do IFRN. Dyson (2003) reforçam essa perspectiva, ao argumentarem que, embora as características da infância variem conforme os contextos históricos e culturais, as crianças apropriam-se ativamente de elementos culturais mediados por figuras significativas em suas vidas e por dispositivos midiáticos.

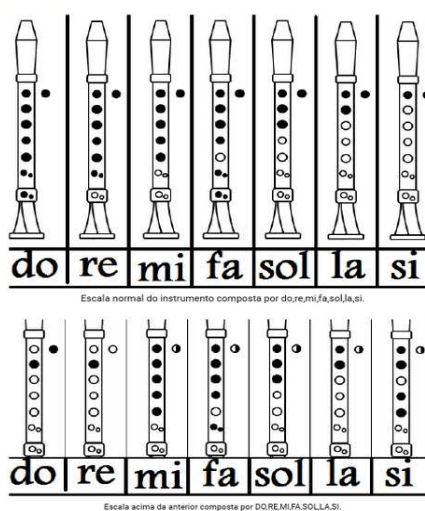
Neste fenômeno de “eliminação da forma e do tema” (Dyson, 2003, p. 4), tanto crianças quanto adolescentes mais velhos incorporam elementos de suas tradições culturais da infância, ao lado dos conteúdos e gêneros mais transitórios, característicos da mídia. Dessa forma, por meio da relação diversificada com artefatos simbólicos, as crianças constroem suas práticas culturais, moldando, assim, suas amizades, modos de expressão e “mundos imaginários”.

Dessa forma, se no ambiente familiar Charlie Melodia desenvolveu suas primeiras experiências artístico-musicais por meio da escuta e do contato com mídias audiovisuais, é na comunidade e entre os vizinhos que esse repertório se expande e se reinventa. Nesse novo recorte do microssistema (Bronfenbrenner, 2009), as práticas artístico-musicais passam a ocupar um lugar mais ativo e performático em sua trajetória, impulsionada por encontros informais, trocas intergeracionais e aprendizados mediados por tecnologias digitais. A seguir,

exploraremos como essas vivências comunitárias contribuíram para a constituição de suas práticas de multiletramentos no campo da aprendizagem artístico-musical.

Segundo Charlie Melodia (2023), sua trajetória artístico-musical se expandiu para além do espaço familiar, articulando-se com vizinhos, espaços comunitários e experiências culturais locais, na medida em que ele foi chegando à adolescência, criando, assim, outros laços e outras díades¹⁰ (Bronfenbrenner, 2009). Uma de suas primeiras experiências musicais fora do ambiente familiar ocorreu quando sua avó o presenteou com uma flauta doce. A partir desse gesto, Charlie iniciou um percurso autônomo de aprendizagem. Ele relata que começou a tocar com o auxílio de um manual que acompanhava o instrumento, o qual trazia cifras melódicas e imagens explicativas com a posição dos dedos. “Esse manual acompanhava uma cifra melódica com os nomes das notas e a representação imagética de como posicionar os dedos no instrumento para emitir determinadas notas musicais”. Segundo ele, o manual era similar à imagem a seguir:

Figura 16 – Manual de posição das notas na Flauta-Doce



Fonte: Cifras Melódicas.¹¹

Após explorar todas as possibilidades do manual de flauta doce que havia recebido, Charlie Melodia passou a frequentar uma *lan house* próxima à sua residência, onde solicitava à

¹⁰ No modelo bioecológico do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (2009) define díade como a menor unidade estrutural do microsistema, composta por duas pessoas que mantêm uma relação mútua, contínua e significativa. Essa interação envolve reconhecimento recíproco e influência mútua, podendo variar em termos de simetria, afetividade e poder. As díades são fundamentais porque moldam o desenvolvimento ao longo do tempo, especialmente na infância e juventude, nos diversos contextos nos quais o sujeito está inserido.

¹¹ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/717983151/Mapa-de-notas-Flauta-Doce-Cifras-Melódicas>

atendente a impressão de novas partituras, ampliando, assim, seu repertório de forma autônoma e proativa. Posteriormente, sua participação em um projeto social de curta duração em sua cidade proporcionou o primeiro contato sistemático com o ensino formal da flauta doce e com os fundamentos da leitura musical. Segundo ele, essa experiência foi decisiva, ao lhe proporcionar acesso à linguagem musical escrita e ao entendimento estrutural da partitura – saberes que mais tarde seriam fundamentais para sua atuação nos grupos artístico-culturais do IFRN/Mossoró.

Paralelamente, interações informais desempenharam papel significativo em sua formação musical. O contato com o esposo da atendente da *lan house*, violonista amador, ampliou suas aprendizagens e despertou o interesse pelo violão, instrumento que observava frequentemente nas mãos de um vizinho em performances espontâneas na calçada, utilizando um violão artesanal. Essas experiências, vivenciadas ainda na infância, inseriram Charlie em um ecossistema de aprendizagem musical informal, marcado pela escuta atenta, pela corporeidade dos gestos e pela significação afetiva dos repertórios partilhados no cotidiano comunitário de Baraúna/RN.

Por um período, seu desejo de tocar violão foi frustrado pela ausência do instrumento e pela dificuldade de integrar os grupos musicais da igreja católica local, onde poderia ter acesso a um. Contudo, uma oportunidade inesperada reconfigurou sua trajetória: após dedicar-se por cerca de um ano ao ensino da leitura e da escrita a um pedreiro amigo da família, foi presenteado com um violão em gesto de gratidão:

Chegou um ponto que ele aprendeu! [...] Aí ele perguntou: ‘Não, vamos fazer o seguinte. Como você passou esse tempo todo vindo aqui, nunca paguei nada a você, toma esse violão aqui.’ Ele me deu um violão! Antigaço, eu ainda tenho. Foi o meu primeiro violão e é o meu único violão até hoje (Charlie Melodia, 2023).

Ao receber o violão, Charlie Melodia buscou aprender por diferentes meios, mobilizando saberes locais, recursos escritos e interações com pessoas próximas. Sua avó, ao perceber seu interesse, comprou as cordas do instrumento, e ele, por iniciativa própria, leu as instruções no encarte do encordoamento para aprender a colocá-las. Em seguida, procurou seu vizinho para compreender a afinação do violão e aprender os primeiros acordes.

A partir desses primeiros gestos, iniciou-se uma trajetória marcada por trocas solidárias e criativas, nas quais combinava a instrução escrita – sobre o que tocar –, com a demonstração prática sobre como tocar. Essa articulação entre leitura e experiência encarnada exemplifica uma prática de multiletramento situada, na qual diferentes saberes e modos de significação se entrelaçam de forma colaborativa e responsiva ao seu contexto de vida.

Tinha um rapaz que morava lá perto, o Leó. Ele tocava violão e tudo mais. Aí eu pedi pra ele me dar umas dicas. [...] Tinha uma folha, um folheto velho de violão – era um folheto bem antigo que ele tinha – umas revistas de violão [...] E eu via, por exemplo, eu via as notas que Leó me ensinou lá, demonstradas lá. Só que eu não entendia algumas coisas. Sei lá... ah, tinha umas bolinhas pintadas, e tinha umas bolinhas que não eram pintadas, tinha um ‘X’. Aí eu não sabia o que era. E outra: tava em cifra. Aí eu: E agora? Nunca, nunca vi a nota C... Nunca, nunca tinha visto a nota C. Nem a nota D. Aí, depois que eu fui pesquisando na *Internet*, fui perguntar lá a Leó, fui tirar xerox de outras coisas e tudo mais. E no próprio folheto, mais pra frente, tinha dizendo as notas. Aí eu comecei a me desenvolver um pouquinho mais (Charlie Melodia, 2023).

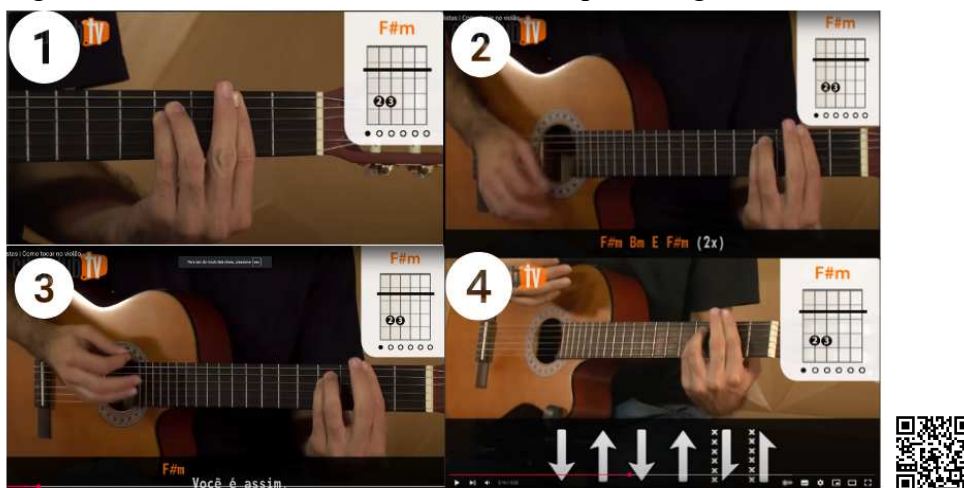
Nessa fala de Charlie Melodia, é possível perceber como se inicia sua prática no violão, trazendo os elementos da multimodalidade: 1) o modo escrito presente nas instruções de como colocar as cordas, em sinestesia com o modo gestual, de como inserir as cordas no instrumento; 2) o modo gestual de como os dedos se posicionam no braço do instrumento, em sinestesia com o modo espacial de como segura o instrumento e faz soar as cordas, se entrelaçando com o modo sonoro de como cada corda soa; 3) o texto multimodal dos folhetos e revistas envolvendo imagens, gestos e sons em interação que, de forma sinestésica, são reapresentados no ato de executar o instrumento seguindo as instruções das revistas; 4) todas as informações são contextualizadas em mediação com seu vizinho, que orienta, da forma que aprendeu, como tocar o violão.

Tudo isso é complementado pelo ato de “pesquisar na *Internet*”, prática recorrente na trajetória de Charlie Melodia (2023). Segundo ele, suas pesquisas se davam principalmente no *YouTube*, que, nesse contexto, se torna uma fonte fundamental de aprendizado musical por meio de videoaulas e tutoriais, nos quais ele articula diferentes modos semióticos de forma integrada. Em uma videoaula de violão, por exemplo, a aprendizagem não acontece apenas pelo som, mas pela combinação entre modos visuais (como a posição dos dedos no braço do instrumento), sonoros (execução dos acordes), linguísticos (explicações verbais e legendas) e gestuais (movimentos das mãos), que, juntos, constroem o sentido da prática musical (Araújo; Junqueira; David, 2023).

Nessa perspectiva, ao utilizar o *YouTube* como fonte de aprendizado, Charlie Melodia acessava videoaulas diversas, sem seguir um canal específico. Segundo ele, a primeira música que aprendeu foi “Velha infância”, dos Tribalistas. Um dos principais aspectos apontados por ele, que o ajudava bastante no processo de “aprender a tocar as músicas”, era a possibilidade de ter na tela alguém de quem ele recebia instruções claras de como executar a música e podia imitar os gestos e posições no braço do instrumento, o ritmo da mão direita e o tempo correto de execução das notas. Tudo isso somado à representação gráfica de como

executar as cifras, a letra da música, os sinais de como executar o ritmo e a possibilidade de pausar, adiantar e retroceder o vídeo.

Figura 17 – *Frames* de multimodalidade na aprendizagem do violão



Fonte: Velha Infância – Tribalistas (CifraClub, 2010).¹²

Nos *frames* analisados, é possível identificar diferentes camadas multimodais que contribuem para a aprendizagem musical. No *Frame 01*, observamos a representação do acorde em forma de cifra, a visualização espacial da posição dos dedos no braço do instrumento, que se soma ao audiovisual com a sonoridade do acorde (indicando como ele deve soar) e a instrução oral do instrutor, orientando sobre a execução da música. No *Frame 02*, um novo elemento é adicionado: a sequência de acordes a ser executada, acompanhada da indicação de repetição (neste caso, duas vezes – 2x).

Já, no *Frame 03*, somam-se a esses elementos a letra da música e a demonstração visual dos gestos da mão direita, indicando como o ritmo deve ser realizado. Por fim, no *Frame 04*, há uma representação gráfica do padrão rítmico por meio de setas: setas apontando para baixo indicam que a mão direita deve tangenciar as cordas nesse sentido; setas apontando para cima indicam o movimento ascendente; e setas cortadas com o símbolo “x” sinalizam que as cordas devem ser abafadas pela mão esquerda durante o movimento, seja para cima ou para baixo. E, durante o vídeo, essas setas mudam de cor conforme o instrutor executa o movimento indicado, servindo como uma orientação visual dos tempos e contratempos que o sujeito está executando.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y0iBgaKiDFA>

Por meio desses recursos semióticos, Charlie Melodia integrava diferentes modos de representação, escrita, sonora, visual e falada, interagindo com as tecnologias digitais em rede de forma criativa e autônoma. A articulação desses modos configura uma prática de multiletramentos sinestésica, na medida em que ativa múltiplos sentidos e canais perceptivos no processo de construção de significado. Quando combinados, esses modos constroem um *design* de aprendizagem multimodal que amplia o potencial formativo da experiência musical, tornando-a mais acessível, significativa e responsiva às formas contemporâneas de aprender e produzir sentido (Kress, 2010).

E, por fim, após aprender as músicas, Charlie tocava para familiares e amigos como forma de compartilhar e retroalimentar essa prática. Esse movimento entre leitura, escuta, gesto e performance não apenas reforça a dimensão sinestésica do processo, como também evidencia o caráter relacional e afetivo da aprendizagem musical. Essa prática, que integra tecnologias digitais em rede, corporeidade e vínculos comunitários, se mantém ao longo de toda a sua trajetória artístico-musical, como iremos evidenciar nesta seção.

No entanto, esse percurso formativo repleto de sentidos, afetos e engajamentos criativos não encontrou correspondência nas experiências escolares de Charlie Melodia. Enquanto suas práticas se desenvolviam de forma orgânica nos contextos familiares, comunitários e digitais, o ambiente da escola básica em Baraúna/RN se mostrava desprovido de práticas artísticas significativas. Segundo ele, não havia atividades que incentivassem a expressão musical dos estudantes, mesmo entre os que já tocavam algum instrumento. O tempo curto de intervalo, aliado à proibição de levar instrumentos para a escola, limitava qualquer tentativa espontânea de vivência artística.

Embora houvesse aulas de artes, o conteúdo era percebido por Charlie Melodia (2023) como exclusivamente teórico: “A disciplina de artes era só teoria. Tipo: tal momento foi quando surgiu o movimento tal. Era sempre desse jeito. Pra mim, artes era uma segunda parte de história, sabe? Era uma ‘história 2’. [...] A gente só estudava, decorava, fazia uma prova.”. Essa ausência de práticas artístico-musicais na escola pública se refletia no sentimento de distanciamento e na desvalorização da arte como linguagem.

Ainda assim, ele recorda uma breve intervenção durante os anos finais do ensino fundamental: um professor substituto, ainda em formação, levou instrumentos para a sala de aula e propôs uma atividade rítmica com copos, cavaquinho e violão. “Ele demonstrou e tudo mais, deu aquela aula sobre a questão da batida, do ritmo e tudo. [...] Mas depois ele saiu e foi embora.”.

Nos anos seguintes, a disciplina retornou à abordagem tradicional e descontextualizada, reforçando o “apagão” formativo que o levou a buscar esse tipo de vivência em outros espaços.

Nesse contexto, a lacuna de formação artístico-musical no espaço escolar reposiciona Charlie Melodia em uma trilha de formação alternativa, conduzida pelas vivências extraescolares. É a partir desse deslocamento que ele se aproxima da Banda Filarmônica 15 de Dezembro, da cidade de Baraúna/RN, onde suas práticas de multiletramentos passam a assumir contornos mais estruturados, que iremos analisar a seguir.

5.2 Práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no contexto de aprendizagem artístico-musical da Banda Filarmônica 15 de Dezembro antes de ingressar no IFRN

O contexto sociocultural da cidade de Baraúna/RN é, nas palavras de Charlie Melodia, muito precário. Segundo ele, a violência tem afetado bastante as práticas sociais da cidade. Esse contexto de violência se deve às poucas oportunidades que existem na cidade para juventude. Para ele, a cidade “É tão fechada, tão mal desenvolvida, que as pessoas acabam optando por isso – violência. [...] Na questão do entretenimento, na questão da cultura, está se desenvolvendo agora, entende?”.

Lá, o divertimento, o entretenimento, é bar e cabaré, entende? Lá você segue o rio se você quiser, tá entendendo? Por exemplo, teve uma época lá que todos os meninos estavam fumando cigarro, porque à época era legal e tudo mais, não sei o quê e tal. Aí acabou. Chega um momento que todos os meninos estão tomando Pitu. Aí para, e depois todos os meninos estão jogando pião, entende? Parece que é uma coisa que interliga. Por ser pequena, alguém tem uma tendência a alguma coisa, e todas as pessoas gostam disso e acabam levando aquilo também (Charlie Melodia, 2023).

O relato de Charlie Melodia sugere uma dinâmica social na qual as influências coletivas rapidamente se homogeneízam devido à falta de diversificação de práticas culturais. Desse modo, os jovens replicam comportamentos em atividades que substituem outras formas de aprendizado social e cultural mais amplas. Refletindo sob a perspectiva dos multiletramentos, a repetição desses padrões pode ser vista como uma forma de restrição de repertório cultural e de agência individual, em que a exploração de práticas artístico-musicais diversificadas é limitada por um contexto que carece de incentivos para a experimentação e o desenvolvimento de habilidades variadas.

Porém, Charlie Melodia busca constantemente borrar esses limites, desenvolvendo sua autonomia e aproveitando o que há na cidade de mais significativo em relação a vivências

artístico-musicais, seja através dos familiares ou vizinhos, seja de forma mais constante, no grupo cultural mais consolidado da cidade, a Banda Filarmônica 15 de Dezembro. Segundo Charlie Melodia:

Não tem nada pra fazer aqui além de praça pra andar, entendeu? A praça não tem nada, é simplesmente um bloco de pedra que você corre. As crianças, sei lá, brincam de bicicleta e tudo mais. O único ponto de entretenimento e cultura que tem lá, basicamente, assim, é a banda da cidade (Charlie Melodia, 2023).

Charlie Melodia nos relata que conheceu a banda filarmônica durante um desfile de 7 de Setembro em Baraúna/RN. Há uma tradição local de que, anualmente, a banda se apresenta no desfile cívico de setembro e, novamente, nas festividades da padroeira em novembro. Ele morava próximo ao trajeto do desfile e, ao escutar a banda executar um dobrado, sentiu-se profundamente impactado. Inicialmente, pensava que aquela banda não era da cidade, pois só a via nessas ocasiões específicas. No entanto, após sua avó revelar que se tratava, sim, da banda municipal, despertou nele o desejo de participar.

Charlie relata que tentou ingressar por três anos consecutivos, mas somente em 2018 conseguiu ser aceito, graças à intervenção de uma Secretária de Educação do município, que intercedeu junto ao maestro, solicitando sua entrada. Esse episódio marca o início de sua trajetória formal na prática musical comunitária e revela, desde o princípio, sua persistência e desejo de pertencimento ao universo artístico-musical local.

O processo de ingresso na banda ocorria por meio das escolas públicas da cidade. Como Charlie Melodia estudava na rede particular, o maestro nunca passava por sua escola convidando novos integrantes. Por isso, ele conseguiu entrar apenas quando uma Secretária de Educação, amiga de sua avó, intercedeu junto ao maestro e solicitou sua inclusão. Por ter sido indicado, passou os primeiros meses apenas observando os ensaios. Ao final de cada encontro, se aproximava dos instrumentistas e perguntava como funcionavam os instrumentos. Cada um explicava à sua maneira, compartilhando os conhecimentos que possuíam. Assim foram seus primeiros aprendizados na banda.

Além disso, havia partituras que Charlie Melodia levava para casa com o objetivo de estudar como funcionavam. Ele buscava complementar as orientações recebidas dos colegas com informações que encontrava na *Internet*. Desse modo, seu processo formativo combinava escuta, observação, diálogo e pesquisa autônoma, revelando uma prática de multiletramentos que ele explica no trecho a seguir:

Porque, como os meninos estavam lá dentro e eles recebiam partituras, essas coisas assim, eu pegava as partituras antigas que ficavam bolando lá no meio do chão [...] Folha de escala, folha de figura musical, sei lá, músicas complexas até mais simples [...] Eu perguntava: Ei, o que é isso aqui? E os meninos iam me dizendo... Algumas coisas eu já sabia: Ei, é escala, não sei o quê. E os meninos foram me ajudando bastante lá dentro, entende? E nessa época também já tinha *Internet* lá dentro de casa e eu pesquisava. [...] Tinha várias coisas que pra mim eram muito confusas. Até porque, pelo fato de eu pegar a partitura bolando, eu às vezes pulava algumas etapas, sabe? Era uma partitura aqui de... sei lá, 'Parabéns'. Aí 'Parabéns', pro trombone, tinha um si bemol lá dentro. Que é isso, bicho? Aí eu ia pesquisar na *Internet*, né? Olha, o bemol é um semitom. [...] Os meninos que diziam: 'Olha, o que é isso aqui? Isso aí é um si bemol.' Aí eu: Ah, um si bemol, tá certo. Aí eu: Mas o que é um si bemol? Por que que o si é bemol? Aí eu ia pesquisar na *Internet*: Ah, o si bemol é um meio tom a menos. Meio tom a menos. O que é um tom? O que é um semitom? [...] Ou seja, eu via as partituras, os meninos me diziam o que era, mas não sabiam me explicar o que era. Eu ia pra *Internet* (Charlie Melodia, 2023).

As trocas com seus colegas evidenciam uma prática colaborativa informal de aprendizagem. As explicações parciais sobre as partituras eram complementadas com pesquisas na *Internet*. Há, nesse sentido, uma fragmentação da sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que Charlie Melodia, de forma autônoma, conduz suas práticas de multiletramentos na *Internet*, ao pesquisar, por conta própria, conceitos musicais que seus colegas não conseguiam explicar completamente, nem tampouco o maestro tinha interesse. Sem uma orientação estruturada, Charlie Melodia acaba combinando diferentes fontes de saberes: as experiências dos colegas, a pesquisa na *Internet* e sua curiosidade acabam se entrelaçando na construção dos saberes musicais. Ele relata sobre como ocorria essa prática de pesquisar na *Internet*:

Eu, basicamente, na primeira parte, só saía jogando coisas no Google. Os meninos me diziam: 'Si bemol', sei lá. Eu pesquisava 'bemol', aí lia, lia, lia, lia algumas coisas... Às vezes nem lia, só passava, via a imagem. Aí pronto. [...] Depois colocava 'sustenido'. Aí botava lá no Google e via, via, via, via... não entendia nada. Nada de nada. [...] Um dos primeiros *sites* que eu acessei de música era um chamado Cifra Melódica¹³. Lá tinha várias musiquinhas, só que elas, ao invés de ter partituras, eram só, literalmente, o nome das notas. [...] E eu ia só olhando aquilo ali, mas não entendia. Ah, pelo menos eu reconhecia. Eu ficava satisfeito, eu conseguia reconhecer. [...] Aí eu saía pesquisando assim, na doida mesmo. Só que era um grande problema. Chegava um ponto em que eu queria, sei lá, avançar um pouco mais, só que, os próprios meninos dentro da banda, eles... eles tinham um déficit no aprendizado (Charlie Melodia, 2023).

O processo de pesquisa na *Internet* relatado por Charlie Melodia é bastante improvisado, não tendo um foco claro e sistemático, demonstrando uma tentativa de aprendizagem que depende fortemente das fontes *online*, não possui uma curadoria, ou uma orientação clara de estrutura de estudo, tornando-se um processo extremamente disperso, o que

¹³ Disponível em: <https://ciframelodica.com.br/>

dificulta a compreensão do conteúdo. Nessa perspectiva, com pouco ou quase nenhum apoio ou instrução, Charlie Melodia sente uma certa frustração, pois há claramente uma barreira que o impede de acessar de forma estruturada os conceitos musicais.

Entretanto, mesmo em um cenário adverso, marcado pela ausência de orientação formal, Charlie Melodia mobilizava os fragmentos informacionais acessados de forma criativa e responsiva. Ou seja, ainda que não compreendesse integralmente os conteúdos, ao reconhecer nomes de notas ou identificar padrões em *sites* como o Cifra Melódica, ele os transformava em material significativo para suas práticas musicais cotidianas. Esse movimento autônomo de continuidade do aprendizado revela uma busca constante por formas de negociar sentidos e experimentar com os recursos disponíveis.

Nessa perspectiva, tais práticas são atravessadas por um processo contínuo de ressignificação, no qual o estudante assume um percurso formativo autônomo e sensível às suas necessidades e interesses. Assim, ainda que desorganizado do ponto de vista formal, o modo como Charlie Melodia pesquisa na *Internet*, experimenta e integra esses elementos ao seu fazer musical evidencia uma forma sinestésica e situada de aprender, marcada pelo imprevisto como estratégia de apropriação ativa do conhecimento.

É justamente a partir dessa zona de tensão entre o informal e o estruturado, entre o técnico e o sensível, que se delineiam as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia, vividas na experiência concreta, sustentadas por sua autonomia juvenil e ancoradas na articulação entre repertórios escolares e não escolares.

No caso do *site* Cifra Melódica, Charlie Melodia tinha acesso ao modo escrito da letra da música e ao nome das notas, sendo possível saber quais os nomes das notas referentes àquele determinado trecho, além de selecionar o instrumento que iria tocar aquela melodia e ouvir/ver o vídeo da música no *YouTube*. Ou seja, as informações eram bastante limitadas, no sentido de não trazer outros aspectos musicais como o compasso, a métrica musical e a altura das notas, que são possíveis, por exemplo, na leitura de partitura. Vejamos um exemplo da música Luiz Gonzaga:

Figura 18 – Interface do *site* Cifra Melódica

The screenshot shows the Cifra Melódica website interface for the song "Asa Branca" by Luiz Gonzaga. At the top, there is a video player with a play button and the text "Assistir no YouTube". Below the video player is a navigation bar with buttons for "Flauta Doce [C]", "Plus", "menos", "Editar", "Print", "Fav", "Listas", and a volume control. A list of instruments is visible on the left side, including Clarinete [Bb], Escaleta [C], Flauta Doce [C], Flauta Transversal [C], Gaita [C], Harpa [F], Piano/Teclado [C], Quena [G], Sax Alto [Eb], Sax Alto [Eb], Sax Soprano [Bb], Sax Tenor [Bb], Tin Whistle, Trombone [Bb], Trombone [F], Trompete [Bb], Violão/Guitana (solo) [C], and Violino [C]. The main content area displays the song title "Asa Branca - Luiz Gonzaga" and the scale "escala: C maior". The lyrics are shown with musical notation in various colors: "sol la si RE RE si DO DO", "Quando Oihel a Terra Ardendo", "sol la si RE RE DO si", "Qual a fogueira de São João", "sol sol la si RE RE DO si sol DO", "Eu perguntei a Deus do céu, ai", "si si la la si la la sol sol", "Por que tamanha judiação", "sol sol la si RE RE DO si sol DO", "Eu perguntei a Deus do céu, ai", "si si la la si la la sol sol", "Por que tamanha judiação", "FA RE MI DO RE si DO la si sol la sol mi sol sol", "sol la si RE RE si DO DO", "Que braseiro, que fomalha", "sol la si RE RE DO si".

Fonte: Cifra Melódica.¹⁴

Mesmo diante da ausência de um apoio mútuo entre os membros da banda para um aprendizado coletivo, Charlie Melodia demonstra autonomia e motivação para seguir explorando, por iniciativa própria, as possibilidades de aprender música por meio da *Internet*, retroalimentando continuamente sua prática na banda de música. Dessa forma, diante das

¹⁴ Disponível em: <https://ciframelodica.com.br/musicas/luiz-gonzaga-asa-branca-59/>

dificuldades, ele recorre a adaptações criativas, evidenciando flexibilidade e capacidade de lidar com as limitações do contexto. A exploração de fontes menos convencionais configura-se como uma estratégia recorrente em sua trajetória e marca distintiva das práticas de multiletramentos que desenvolve nos contextos de aprendizagem artístico-musical do IFRN.

Nessas práticas, o foco está em adaptar-se ao que está disponível para construir significado – ainda que de maneira parcial ou limitada –, mobilizando o que Barton e Hamilton (1998) chamam de “recursos de letramento disponíveis”, ou seja, os instrumentos, saberes e mídias acessíveis em um dado contexto social e material. Essa mobilização revela não apenas criatividade e autonomia, mas também uma leitura crítica do ambiente, em que o sujeito transforma condições adversas em oportunidade de aprendizagem. Tais aspectos serão aprofundados adiante, especialmente ao abordarmos suas experiências no grupo Flauteando.

Além disso, mesmo que o processo descrito por Charlie Melodia (2023) de aprender música pela *Internet* seja, à primeira vista, fragmentado, expressa a forma como ele se engaja em uma prática de multiletramentos marcada pela autonomia e pela capacidade de selecionar, avaliar e aprofundar conteúdos de acordo com suas necessidades formativas. Essa dinâmica revela seu processo de articulação de textos, áudios e símbolos visuais na construção de significados. Conforme propõem Cope e Kalantzis (2000), esse processo pode ser compreendido pelo conceito de *design*, entendido como a ação criativa e reflexiva do sujeito ao reorganizar signos e recursos semióticos disponíveis para construir novos sentidos. Assim, Charlie não apenas consome conteúdos, mas os reconfigura com base em suas experiências, sistematizando práticas que dialogam com sua trajetória e com o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN.

Aí chegou ao ponto que, tipo, de tanto pesquisar, eu consegui formar uma linha de raciocínio com as coisas. Ah, eu pensava em escala musical, eu ouvia o nome das notas. Beleza. Aí teve um período que eu comecei a anotar. Teve um período que eu me lembro de um dia que eu falei assim: Eu tô só jogando aqui no computador e tudo, mas e a ordem? Como é que funciona aqui? Aí eu perguntei a um colega meu e ele falou assim: ‘Coloca assim: iniciação musical no computador.’ Aí, depois que eu coloquei ‘iniciação musical’, apareceu escala, apareceu pauta e linha, as pautas, as claves e tudo. Aí eu percebi que tinha uma ordem. Que tinha uma cronologia que dava pra seguir aquilo ali, pra poder entender as outras coisas, como qualquer outra coisa que a gente estuda, né? E aí foi melhorando a forma de estudo, entendeu? (Charlie Melodia, 2023).

O processo descrito por Charlie Melodia enfatiza a aprendizagem em rede e sua capacidade de conectar-se a diferentes fontes de conhecimento distribuídas, a fim de resolver problemas e adquirir novos saberes musicais. Essa prática guarda forte relação com o conectivismo, uma vez que o conhecimento mobilizado por Charlie Melodia está distribuído

em uma rede de informações, sendo aprendido à medida que ele estabelece conexões que facilitam a construção de significados.

Tais conexões se evidenciam, de forma explícita, no uso do *Google*, quando relata que “só saía jogando coisas no *Google*”, na tentativa de compreender termos técnicos relacionados à escrita e leitura musical de partituras; no acesso ao *site* Cifra Melódica, que, embora não contemplasse elementos formais da partitura, ativava diferentes modos de significação presentes na letra das músicas, no nome das notas e nos vídeos disponíveis no *YouTube*; e também nas trocas com colegas da banda de música, que ofereciam orientações sobre o que pesquisar e como organizar esse conhecimento.

Essas práticas demonstram que sua aprendizagem ocorre por meio de um ecossistema conectado, composto por fontes humanas e digitais, no qual os saberes são constantemente negociados, experimentados e ressignificados. Nesse contexto, Charlie Melodia não apenas acessa informações, mas atua como sujeito ativo na articulação e construção do próprio percurso formativo, acionando estratégias conectivas e multimodais no processo de aprendizagem artístico-musical.

Nessa perspectiva, sua aprendizagem se constrói por meio de um ecossistema interconectado de fontes humanas e digitais que se retroalimentam constantemente. Esse ecossistema, composto por colegas, *sites*, vídeos, ferramentas de busca e práticas sociais, evidencia que o conhecimento não está centralizado em um único agente ou espaço, mas se distribui de maneira fluida entre múltiplos pontos desse ecossistema.

Nesse sentido, à luz do conectivismo (Siemens, 2005), podemos entender que aprender, para Charlie Melodia (2023), significa construir e fortalecer conexões com diferentes nós informacionais que oferecem suporte ao seu processo formativo. O papel do sujeito, nesse contexto, é menos o de reter informações e mais o de saber onde encontrá-las, como acessá-las e como ativá-las em função de uma necessidade emergente.

As práticas de Charlie, portanto, ilustram o conceito de aprendizagem em rede, com sensibilidade, criatividade e improviso, ao articular diferentes linguagens, mídias e modos de significação. O que emerge desse processo é uma prática de multiletramentos, na qual o saber se constrói em movimento, atravessado por afetos, interesses e experiências vividas. Assim, mesmo sem uma mediação pedagógica formal, sua trajetória de aprendizagem evidencia a potência das redes digitais e humanas na constituição de saberes artístico-musicais, multimodais e culturalmente situados.

Além disso, Charlie Melodia passa de uma exploração dispersa para uma abordagem mais consciente e estruturada, ao buscar ajuda de um colega sobre qual termo

utilizar em suas pesquisas na *Internet*. Com isso, ele passa a estabelecer uma “linha de raciocínio” em relação ao que aprende sobre música, consolidando algumas informações e conectando diferentes elementos do saber musical, utilizando diferentes formas e ferramentas para construir significado e, assim, adapta o aprendizado às próprias necessidades.

Nessa perspectiva, ao seguir a sugestão do colega e utilizar o termo “iniciação musical” em suas buscas, Charlie Melodia encontra um ponto de virada em seu percurso formativo, o que lhe possibilita acessar conteúdos organizados em uma sequência lógica e didática. Essa mudança marca o início de um processo de sistematização do saber, no qual ele passa a perceber a existência de uma ordem subjacente aos conteúdos musicais, uma cronologia que permite avançar no aprendizado, tal como ocorre em outros campos do conhecimento.

Além disso, a iniciativa de anotar, organizar e refinar os termos utilizados em suas pesquisas revela um movimento de apropriação do saber sensível às suas próprias necessidades formativas. Com isso, Charlie deixa de ser apenas um consumidor de informações para tornar-se agente ativo de sua aprendizagem, transformando os conteúdos acessados em ferramentas significativas. Ao mobilizar diferentes modos de significação e explorar as tecnologias digitais de maneira criativa, reflexiva e autônoma, ele constrói um percurso de aprendizagem que combina intuição, investigação e mediação tecnológica, revelando práticas de multiletramentos situadas e autorais.

Somadas a essas práticas, também existiam as vivências em grupo com seus colegas da banda e o maestro. Essas dimensões formam o contexto de aprendizagem artístico-musical da Banda Filarmônica 15 de Dezembro, que articula pessoas, tecnologias digitais em rede e saberes musicais, formando uma malha de significados e práticas de multiletramentos.

A respeito dessas vivências, é comum, no âmbito das bandas filarmônicas, as demandas constantes por apresentações artísticas em eventos do município, datas comemorativas, convites de municípios vizinhos etc. Essa efervescência de apresentações musicais, somada ao imediatismo de tocar (executar as músicas) e competir quem toca mais, impede, muitas vezes, de o maestro estabelecer um processo de educação musical mais sólido e constante com os alunos.

Constantemente, quando um profissional é contratado para a formação de uma banda de música, um dos questionamentos mais frequentes que um contratante faz ao instrutor é: Quando será a primeira apresentação? Esse questionamento deturpa o sentido do ensino de música, fazendo com que o professor coloque como primordial que o grupo de discentes toque o mais rápido possível, mesmo que eles não compreendam o sentido de suas ações, isso faz com que, em alguns casos, a boa performance dos componentes e a qualidade musical seja restrita e conseqüentemente prejudicada (Gomes, 2017, p. 231).

Nesse sentido, o foco na performance, em detrimento de uma compreensão aprofundada do saber musical e do desenvolvimento de competências básicas, limita significativamente o fazer musical no contexto da banda. Conforme relata Gomes (2017) sobre a Banda Filarmônica 15 de Dezembro, da cidade de Baraúna/RN, esse fator se agrava diante da diversidade de perfis dos alunos, que provêm de diferentes realidades socioeconômicas e cujas trajetórias influenciam diretamente no desempenho artístico-musical do grupo.

A ênfase na performance musical e a ausência de formação teórica sistemática na Banda Filarmônica 15 de Dezembro é evidenciada por Charlie Melodia, ao comentar a forma como alguns músicos aprendiam a tocar os instrumentos apenas pela prática corporal e auditiva. Ele descreve um colega que, apesar de tocar havia cinco anos, afirmava: “Sei quais botões estou apertando, mas não sei o que está na partitura”. Segundo Charlie Melodia (2023), esse músico tocava por meio da “memória muscular”, repetindo os movimentos com base na experiência, sem compreender os conceitos musicais envolvidos, como a função de um bemol. Ele destaca ainda que o colega recorria à gesticulação e à repetição dos gestos como forma de localizar as notas no instrumento.

Essa observação revela uma dimensão importante das práticas de multiletramentos presentes na banda: mesmo sem dominar a leitura musical formal, os músicos mobilizavam modos de representação, como o gestual, o espacial e o sonoro, em processos de aprendizagem imersivos e funcionais. Trata-se de uma forma de conhecimento construída na prática, sustentada por repertórios de escuta, imitação e memorização, em que a teoria é incorporada pelo corpo antes de ser racionalizada. A “memória muscular”, como nomeia Charlie Melodia (2023), torna-se uma chave de leitura para compreender essas formas de letramento musical que emergem fora dos moldes escolares tradicionais.

Essa discussão é reforçada por Gomes (2017, p. 235), ao apontar que a aprendizagem por imitação, “onde o aluno novato procura imitar seu colega de naipe veterano, ou também, quando o maestro executa seu instrumento, para demonstrar algum exemplo”, é uma das principais metodologias adotadas pelo grupo, o que reforça o desenvolvimento da “memória muscular” apontada por Charlie Melodia (2023). Essa prática de aprendizagem por imitação, embora eficaz para garantir uma inserção prática e imediata no fazer musical, limita o aprofundamento conceitual e o domínio da leitura musical formal. A ênfase na reprodução corporal e auditiva torna-se, assim, uma via de acesso inicial à experiência musical, mas também pode cristalizar lacunas no desenvolvimento teórico dos estudantes.

No caso de Charlie Melodia, o reconhecimento dessa limitação não gera passividade, mas o impulsiona a buscar alternativas de aprendizagem que combinem o saber empírico com a construção teórica. Sua trajetória evidencia um movimento reflexivo e autônomo, em que o corpo, a escuta, a observação e a pesquisa na *Internet* se articulam na construção de sentidos. A “memória muscular”, nesse contexto, é ressignificada não apenas como técnica de repetição, mas como ponto de partida para um processo mais amplo de letramento musical.

Diante disso, precisamos reconhecer que o letramento musical não se limita à leitura e escrita de partituras. Ele se estabelece em outras dimensões que atravessam a performance, a criação musical e superam a visão eurocêntrica – e, por que não dizer, grafocêntrica e monocultural – da música erudita, assumindo um caráter sinestésico (Araújo, 2022). Nesse sentido, é fundamental considerar que o letramento musical também envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade auditiva que se manifesta no aprimoramento do que Nascimento (2021) denomina Ouvido Relativo (OR), uma habilidade que permite reconhecer e nomear intervalos e diversos elementos musicais, como tonalidades, escalas, ritmos e progressões harmônicas.

No caso de Charlie Melodia, essa competência se expressa por meio de uma “memória muscular” associada à prática instrumental, que, segundo ele, identifica em seus colegas e também manifesta em suas próprias experiências de multiletramentos na Banda Filarmônica 15 de Dezembro. O desenvolvimento dessa habilidade torna-se particularmente evidente nas práticas relatadas por Gomes (2017).

Nesse sentido, segundo o autor, há uma forte ênfase no desenvolvimento da audição e da percepção musical no contexto da Banda Filarmônica 15 de Dezembro, em Baraúna/RN. O processo de aprendizagem tem início com a escuta atenta dos arranjos musicais, prática frequentemente mediada pelo uso de programas de edição de partituras, como *Encore* e *Finale*. Durante os ensaios, essa escuta é complementada pelo uso de um teclado, recurso que contribui para a afinação dos instrumentos e para o aprimoramento da percepção musical coletiva. Conforme destaca Gomes (2017), essa abordagem favorece significativamente o desenvolvimento da percepção musical dos integrantes, potencializando sua escuta sensível no fazer musical em grupo.

Complementarmente, na prática instrumental, a dimensão corporal assume papel central. A coordenação motora requerida para o posicionamento dos dedos nos instrumentos, a embocadura específica de cada naipe e a construção da expressão sonora são aspectos desenvolvidos desde os primeiros momentos da formação musical dos alunos. Embora não

detalhado extensivamente por Gomes (2017), o uso da voz por meio do solfejo melódico é indicado como uma etapa relevante no processo de musicalização, funcionando como ponte entre a percepção auditiva, a leitura musical e a execução instrumental.

Além disso, Gomes (2017) descreve outras práticas artístico-musicais desenvolvidas no contexto da banda que evidenciam um processo formativo atravessado por múltiplas linguagens e modos de significação – elementos que Charlie Melodia também mobiliza ao refletir sobre suas próprias experiências. Entre essas práticas, destacam-se a leitura e a compreensão de partituras musicais e as apresentações artístico-culturais realizadas em eventos da cidade e em outros espaços, a convite de prefeituras e instituições diversas. Tais práticas configuram-se como pilares da aprendizagem artístico-musical no âmbito da filarmônica, produzindo significados que ultrapassam a mera decodificação musical e se projetam como práticas culturais e formativas mais amplas, influenciando diretamente as experiências e os modos de fazer de Charlie Melodia. Segundo ele:

A banda dá experiências bacanas por causa das apresentações que ela fornece pra gente, né? Ela dá experiência também na questão da aprendizagem artístico-musical, apesar de que 90% das coisas que eu aprendi já foi de minha própria pesquisa. Mas eu acho que, por causa da banda, eu tive o início de pesquisar, entende? Deu um empurrãozinho pra eu começar (Charlie Melodia, 2023).

Por fim, outro eixo central das práticas da banda filarmônica está na interação social e na aprendizagem em grupo. Segundo Gomes (2017), a experiência coletiva de tocar em grupo exige disciplina, escuta atenta e respeito ao espaço dos demais instrumentistas. Nesse sentido, no contexto da Banda Filarmônica 15 de Dezembro, frequentemente os alunos mais experientes assumem a função de tutores informais, auxiliando os colegas em suas dificuldades técnicas ou teóricas e promovendo trocas horizontais de conhecimento.

A ideia de que “os alunos mais experientes se tornam professores dos colegas” no processo de musicalização em grupo é vista por Gomes (2017, p. 273-238) como um momento crucial de aprendizagem. Para o autor, esse tipo de dinâmica estimula o entusiasmo, fortalece a autonomia e pode promover uma “competitividade salutar”, impulsionando os iniciantes a estudar mais para alcançar um bom nível no coletivo.

No entanto, essa noção de competição produtiva é problematizada por Charlie Melodia. Ao refletir sobre sua vivência na banda filarmônica, ele afirma que essa lógica não corresponde à prática que deseja cultivar em sua trajetória musical e educacional. Essa crítica só foi possível, segundo ele, a partir das experiências vividas no IFRN – contexto que permitiu

elaborar uma visão mais consciente e crítica sobre os modos de convivência, cooperação e aprendizagem em grupo.

Apesar das tensões, Charlie reconhece que a banda foi um espaço fundamental em seu percurso. Ela ofereceu suas primeiras experiências com a performance musical coletiva, a apresentação pública e a vivência colaborativa. Foi ali que ele deu os primeiros passos rumo a uma formação musical mais ampla, que se ampliaria com a autonomia para buscar novos saberes e com a reflexão crítica que será aprofundada no próximo tópico.

5.3 Reavaliações, tensões e rupturas entre as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia na Banda Filarmônica 15 de Dezembro depois que ele ingressa no contexto artístico-musical do IFRN/MO

Ainda que a banda filarmônica tenha representado um ponto de partida importante na formação musical de Charlie Melodia – por meio das primeiras experiências com performance em grupo, apresentações públicas e motivação para estudar por conta própria –, foi também nesse espaço que ele passou a reconhecer limites estruturais e ideológicos. Esse reconhecimento só se consolidou quando passou a vivenciar outros contextos formativos, como o IFRN, que lhe possibilitaram respirar “outro ar”, como ele mesmo define, e reelaborar criticamente o que havia naturalizado como prática musical.

Segundo Charlie Melodia (2023), a banda ensinava também o que não fazer: impunha uma ideia restrita de músico, centrada no domínio técnico de um único instrumento, silenciando iniciativas mais amplas de expressão. Ele recorda que desejava aprender violão, mas sentia-se pressionado a priorizar apenas o repertório da banda, muitas vezes repetindo músicas por horas, motivado pelo medo de errar. Essa lógica, internalizada como um “preconceito imenso”, só começou a ser desconstruída no ambiente plural do IFRN/MO.

A experiência no IFRN/MO provocou uma transformação identitária profunda. Charlie Melodia (2023) afirma: “Eu acho que eu não seria o músico que eu sou hoje se eu não tivesse entrado aqui dentro”. Ao participar de um festival musical durante o Carnaval do IFRN/MO, por exemplo, deparou-se com colegas da turma de violão tocando músicas populares como *Flor do Reggae*, dos compositores Ivete Sangalo, Gigi e Fabinho O’Bria. A princípio, sentiu estranhamento: esperava “a sétima sinfonia de Beethoven”. No entanto, rapidamente refletiu sobre o esforço e o envolvimento dos colegas, reconhecendo: “Aí eu percebi que a banda tinha uma contaminação dentro de mim”. Essa percepção o levou a confrontar valores

hierarquizantes e a reconhecer o valor de cada processo de aprendizagem musical, independentemente do repertório executado.

Esse movimento de reavaliação e ruptura marca a passagem de uma visão normativa e restritiva para uma compreensão mais ampla, crítica e inclusiva do fazer musical. O IFRN/MO não apenas ampliou seu repertório, mas operou como espaço de reinvenção subjetiva, abrindo possibilidades para que Charlie Melodia se tornasse um músico mais consciente, aberto à diversidade de expressão e comprometido com práticas formativas menos hierárquicas e mais humanizadas.

A apresentação musical no IFRN/MO assistida por Charlie tornou-se um marco simbólico em sua transformação subjetiva. Ao ver os colegas de violão se apresentando, ele passou a reconhecer o valor do processo de aprendizagem e a respeitar os percursos individuais dos músicos iniciantes – algo que, segundo ele, passou a refletir também em sua postura como coordenador do grupo Flauteando. Um momento particularmente marcante foi a fala do estagiário de Música antes da apresentação: “Os meninos estão começando agora, certo? Eles podem errar e tudo bem, a gente tá aqui só pra tocar e se divertir.”. Para Charlie Melodia (2023), essa fala funcionou como uma libertação: “Pra mim, aquilo foi como, sei lá, o cara tá no chão e o cara pega um balãozinho e sai voando, entendeu? [...] Eu nunca toquei na banda de música com sentimento de tranquilidade [...] nenhuma vez eu toquei com sentimento de diversão.”.

A fala do estagiário de Música contrasta radicalmente com a cultura de perfeccionismo que Charlie vivenciou na banda filarmônica, onde o erro era motivo de exposição e julgamento. No IFRN/MO, ele começa a experimentar outra concepção de performance musical: menos hierárquica, mais aberta ao erro e ao prazer de tocar. A metáfora que ele usa – “como pegar um balão e sair voando” – expressa o reencontro com o sentimento de leveza que remete às suas experiências musicais mais espontâneas da infância, que relatamos nesta seção.

Essa mudança é mais do que emocional, ela é epistemológica. Estudos como o de Barton e Riddle (2021) demonstram que abordagens de ensino musical centradas em paradigmas eurocêntricos tendem a gerar práticas monoculturais, com foco excessivo na leitura de partituras e na fala do professor. Nessas abordagens, como argumenta Araújo (2023), negligenciam-se elementos fundamentais das práticas de multiletramentos, como a multiculturalidade e a multimodalidade – justamente os aspectos que Charlie começa a explorar no IFRN/MO.

É nesse novo espaço formativo que ele passa a reconhecer os limites da prática musical vivida anteriormente na Banda Filarmônica 15 de Dezembro. Ao refletir, afirma: “Foi

aqui no IF que eu fui perceber o que é que a banda fazia comigo, que fazia mal à minha saúde mental.”. Nesse processo, ele reconstrói sua compreensão sobre a arte no IFRN/MO: “A música, ela não era só um meio de se divertir. Era uma forma de fazer várias coisas: de fazer protesto, de provocar uma catarse em alguma pessoa, de se desenvolver.”.

Essa fala sintetiza o deslocamento que Charlie vivencia: da reprodução técnica à criação crítica, da rigidez ao acolhimento do erro, da imposição à descoberta. O IFRN não apenas amplia seu repertório musical, mas também inaugura uma nova ética de relação com a música, com os outros e consigo mesmo.

Além disso, as concepções de Charlie Melodia (2023) sobre o que é ser músico e saber música passaram por uma profunda transformação ao longo de sua trajetória. Inicialmente, no contexto sociocultural da banda filarmônica, ele associava o conhecimento musical à leitura de partituras, à precisão técnica e à capacidade de improvisar com fluência. Como afirma: “Ser músico, na minha concepção anterior, era [...] bater o olho numa partitura e já saber ler de cara [...], fazer uma progressão em ré menor – você era o bicho-papão da música.”.

No entanto, a partir das vivências artísticas no IFRN, essa ideia foi sendo ressignificada. Charlie Melodia passa a se questionar e compreender que saber música envolve gostar do que ela representa e entender seu valor simbólico para si e para os outros. “Não é só tocar um instrumento. Se você tocar, ótimo; se não, tudo bem [...]. Saber música é ter o discernimento de que ela está em constante transformação – e você também”. Essa mudança revela um deslocamento da visão tecnicista, herdada da banda filarmônica, para uma compreensão mais humanística, plural e sensível à diversidade de experiências musicais.

Essa nova postura ressoa com o próprio currículo do IFRN, que tem como princípio formar sujeitos sensíveis à música como linguagem social, histórica e cultural (PTDEM/IFRN, 2013). Nessa perspectiva, a música não é mais concebida apenas como técnica, mas como experiência formativa, expressiva e coletiva. Isso se alinha à crítica de Penna (2015), que defende o ensino de música como um campo que ultrapassa o domínio técnico, formando sujeitos capazes de compreender a música como fenômeno cultural.

Ao refletir sobre sua trajetória, Charlie Melodia (2023) afirma que hoje reconhece como músico tanto quem ensina numa faculdade quanto quem ouve música no rádio. Essa abertura epistêmica se traduz em práticas de multiletramentos que valorizam o gesto, a escuta, a cultura local, o afeto e a autonomia.

Por fim, ao tensionar os padrões internalizados na banda filarmônica e assumir uma postura crítica e aberta à diversidade musical, Charlie Melodia (2023) afirma sua autonomia e

sua identidade formativa. Esses princípios elencados por ele – como o respeito à pluralidade, a liberdade para errar e a valorização do processo – passam a orientar suas práticas de multiletramentos no *campus* do IFRN em Mossoró/RN. Contudo, essas práticas ainda guardam traços marcantes de suas vivências na banda filarmônica, como será explorado no tópico a seguir.

Sob a lente das “linhas de vida” propostas por Ingold (2015), a trajetória de Charlie pode ser entendida como uma malha de experiências que se entrelaçam e se transformam ao longo do tempo. As práticas vividas na banda filarmônica compõem uma dessas linhas – marcada por rigidez e normatividade técnica –, enquanto as experiências no IFRN, na *Internet* e nos espaços colaborativos traçam novas direções. O entrelaçamento dessas linhas revela uma prática de multiletramentos em movimento, construída a partir do deslocamento, da crítica e da reconstrução de sentidos.

Segundo Charlie Melodia (2023), a chegada dele no IFRN representa a descoberta de “um novo mundo”, repleto de vivências artístico-musicais que não eram possíveis em sua cidade. Trata-se, também, de um momento de constante autorreflexão, como já evidenciado por ele em suas falas, ao ser questionado sobre a Banda Filarmônica 15 de Dezembro. Dessa forma, a seguir, aprofundaremos suas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN, organizando a análise em tópicos que representam essas vivências.

5.4 Práticas de multiletramentos de Charlie Melodia nos contextos de aprendizagem artístico-musical do IFRN: multiculturalidade, multimodalidade e tecnologias digitais em rede na construção de significados

Advindo de uma cidade circunvizinha a Mossoró/RN, Charlie Melodia começou a estudar no IFRN no primeiro semestre de 2021. Após não ser aprovado na primeira tentativa, em 2019, cursou parte do ensino médio na escola estadual de Baraúna/RN, onde, devido à Pandemia, teve cerca de 90% das aulas de forma remota. Prestes a desistir de uma nova tentativa, foi incentivado por sua avó a fazer novamente o processo seletivo, e dessa vez foi aprovado para o Curso Técnico Integrado em Mecânica, iniciando os estudos de forma remota no contexto do isolamento social.

Apesar das limitações impostas pelo ensino remoto emergencial, Charlie Melodia (2023) destaca que o IFRN lhe proporcionou, pela primeira vez, o contato com aulas de música como componente curricular obrigatório da educação básica. Ele relata: “Foi a primeira vez que eu vi alguma coisa de música em alguma aula. Foi com o professor de Música do IF [...]”

Mostrou uns instrumentos que eram cordófonos, coisas ligadas à organologia [...]. Mas não chegou ninguém a tocar, porque era *online*.”.

Esses conteúdos, vinculados à disciplina de Arte/Música, estavam relacionados à classificação dos instrumentos (organologia) e aos elementos estruturais da música. No currículo do curso técnico de Mecânica, a disciplina possui carga horária de 40 horas e aborda a música como conhecimento estético, histórico e sociocultural, com ênfase em processos de produção e apreciação musical (IFRN, PPC-Mecânica, 2011).

Para Charlie Melodia (2023), no entanto, essa abordagem formal provocou certo estranhamento. Acostumado a aprender música pela prática instrumental, sentiu falta do “fazer musical” durante as aulas remotas, revelando isso ao dizer que ninguém chegou a tocar, o que, para ele, comprometeu a vivência musical. Sua expectativa estava ancorada em experiências anteriores, nas quais o aprendizado era diretamente ligado ao corpo, ao som e à performance.

Esse estranhamento é compreensível à luz de autores como Penna (2015), que argumenta que o ensino de música na escola não deve estar atrelado à formação técnica de músicos, mas sim à formação sensível dos sujeitos. Para estudantes como Charlie, que já trazem um repertório prático consolidado, o currículo escolar pode parecer dissociado daquilo que compreendem como “fazer música”, revelando uma tensão entre teoria e prática, entre o saber sistematizado e o conhecimento vivido.

Essa tensão marca um momento importante de transição em sua trajetória formativa – e será justamente no contato com outras experiências musicais dentro do IFRN que Charlie Melodia encontrará possibilidades mais integradas de atuação, nas quais escuta, reflexão e prática se articulam de forma mais orgânica.

Além disso, a classificação dos instrumentos, os materiais de fabricação e suas ressonâncias, o ensino conceitual sobre organologia e a conexão entre materialidade e qualidade sonora, apontados como conteúdos da disciplina de Arte/Música por Charlie Melodia (2023), são saberes musicais que se relacionam indiretamente com a área da Mecânica e estabelecem elos com a formação técnica oferecida pelo IFRN. Esses conteúdos revelam como o conhecimento científico oriundo da física, da acústica e da mecânica dos materiais podem ser trabalhados nas aulas de música de maneira interdisciplinar.

Desse modo, o conhecimento empírico que Charlie já possuía sobre os instrumentos musicais encontrou ressonância nas aulas do IFRN, especialmente nas abordagens que relacionavam a aspectos técnicos, como os materiais e o funcionamento dos instrumentos, aos princípios da organologia. Essa articulação entre prática e teoria ampliou o significado de suas vivências musicais:

Com o [professor de Música] eu estudei os tipos de instrumentos: cordófonos, de tecla, de fricção... instrumentos de sopro. Ai ele demonstrou que alguns instrumentos eram feitos de ligas metálicas, os instrumentos eram feitos de metal, e esses materiais faziam com que o instrumento ressoasse diferente (Charlie Melodia, 2023).

Ainda que inicialmente demonstrasse certo estranhamento com as metodologias utilizadas – por serem diferentes do que vivenciava fora da escola –, Charlie Melodia reconhece que elas provocaram novas formas de experimentar e compreender a música. Ele se refere, por exemplo, aos jogos musicais e aos mapas sonoros trabalhados nas aulas remotas como estratégias inusitadas:

Ele botou até um joguinho pra gente jogar [...] um jogo da aranha [...] um mapa bem grande do planeta [...] clicava em um país da Europa [...] soava uma música daquele país [...] Eu confesso que eu achava chatíssimo [...] Mas depois eu fui entender que era uma questão de introdução à música (Charlie Melodia, 2023).

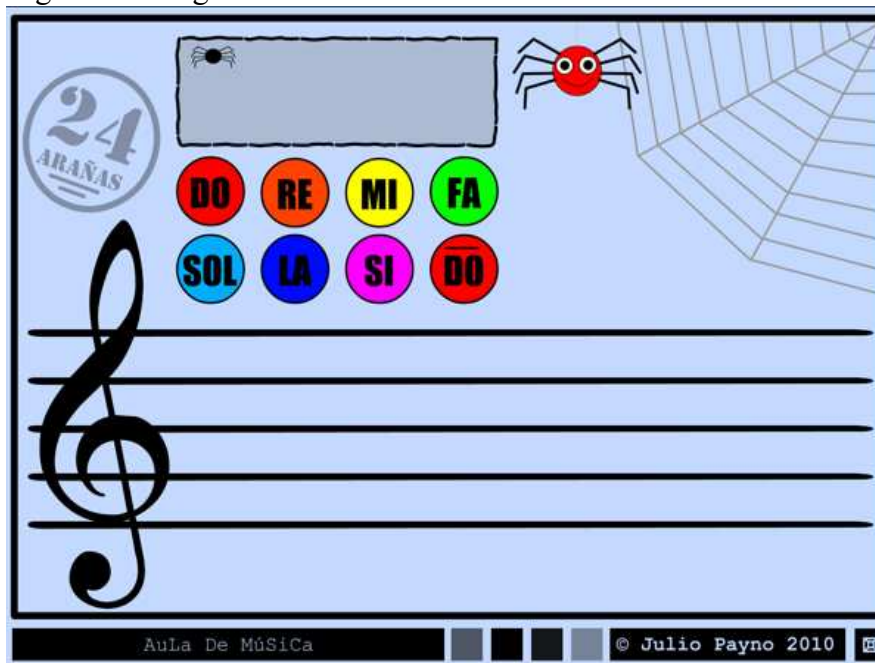
Essas atividades, ao romperem com a lógica tradicional das aulas expositivas, funcionam como disparadoras de práticas de multiletramentos, ativando experiências sensoriais, lúdicas e culturais. Ao oferecerem um repertório ampliado e formativo, passam a dialogar com os multiletramentos e com as múltiplas formas de aprender e ensinar música em contextos escolares, contribuindo para uma abordagem mais integrada e significativa da educação musical.

Desse modo, ainda que, inicialmente, Charlie Melodia demonstrasse resistência, considerando tais conteúdos como “chatíssimos”, essa compreensão foi sendo ressignificada à medida que ele percebeu que o foco estava na iniciação musical de sujeitos que, em sua maioria, nunca tiveram contato prévio com práticas musicais. Nesse processo, ele começou a reconhecer o valor pedagógico dessas estratégias voltadas à inclusão e à formação sensível de novos aprendizes.

Nessa perspectiva, é bastante comum que, nas aulas de Arte/Música do IFRN/MO, o professor faça uso de jogos digitais e elementos interativos como estratégia de ensino. A disciplina é marcada pelo uso intensivo de tecnologias digitais em rede para trabalhar diversos conteúdos, aspecto que será aprofundado na próxima seção. No que se refere especificamente ao jogo digital *24 Arañas*, observa-se a presença desses elementos interativos ao propor que o aluno interaja com uma aranha clicando sobre ela. À medida que ela se move em direção à pauta musical, para em uma linha ou espaço, e o estudante precisa indicar em qual nota ela parou, clicando no nome da nota correspondente. Ao final da rodada, o aluno recebe um

feedback positivo em caso de acerto ou negativo em caso de erro, reforçando o aspecto lúdico e formativo da atividade.

Figura 19 – Jogo musical 24 *Arañas*



Fonte: Aula de música (*Arañas*).¹⁵

Como podemos ver, o jogo combina elementos visuais, sonoros e interativos ao mesclar a pauta musical e o movimento da aranha com o reconhecimento das notas e a ação do jogador em clicar no nome correto, trabalhando diferentes modos na leitura musical. Da mesma forma, o mapa musical com os países articula e integra elementos visuais, sonoros e espaciais, ao propor uma integração do mapa com a cultura musical de cada país. Ambos os artefatos culturais de mediação simbólica permitem que os estudantes interpretem e produzam significados musicais a partir de diferentes semioses.

¹⁵ Disponível em: https://archive.org/details/aulademusica24aranas_202102

Figura 20 – Jogo musical Países



Fonte: *Internet Archive*.¹⁶

O mapa musical dos países vai além de um simples conteúdo curricular. Ele introduz elementos da multiculturalidade, representando uma abordagem situada e plural das culturas musicais ao destacar a diversidade de expressões sonoras ao redor do mundo e ao promover conexões entre música e contextos culturais. Nessa perspectiva, já nas primeiras vivências de Charlie Melodia nas aulas de Arte/Música, durante a pandemia, é possível identificar o diálogo com uma proposta de educação musical culturalmente responsiva, conforme discutem Barton e Riddle (2021), bem como com uma abordagem multimodal, conforme destaca Araújo (2023).

Esses artefatos digitais de significação funcionam como catalisadores de práticas de multiletramentos, ao combinarem elementos digitais, multimodais e culturais no contexto das aulas de Arte/Música. Tais recursos possibilitaram que Charlie Melodia não apenas ressignificasse suas habilidades musicais, mas também construísse uma compreensão mais ampla e crítica da música como fenômeno sociocultural, ampliando o modo como se relacionava com a produção musical.

¹⁶ Disponível em: https://archive.org/details/paises_202102

Contudo, é importante destacar que esse processo não se deu de maneira imediata. Segundo Charlie Melodia (2023), por estar ingressando na instituição pela primeira vez e nunca ter vivenciado aulas de música nesse formato, a experiência vivida na disciplina causou certo estranhamento. Como discutido anteriormente, ele estava habituado à leitura tradicional de partituras e à escuta musical como forma de entretenimento – e não como prática ativa voltada ao desenvolvimento da escuta crítica e da compreensão histórico-cultural do fazer musical. Esse contraste torna-se ainda mais evidente na comparação de suas experiências anteriores na Banda Filarmônica 15 de Dezembro e nas vivências de escuta com sua mãe, marcadas por abordagens mais empíricas e afetivas.

Inicialmente, Charlie Melodia demonstrou resistência ao modelo pedagógico do IFRN, por este destoar significativamente das experiências formativas construídas em seu microcosmo comunitário em Baraúna/RN – junto à família, na banda filarmônica e nas interações com vizinhos. Contudo, práticas como a escuta reflexiva e o uso de jogos musicais provocaram um deslocamento em suas concepções sobre o que significa “aprender música”, desafiando referências anteriores e impulsionando uma ressignificação do seu próprio processo formativo.

Com o retorno das aulas presenciais, Charlie passou a ter contato com a professora de Teatro, responsável pela disciplina de Arte/Teatro, cujo foco incluía tanto a teoria quanto a prática das artes cênicas. Ele relata:

Aí a gente tinha a questão da teoria da arte – que era aprender as cronologias, as coisas assim – e tinha a questão prática. [...] Eu gostava bastante das aulas da professora de Teatro. E foi quando eu conheci o grupo Andaluz. Tinha o Teatron, que era quando era *online*, mas eu não participei, não gostei. Mas tinha o grupo Andaluz de teatro, que acabou que eu fui participar, né? E eu gostei muito do ambiente. Eu percebi que era um ambiente diferente de tudo que eu já tinha vivido na minha cidade (Charlie Melodia, 2023).

Sua inserção inicial nas práticas artístico-musicais do IFRN se deu de forma periférica, marcada por hesitações e estranhamentos nas aulas de Arte/Música. No entanto, com o tempo, essa participação se intensificou, revelando níveis crescentes de engajamento e autonomia. Esse movimento gradual é descrito por Lave e Wenger (1991) como “participação legítima periférica”, no contexto de comunidades de prática, dinâmica que se torna especialmente visível quando Charlie passa a frequentar presencialmente o IFRN e a transformar, com autonomia, suas experiências formativas.

Assim, as aulas de Arte/Teatro e o ingresso no grupo Andaluz de Teatro marcam o início das experiências artístico-musicais presenciais de Charlie Melodia no IFRN. A

corporeidade e a convivência direta com os colegas configuram-se, em sua trajetória, como elementos essenciais das suas práticas de multiletramentos, razão pela qual essas vivências presenciais não provocaram o mesmo estranhamento sentido nas aulas de música realizadas no formato remoto.

Para Charlie Melodia (2023), o ambiente virtual configura-se como um espaço estranho quando se trata de práticas artístico-musicais, especialmente por não possibilitar a presença sensível dos corpos e a partilha direta de gestos, sons e afetos – elementos que marcaram profundamente suas vivências artístico-musicais em Baraúna/RN. Sua recusa em participar do grupo Tetron e, por outro lado, a valorização do grupo Andaluz, bem como o entusiasmo com que descreve as aulas de teatro – sempre destacando o caráter prático dessas experiências – tornam-se indicativos claros de que, para ele, prática, corpo e vivência são dimensões indissociáveis do fazer artístico-musical.

Essa perspectiva vai se consolidando ao longo da trajetória de Charlie Melodia no IFRN, à medida que ele constrói suas próprias malhas de significado, ao transitar por diferentes grupos e desenvolver iniciativas artístico-musicais que ressoam com sua forma sensível de vivenciar o fazer artístico-musical (Ingold, 2015). Para ele, o corpo não se limita a ser um suporte da aprendizagem, mas constitui-se como elemento central na produção de sentido. Seu estranhamento em relação ao ambiente virtual como espaço de aprendizagem artístico-musical está diretamente relacionado à ausência de corporeidade, gestualidade e afeto partilhado – dimensões que, como argumentam Kress (2010) e Bezemer & Kress (2008), são constitutivas dos processos de significação em práticas multimodais.

Desse modo, segundo Charlie Melodia (2023), em suas experiências com o grupo Andaluz e nas aulas de arte/teatro, o fazer artístico-musical era vivido como um processo sensível, encarnado, no qual prática, corpo e vivência tornavam-se indissociáveis, diferentemente das aulas de Arte/Música no formato remoto. Tais práticas não se restringem aos modos textuais ou digitais, mas envolvem também o corpo, os objetos e os espaços como modos legítimos de expressão e aprendizagem. Conforme argumentam Kress (2010) e Bezemer & Kress (2008), os processos de significação em contextos multimodais são constituídos por uma combinação dinâmica de modos – como gesto, fala, imagem, som, espaço e movimento – , sendo o corpo um agente ativo na produção de sentidos.

Ao recusar-se a participar do grupo de teatro Tetron (*online*) e engajar-se no Andaluz (presencial), Charlie Melodia não apenas escolhe um formato de prática, mas afirma um modo de ser e aprender no mundo que é performativo, sensível e corporalizado, como

veremos mais à frente, ao tratar das práticas de multiletramentos na criação do musical *Triste Otelo*.

O ano que eu entrei aqui no IF, presencial, né? [...] Eu entrei em várias coisas. Eu era da dança, eu era do teatro, eu era da banda, eu era do grêmio estudantil, eu era de tudo. [...] Porque, pra mim, era novo aquilo ali. Tinha tanta coisa legal que eu quis entrar em tudo, entendeu? [...] Porque lá na minha cidade não tinha nada, e eu queria saber... Tipo, que nem aquela pessoa que nunca comeu nada? Eu quero beliscar um pouco de tudo aqui, entendeu? Pra saber onde é que eu vou ficar (Charlie Melodia, 2023).

Com o retorno das aulas presenciais, Charlie passou a vivenciar intensamente a diversidade cultural do IFRN. Para ele, esse momento representou uma oportunidade de “ver o mundo”, marcada pelo desejo de experimentar “um pouco de tudo” – dança, teatro, banda, grêmio estudantil. Sua metáfora sobre nunca ter “comido nada” expressa bem a curiosidade e o encantamento com um ambiente plural e repleto de possibilidades, em contraste com a escassez de experiências culturais em Baraúna/RN.

Segundo Charlie Melodia (2023), esse mergulho em múltiplas práticas culturais e sociais proporcionadas pelo IFRN provocou um rompimento significativo com a bolha social e cultural em que estivera inserido, ampliando sua percepção de mundo e ativando dimensões centrais de seu letramento crítico (Freire, 2021; Muspratt; Luke; Freebody, 1997). Ao ser desafiado a experimentar situações inicialmente desconfortáveis, como dançar em público, participar de debates estudantis no grêmio ou envolver-se em performances artísticas fora do repertório tradicional, Charlie Melodia passou a reconhecer essas experiências como oportunidades formativas que provocaram deslocamentos em sua forma de estar no mundo.

A intensidade dessa mudança é expressa em sua fala metafórica – “o IFRN me pegou, botou num balde de ácido” –, revelando o impacto da instituição na desconstrução de visões anteriores sobre si, sobre a música e sobre o outro. A partir do contato com múltiplas linguagens e repertórios, Charlie foi cultivando uma escuta mais crítica, sensível e plural. Se antes sua formação estava ancorada em uma abordagem técnica e homogênea, a experiência no IFRN ativou novas formas de aprender, ensinar e significar a música.

Esse movimento formativo revela, portanto, não apenas uma ampliação estética e sensível, mas também um reposicionamento ético-político frente à diversidade – um traço fundamental da pedagogia dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021). Ele seguirá ressoando em suas escolhas criativas, como veremos no próximo trecho, ao tratar de sua participação em produções autorais e projetos artísticos no IFRN.

A exposição à diversidade cultural e artística – um dos pilares da pedagogia dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021) – tornou-se elemento central na reconfiguração de sua compreensão da música, agora percebida como campo híbrido, permeado por disputas de sentido e saberes múltiplos. A multiculturalidade, nesse contexto, atravessa suas práticas de multiletramentos: ela se expressa na valorização de diferentes formas de aprender, no reconhecimento de vozes marginalizadas e na mediação entre referências locais e globais.

Essa abertura ao diverso se traduz não apenas em ampliação estética, mas em um posicionamento ético-político diante da educação musical. Ao transitar por diferentes práticas culturais, Charlie constrói uma autonomia ativa, manifesta em ações concretas como liderar grupos e desenvolver criações autorais. Um exemplo disso é sua primeira produção musical no IFRN – uma bossa-nova composta no âmbito do projeto *Conexões* – que marca o início de sua atuação como sujeito criador no contexto institucional.

Quando eu entrei no IF, eu soube que aqui tinha uma sala de música. Aí eu disse: Nossa, deve ter instrumentos muito diferentes, eu quero ir muito lá na sala de música. Foi quando eu conheci [o estagiário de Música]. Eu cheguei lá, aí peguei um violão e comecei a tocar uma música, um samba chamado *A Semente*¹⁷. [...] Aí ele viu, perguntou se eu gostava de samba e tudo, aí falou sobre o projeto *Conexões* [...]. Aí eu pensei em fazer uma música, um sambinha – acabou virando uma bossa nova, no final (Charlie Melodia, 2023).

Essa abertura à diversidade se traduz não apenas em ampliação estética, mas também em um posicionamento ético-político diante da educação musical. Ao transitar por diferentes práticas culturais, Charlie Melodia consolida uma autonomia ativa, visível em ações concretas como liderar grupos e criar obras autorais. O processo criativo foi impulsionado por motivações afetivas e sustentado por um ambiente colaborativo. Com incentivo de sua futura namorada e o apoio técnico e artístico de colegas e do estagiário de música, Charlie escreveu a letra, desenvolveu o arranjo com auxílio e apresentou a canção no primeiro festival de música pós-pandemia da instituição. Apesar de não ter sido selecionado para a final, a experiência representou um marco em sua trajetória como sujeito criador.

Esse episódio evidencia como o acesso a contextos educativos sensíveis e inclusivos possibilita o exercício da autoria, do pertencimento e da transformação. A partir de práticas de multiletramentos que articulam letramento crítico, colaboração e multiculturalidade, Charlie inaugura um novo ciclo de engajamento artístico, cuja potência será ainda mais evidente

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lfkdy98UsE>

em sua atuação na criação e coordenação do musical *Triste Otelo*, que iremos explorar mais à frente.

Nessa perspectiva, a produção audiovisual de Charlie Melodia envolve diferentes saberes. Essa experiência prática de composição, gravação e performance musical permitiu que Charlie Melodia transitasse por diferentes modos de representação e linguagem: a escrita da letra da canção, que articula a linguagem escrita e a linguagem oral; a harmonização e arranjos musicais, que articulam a representação de áudio; assim como a edição de áudio e vídeo que, além de articular a representação do áudio, articula também a representação visual nos *softwares* de edição. E, por fim, a representação gestual, espacial e tátil, que é articulada em uma performance musical tanto gravada em vídeo como ao vivo, durante o festival de música.

Figura 21 – Composição e performance musical de Charlie Melodia



Fonte: Canal do aluno Charlie Melodia no *YouTube*.¹⁸

O processo de produção musical do videoclipe representa uma prática de multiletramentos complexa e carregada de sinestesia, proporcionada pela combinação de diferentes modos que permitem a Charlie Melodia expressar-se de forma criativa. Além disso, há uma forte presença das tecnologias digitais em rede, representadas pelo uso de *softwares* de gravação e edição audiovisual, bem como as plataformas digitais (no caso, o *Instagram* do projeto *Conexões* e o canal do *YouTube* de Charlie Melodia), que proporcionaram o compartilhamento e a construção de significado, conectando pessoas e saberes durante o processo de produção musical e na performance musical ao vivo no festival de música do IFRN,

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bB1-d2LrTVs>

que, de certo modo, permitem uma reinterpretação dos significados construídos no processo de criação.

Para Charlie Melodia (2023), esse processo foi seu primeiro momento de enxergar o fazer musical a partir de uma perspectiva diferente da que ele costumava viver em sua cidade. Isso trouxe para ele outras aprendizagens sobre os modos de se apropriar, transmitir e difundir o saber musical dentro do contexto do IFRN/MO. Inicialmente com uma participação periférica, representada pelo seu modo de “tocar baixinho e com vergonha”, e depois se envolvendo ativamente no processo de criação e produção musical, sendo o laboratório um espaço de mediação simbólica e de construção de significados.

Assim, aprender a tocar a música harmonizando corretamente no violão, aprender a cantar utilizando técnica vocal, gravar utilizando *softwares* no computador, utilizar o gravador do celular etc. são práticas que ilustram como essas vivências proporcionam o desenvolvimento de saberes musicais diversos.

Além disso, são bastante evidentes as camadas multimodais que medeiam o processo de criação da canção. Primeiro, pela representação textual na composição da letra da música, o som pela melodia, harmonização e demais arranjos musicais feitos para cada instrumento, as tecnologias digitais em rede que estão sendo articuladas tanto na gravação como também na edição do áudio, bem como a performance de apresentação no festival e gravação audiovisual, proporcionando uma semiose na construção de significados e saberes artístico-musicais situada na realidade de Charlie Melodia.

Além disso, fica evidente em sua fala que o fato de não ter sido selecionado para a final do festival não afetou sua prática artística, pelo contrário, a experiência foi ressignificada como um momento de aprendizado. Ou seja, no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN, as práticas de multiletramentos desenvolvidas por Charlie Melodia (2023) não se definem pelo resultado final, mas pelo processo colaborativo, situado e intimamente ligado à sua identidade em construção. Trata-se de um percurso formativo que se fortalece ao longo de suas vivências no IFRN, ampliando seu senso de pertencimento a uma comunidade de prática que dialoga com sua trajetória sócio-histórica e que lhe faz sentido.

A malha de significados (Ingold, 2015) construída por Charlie Melodia, entrelaçando vivências com seus colegas e interações nas plataformas digitais, conforma um microcosmo onde todos participam de múltiplas formas na construção da performance musical. O epicentro desse microcosmo é o laboratório de música. Por essa razão, ao longo da condução de nossa pesquisa de campo, nosso olhar foi se afinando progressivamente para as práticas de multiletramentos que ocorrem nesse espaço, como discutido na seção metodológica desta tese.

A seguir, analisaremos com mais detalhes as práticas desenvolvidas por Charlie Melodia (2023) no laboratório de música e também aquelas que transbordam esse espaço, ressignificando-o como território expandido de aprendizagem artístico-musical.

5.4.1 As práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no grupo musical Flauteando

Para Charlie Melodia (2023), ensinar e aprender são práticas que atravessam sua história de vida. Em diversos momentos que observamos durante o trabalho de campo, ele estava estudando com algum colega e, frequentemente, ensinando algum conteúdo. Esse comportamento recorrente revela um interesse genuíno pelo ato de ensinar, que se estende às múltiplas práticas nas quais está envolvido no IFRN. Seu engajamento evidencia uma postura de partilha e colaboração que vai além das obrigações escolares, como uma dimensão constitutiva de sua trajetória formativa e de sua autonomia no contexto da instituição.

Segundo Charlie Melodia (2023), ele sempre teve gosto por ensinar: “Eu sempre gostei de ensinar, assim, de ajudar o pessoal mesmo. Sempre foi desse jeito. Tipo, ah, não é nem tanto nas questões do colégio, mas em tudo, sabe? Se eu souber e você vier me perguntar, eu explico com todo gosto.”. Nessa perspectiva, ao acompanharmos Charlie durante a pesquisa de campo, observamos o surgimento de um grupo musical idealizado por ele, chamado Flauteando. Trata-se de um grupo musical voltado à prática da flauta doce, que combina repertório regional e canções que fazem parte do repertório juvenil.

Nesta seção, será analisado, a partir da perspectiva êmica de Charlie Melodia, o funcionamento do grupo Flauteando e o modo como Charlie mobiliza seus saberes nas práticas de criação de arranjos e na organização das principais atividades e artefatos culturais de significação, no contexto da aprendizagem musical no IFRN. Serão abordados também os elementos de multimodalidade, multiculturalidade e tecnologias digitais em rede que Charlie Melodia articula no desenvolvimento das práticas.

O processo de criação do grupo Flauteando teve início com o interesse de Charlie Melodia em recuperar flautas doces que estavam inutilizadas no laboratório de Música do IFRN. Ao perceber essa demanda concreta, ele mobilizou saberes técnicos adquiridos em sua formação no curso técnico de Mecânica para restaurar os instrumentos, viabilizando, assim, a formação do grupo. Trata-se de uma prática de multiletramentos que articula conhecimentos técnicos e musicais de maneira situada, criativa e responsiva ao contexto institucional.

Durante as observações no laboratório, vimos Charlie Melodia engajado no conserto de flautas de madeira que exigiam ajustes finos. Para isso, recorreu a cálculos

mecânicos – como a medição do diâmetro da cortiça usada na vedação – e pesquisou custos de materiais em *sites* de comércio eletrônico, buscando também alternativas viáveis no mercado local. O uso de lixa de “granulação alta”, termo técnico utilizado por ele, revela familiaridade com procedimentos de precisão. Esse processo foi realizado com apoio de um colega do curso de Mecânica, demonstrando colaboração e autonomia na resolução de problemas.

A atuação de Charlie Melodia nesse contexto se assemelha à de um *luthier*, na medida em que combina domínio técnico, sensibilidade musical e pesquisa autônoma – inclusive, por meio de tutoriais no *YouTube* sobre manutenção de flautas doces. Essa combinação de práticas sinaliza uma autonomia formativa que, além de restaurar os instrumentos, possibilita a criação do grupo Flauteando, cuja organização e dinâmica de funcionamento serão exploradas a seguir.

5.4.1.1 A partitura como eixo central na integração entre teoria e prática nas práticas de multiletramentos de Charlie Melodia

Charlie Melodia passa a organizar encontros semanais com seus colegas, de modo a trabalhar um repertório e desenvolver a prática instrumental deles. Ao tratar sobre as práticas que ele desenvolveu com seus colegas na aprendizagem de flauta, Charlie Melodia remete ao modo como ele aprendeu a tocar flauta doce, debatido anteriormente.

Quando eu comecei a primeira aula que eu tive de flauta, o professor fez a mesma coisa comigo. Explicou o básico do básico pra gente aprender partituras. [...] Eu tinha aprendido como ler a partitura, eu tinha a partitura na minha mão e eu podia treinar em casa. Aí eu acabei que eu peguei um pouco desse modelo pra cá [para o Flauteando] (Charlie Melodia, 2023).

O fato de estabelecer uma experiência direta anterior com um professor de flauta, a integração entre teoria e prática, e a replicação do modelo pelo qual foi ensinado são articulados nessa nova experiência, evidenciando um modelo internalizado e adaptado por ele. Essa movimentação pode ser interpretada à luz das contribuições de Dyson (2003), que propõe compreender os letramentos como práticas sociais e culturais que emergem da circulação de significados entre sujeitos, contextos e artefatos. Ao trazer para o grupo Flauteando o mesmo modelo já vivenciado em outras experiências, Charlie Melodia reconfigura uma prática a partir de sua própria experiência situada, revelando como os aprendizados anteriores são relocalizados e negociados em novas redes de significação.

Mais do que uma simples reprodução, essa prática evidencia o que Dyson (2003) chama de reinscrição cultural – ou seja, a forma como crianças e jovens se apropriam de discursos, linguagens e práticas, ressignificando-os conforme suas vivências e os espaços de interação. Ao utilizar a partitura como eixo organizador entre teoria e prática, Charlie transforma esse artefato em uma ponte entre a memória do aprender e a invenção de novas práticas colaborativas. Ele atua, assim, como mediador entre mundos culturais distintos, construindo com seus colegas práticas de multiletramentos ancoradas tanto na estrutura musical tradicional quanto na experiência coletiva do grupo.

Essa experiência, no entanto, não é apenas reinscrita, ela é tensionada a partir de sua percepção crítica do funcionamento das oficinas do IFRN, que separavam teoria musical e prática instrumental¹⁹. Em resposta, Charlie Melodia (2023) propõe um modelo híbrido: nos encontros do grupo, dedica parte do tempo à explanação teórica no quadro branco e, em seguida, à aplicação prática com a flauta doce. “[...] eu acho que fica bem mais interessante você aprender a teoria musical enquanto você aprende a tocar um instrumento [...]. Às vezes tem coisas que você pode entender ainda melhor se você tiver algo palpável.”. A ênfase na materialidade do saber – a flauta nas mãos, a partitura como guia, o som como experiência – constitui a base de uma aprendizagem situada, sensível e sinestésica.

Dessa forma, essas escolhas evidenciam a valorização da multimodalidade como eixo da construção de sentido, articulando modos visuais (quadro e partitura), sonoros (execução musical), gestuais e espaciais (manuseio do instrumento). A flauta doce e a partitura, nesse contexto, assumem o papel de artefatos culturais de significação que mediam o processo de aprender música a partir de modelo de formação herdado por Charlie.

Além disso, Charlie Melodia investe de forma significativa na escuta ativa e no diálogo com os colegas. Nas interações observadas durante a pesquisa de campo e nos registros dos grupos de *WhatsApp*, era comum o uso de enquetes para decidir sobre repertório, figurinos e aspectos relacionados às apresentações. Essas atitudes reforçam uma dinâmica participativa, na qual os interesses e as identidades musicais dos sujeitos envolvidos são valorizados. A construção coletiva de sentidos que emerge dessas práticas aproxima-se das perspectivas de multiletramentos, ao integrar repertórios juvenis, articulações culturais e formas de autoria compartilhada.

¹⁹ Essas oficinas são sempre ofertadas no laboratório de música pelo estagiário de música. No entanto, devido à época em que ingressamos no campo, essas oficinas já estavam paralisadas, pois o *campus* estava focado na realização da SEMADEC.

Por fim, o uso de arranjos próprios como uma forma de reinscrição cultural é outra característica presente em suas práticas: “Eu sempre colocava as partituras que eu fazia para os meninos com as músicas que eles gostavam. [...] Às vezes nem precisava, mas eu colocava só para os meninos entenderem, para ficar mais fácil e uma coisa prática”. O desenvolvimento de arranjos personalizados emerge, assim, não apenas como estratégia para aprender determinados conteúdos, mas como expressão de autonomia e identidade musical. Por meio desses arranjos, Charlie Melodia (2023) exercitava habilidades criativas, ressignificando as músicas conforme suas vivências e as necessidades do contexto de aprendizagem artístico-musical.

5.4.1.2 Redesign e práticas multimodais de Charlie Melodia na criação de arranjos para flauta doce com o MuseScore e outras tecnologias digitais em rede

O processo de criação de arranjos musicais conduzido por Charlie Melodia tem como propósito central tornar o aprendizado coletivo mais acessível e afirmar, em suas palavras, a convicção de que “todos são capazes de aprender música”. Sua prática de arranjo inicia-se com a escuta e a seleção de repertórios sugeridos pelos colegas – músicas com as quais se identificam e têm prazer em tocar – e percorre uma trajetória que envolve escuta ativa, vocalização, experimentação no piano digital e finalização no *software MuseScore*. Neste primeiro momento, analisaremos sua prática com o *MuseScore*.

Ao transpor sons para a notação escrita, Charlie assume o papel de mediador entre os modos sonoro e gráfico da linguagem musical, atentando às limitações técnicas dos integrantes do grupo: “Tem uma nota que os meninos não conseguem pegar ainda... como é que eu posso mudar isso?”. Essa abordagem responsiva e situada evidencia um engajamento pedagógico, no qual mediação e adaptação são elementos centrais do processo de autoria.

Mesmo com a ampla disponibilidade de arranjos na *Internet*, Charlie opta por criar versões próprias, adaptadas às especificidades do grupo. Além de realizar ajustes técnicos – como substituições de notas agudas ou a inserção de elementos ausentes, como o *ritornelo* –, suas partituras carregam uma marca autoral e identitária: “Eu escrevo mais para eles [...] para adaptar as músicas do meu jeito”.

A prática de Charlie Melodia se insere no conceito de *redesign* (Grupo Nova Londres, 2021), que compreende a reconfiguração de materiais culturais preexistentes com base em critérios estéticos, pedagógicos e relacionais. O arranjo, neste contexto, configura-se como um artefato cultural situado (Lave; Wenger, 1991), que reflete tanto as particularidades do

grupo Flauteando quanto a identidade musical de Charlie, atuando como mediador entre técnica, criatividade e coletividade.

Ao elaborar partituras acessíveis, Charlie Melodia (2023) transcende a dimensão técnica da escrita musical, convertendo o *MuseScore* em um espaço de experimentação estética e aprendizagem contínua. “Tem muitas coisas que eu ainda tô melhorando [...] às vezes, eu não entendo como fazer isso, mas tentando fazer a partitura para eles, eu consigo”, relata. Sua prática evidencia o caráter processual e formativo da autoria musical, fundamentada no diálogo entre desafios e descobertas.

Nesse processo, a partitura deixa de ser um mero registro técnico para tornar-se um artefato de mediação simbólica (Rogoff, 2003), articulando diferentes modos de significação – a escrita musical, os sons experimentados, os gestos de execução e os recursos gráficos – em um ecossistema de práticas multimodais. Esta dinâmica engloba instrumentos, *softwares*, gestos e sons, configurando uma prática situada de multiletramentos em que ensinar, criar e adaptar são ações indissociáveis.

O uso do *MuseScore* constitui, assim, um espaço de aprendizagem criativa e resolução de problemas musicais. Anteriormente, Charlie redigia partituras manualmente, enfrentando limitações em razão da ausência de formação formal. Com o *software*, passou a dispor de um ambiente de simulação e experimentação: “Às vezes, eu não entendo o que está lá escrito e eu jogo no *MuseScore* pra saber como é que aquilo vai funcionar”. A visualização gráfica das estruturas rítmicas, como as colcheias, favorece sua compreensão e revela uma prática de letramento musical multimodal, pautada na escuta e na manipulação digital.

Nesse sentido, o *MuseScore* opera como artefato multimodal de mediação (Kress, 2010), cujos recursos interativos ampliam a autonomia criativa de Charlie. Sua interface acessível, combinada com as possibilidades de reprodução sonora e edição em tempo real, permite que ele articule os saberes necessários para o fortalecimento de sua atuação pedagógica e artística no grupo.

Outro aspecto relevante observado na pesquisa de campo refere-se ao uso do *MuseScore* como ferramenta estratégica para o enfrentamento de dúvidas teórico-musicais. Com o *software*, Charlie simula possibilidades, testa variações, ajusta notações e converte ideias sonoras em partituras. Essa prática configura-se como processo de aprendizagem situada (Lave; Wenger, 1991), relacional e experiencial, em que o *MuseScore* atua como mediador técnico e cognitivo, possibilitando a elaboração contínua de conhecimento musical.

A prática musical de Charlie pode ser compreendida como prática multimodal (Araújo, 2023), marcada pela articulação fluida entre modos visuais, sonoros, digitais e

gestuais. No contexto do Flauteando, esses modos se integram organicamente em práticas colaborativas, fundadas na experimentação criativa e no aprendizado mútuo.

Para Charlie, o *MuseScore* é comparável a um “laboratório de química”: um espaço em que erros, dúvidas e descobertas formam a base do aprendizado. Quando o *software* apresenta um elemento desconhecido – “ele só diz o que é aquilo, mas não me explica” –, Charlie recorre a outras fontes, como tutoriais em vídeo e fóruns *online*. Essa postura investigativa se alinha à perspectiva do conectivismo (Siemens, 2005), segundo a qual o conhecimento emerge da articulação entre experiências locais e redes digitais.

Cada impasse enfrentado durante a edição de uma partitura torna-se oportunidade de desenvolvimento técnico, estético e relacional. Ao reconfigurar obras conhecidas e produzir arranjos próprios, Charlie mobiliza conhecimentos diversos em um processo contínuo de autoria e aprendizagem situada. Sua atuação sintetiza elementos da aprendizagem experiencial, da mediação tecnológica e da criação musical colaborativa, evidenciando um multiletramento enraizado no fazer coletivo, mediado por tecnologias digitais em rede e orientado por uma ética da experimentação, da autoria e da aprendizagem significativa.

Em uma descrição detalhada do processo de criação dos arranjos, Charlie Melodia (2023) nos revela como desenvolve sua prática. O processo de criação dos arranjos musicais envolve um passo a passo empírico, intuitivo e multimodal. Ele inicia escutando repetidamente a música no *YouTube*, até memorizar a melodia. Em seguida, testa sua retenção, cantando o trecho de memória. Se consegue cantar, ele parte para o teclado digital do aplicativo *Perfect Piano*, no qual busca “trazer para os dedos” aquilo que antes estava apenas na escuta, experimentando e identificando as notas por tentativa e erro.

A partir da identificação das notas no teclado, ele determina a tonalidade por meio da observação dos acidentes musicais. Antes de transcrever no *MuseScore*, investiga também as figuras rítmicas por meio de regência corporal – “eu geralmente faço a regência” –, segundo ele, mobilizando saberes adquiridos na banda de música 15 de Dezembro, para deduzir o compasso mais adequado à melodia (binário, ternário ou quaternário).

Ao iniciar a escrita no *MuseScore*, Charlie Melodia (2023) descreve seu processo como “um caminho torto”: ele alterna entre o *Perfect Piano* e o *software*, escrevendo por frases musicais, comparando com a escuta da música original. O andamento é ajustado de maneira empírica, guiado pela escuta: “pra mim, é mais questão de ouvido mesmo”.

Por fim, após finalizar a melodia principal, passa à harmonia, construída no violão. Ele relata dificuldades em escrever o acompanhamento para os colegas, por isso, geralmente opta por estruturas simples – “notas de quatro tempos, dois tempos” – que atendam à execução

do grupo. Esse processo revela uma prática de multiletramentos baseada em escuta ativa, corporeidade, mediação tecnológica e adaptação às condições do grupo.

De modo geral, trata-se de uma prática autoral e situada, em que a percepção musical orienta a tomada de decisões e a manipulação crítica dos elementos musicais. O processo, portanto, entrelaça saberes práticos e experienciais com recursos tecnológicos (*YouTube*, *Perfect Piano*, *MuseScore*), configurando um ecossistema de multiletramentos em que tentativa e erro, adaptação e invenção se tornam centrais na produção de sentido.

Outro aspecto que se destacou foi a escolha de Charlie Melodia pelo aplicativo *Perfect Piano* em detrimento do violão, para a execução inicial das melodias. Apesar de ter domínio básico do violão e acesso ao instrumento em casa e no IFRN, ele relata dificuldades na visualização espacial das notas no braço do violão. Em contraste, afirma que o teclado virtual do aplicativo facilita a identificação e localização das alturas sonoras, funcionando como um recurso mais intuitivo para transpor a melodia para a escrita.

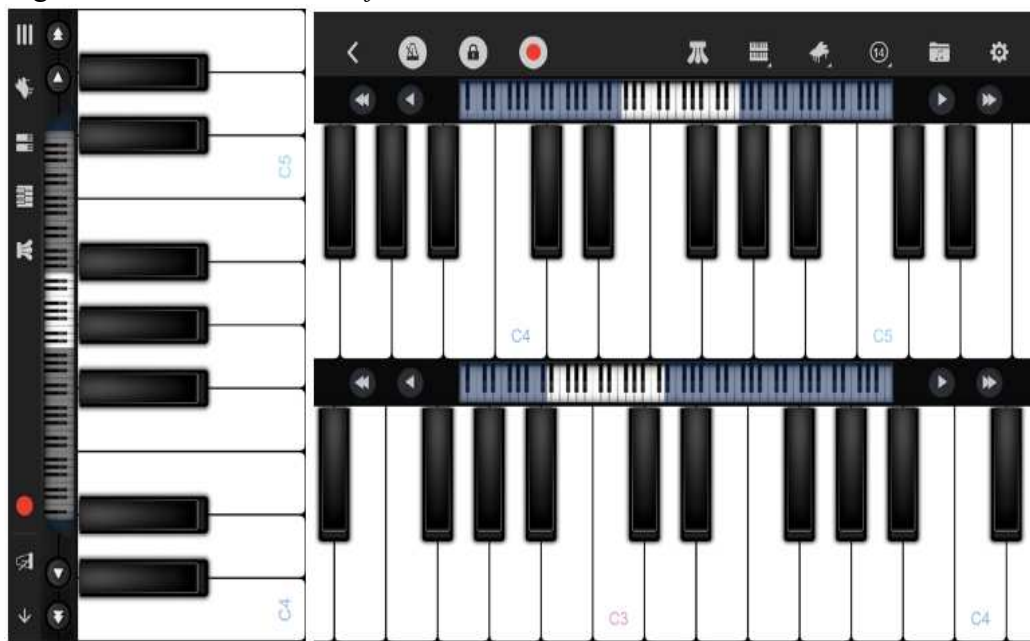
Segundo Charlie Melodia (2023), quando já conhece bem a música, escreve diretamente no *MuseScore*. Mas, quando ainda não memorizou a melodia, recorre ao *Perfect Piano* como etapa intermediária. Nesse processo, a tela do aplicativo atua como mediadora visual entre a escuta e a representação musical, permitindo-lhe compreender a tonalidade e ritmo com maior clareza. “Na minha cabeça, é mais simples encontrar a melodia nas teclas do que nas cordas [...] aqui no teclado é uma coisa mais alinhada, eu consigo ter mais noção do que no violão.”

Essa escolha revela uma prática de multiletramentos que articula modos auditivos, visuais e gestuais em um ambiente digital de experimentação, em que o teclado virtual serve como interface ergonômica e cognitiva entre a percepção sonora e a escrita musical. O *Perfect Piano*, assim, torna-se um artefato de mediação simbólica, facilitando a transição da melodia internalizada para o registro em partitura e contribuindo para a construção de sentidos no processo criativo do grupo Flauteando.

Há, por parte de Charlie Melodia (2023), um certo reconhecimento de suas limitações técnicas no violão que o impossibilita de utilizar o instrumento para execução das melodias. No entanto, outro fator também entra em cena, relacionado à multimodalidade: os modos de representação visual e espacial do som em ambos os instrumentos. Para ele, o piano virtual no seu *smartphone* apresenta características ergonômicas que o tornam um facilitador cognitivo na compreensão melódica da música. Isso se deve à sua estrutura linear de organização das notas musicais, cuja leitura ocorre predominantemente de forma horizontal. Diferentemente do violão, que, por possuir seis cordas com diferentes espessuras e afinações,

distribui as notas ao longo do braço de maneira mais complexa, o que gera confusão no momento da escrita da partitura, especialmente no que diz respeito à altura das notas.

Figura 22 – Interface do *Perfect Piano*



Fonte: *Game Star*.²⁰

Nessas imagens é possível perceber como é feita a visualização das notas no aplicativo de piano virtual exemplificado por Charlie Melodia (2023), pois, segundo ele, no teclado do piano as notas estão mais alinhadas e é possível visualizar a altura das notas. O que difere bastante do processo de visualização e localização das notas no violão. Por exemplo, o dó 4, também conhecido como dó central no piano, pode ser localizado no braço do violão em quatro regiões diferentes do braço do instrumento, como detalharemos na imagem a seguir.

²⁰ Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gamestar.perfectpiano&hl=pt_BR

Figura 23 – Comparativo de visualização de notas no Piano x Violão



Fonte: Elaborado pelo próprio autor com a ajuda da IA *ChatGPT*.

Nessa imagem, os pontinhos vermelhos indicam a localização das notas, tanto no violão como no piano. No violão: a segunda corda (afinada em si) na primeira casa; a terceira corda (afinada em sol) na quinta casa; a quarta corda (afinada em ré) na décima casa, e a quinta corda (afinada em lá) na décima quinta casa. Caso a afinação das cordas mude, a localização das notas também poderá mudar. Enquanto no piano, em seu uso comum, sem efeitos ou afinações alternativas, o dó central é localizado apenas em um único local.

A visualização espacial e linear das notas no *Perfect Piano* contribui para que Charlie Melodia compreenda elementos como altura, tom e ritmo de forma mais clara. Nesse processo, o aplicativo atua como uma interface híbrida entre corpo, tela e som, reorganizando a escuta musical por meio de representações visuais mais acessíveis. No entanto, o violão não é excluído de suas práticas: ele é central na construção dos acompanhamentos harmônicos dos arranjos.

Segundo Charlie Melodia (2023), “é no violão que eu consigo enxergar mais a questão da harmonia, do acompanhamento”. Inicialmente, tentava identificar os acordes por conta própria, mas, com o tempo, passou a utilizar também ferramentas digitais como o *CifraClub* e o aplicativo de IA *Moises*. Ao perceber que algumas cifras encontradas estavam incorretas, ele desenvolveu uma estratégia comparativa, validando os acordes por meio da

escuta crítica e cruzando informações entre plataformas. “Apesar de alguns acordes estarem errados, alguns estavam certos, ficava mais fácil pra mim identificar o que estava errado.”.

Assim, o violão se configura como artefato tátil e visual que medeia sua construção harmônica, enquanto os aplicativos funcionam como recursos de apoio, ampliando sua autonomia e promovendo uma prática crítica e situada. A partir do arranjo editado no *MuseScore*, Charlie exporta o áudio em formato MP3 e o insere no *Moises*, que gera os acordes para o acompanhamento. Ele então compara os resultados com cifras disponíveis e com a escuta da música original no *YouTube* ou *Spotify*, realizando ajustes conforme o contexto do grupo.

Essa articulação entre escuta, análise crítica, *softwares* e instrumentos revela uma prática de multiletramentos complexa, na qual Charlie mobiliza mídias digitais, saber técnico, mediação simbólica e experimentação estética para compor arranjos autorais. Trata-se de um processo colaborativo e dinâmico que será aprofundado na próxima seção, ao explorarmos a relação entre criação musical e IA no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN.

5.4.1.3 As práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no uso de tecnologias digitais em rede na mediação da leitura musical no Flauteando

Além de criar arranjos com apoio de tecnologias digitais em rede, Charlie Melodia também as articula nas práticas de leitura musical com o grupo Flauteando. A partitura, nesse contexto, ocupa uma posição central: é o eixo estruturante das práticas de multiletramentos do grupo, mediando processos de escuta, leitura e execução musical. Em vez de depender exclusivamente da transmissão oral, Charlie Melodia incorpora recursos como vídeos com execução visual das partituras no *MuseScore* e outros aplicativos, ampliando os modos de engajamento com o conteúdo musical.

Questionado sobre sua preferência pela partitura impressa, Charlie Melodia (2023) aponta múltiplas razões, entre elas a materialidade do suporte: “é tipo a diferença de você ler um livro digital e um livro em mãos, sabe? [...] você tem uma imersão maior de pegar naquele livro e de sair um pouco das redes sociais.”.

Para Charlie Melodia (2023), a partitura oferece um contato mais direto com a música, permitindo uma prática mais focada e menos dispersa, ao mesmo tempo em que expressa uma crítica sutil ao uso excessivo de mídias digitais. Essa escolha está ancorada em suas experiências pessoais, especialmente no processo de aprendizagem da flauta doce: “eu tinha a partitura na minha mão e podia treinar em casa”. Dessa forma, o uso da partitura não se limita a uma função técnica, mas se conecta a sentidos mais amplos de pertencimento,

autonomia e permanência do conhecimento, simbolizando uma possibilidade mais acessível e contínua.

Além disso, Charlie Melodia (2023) também destaca a praticidade da partitura frente às limitações do tempo de encontro do grupo: “se for uma música muito grande, não dá tempo de escrever no quadro”. Além disso, a leitura coletiva do mesmo material favorece a participação e o engajamento do grupo.

Outro argumento que ele articula como relevante é a adaptabilidade da partitura. Por ser uma linguagem musical que serve de base para qualquer instrumento que os colegas venham a tocar futuramente, o “saber ler partitura” constitui um conhecimento fundamental para a iniciação musical, consolidando-se como uma prática de letramento que articula diferentes formas de representação e expressão – visual, gestual e sonora – no contexto multimodal do Flauteando.

A partitura, para Charlie Melodia (2023), é mais que um suporte de leitura: é um recurso de registro e memória musical. Permite que os colegas revisem o conteúdo quando necessário, sem se tornarem dependentes dela. “Se eles quiserem decorar, tudo bem, mas, caso esqueçam, ela já está lá”. A escolha por esse recurso se dá por três razões principais, segundo ele: economia de tempo nas aulas presenciais, valorização do conhecimento que pode ser aplicado a qualquer instrumento no futuro, e a articulação entre teoria e prática musical. Assim, ainda que reconheça os limites da escrita musical, Charlie a entende como um instrumento pedagógico potente e duradouro.

Contudo, essa centralidade da partitura não impede que outras tecnologias sejam integradas às práticas do grupo. Como ele mesmo ressalta, “a tecnologia não é o essencial, ela agrega”. Com isso, Charlie complementa o uso da partitura com vídeos dos arranjos sendo executados no *MuseScore*, promovendo uma mediação visual que ajuda os colegas a compreender o tempo e o fluxo da música. “Porque o *MuseScore* tem uma barrinha... ela passa justamente com o tempo das notas. Eles conseguem visualizar esse tempo passando, sabe? Não é coisa tão abstrata.”.

Para isso, Charlie grava a execução da partitura em tela cheia com o *OBS Studio* e envia o vídeo ao grupo de *WhatsApp* do Flauteando. Essa prática amplia o alcance da aprendizagem, permitindo que os colegas estudem de forma autônoma fora do ambiente escolar. Ao integrar o *MuseScore*, o *OBS Studio* e o *WhatsApp*, Charlie mobiliza um ecossistema digital, multimodal e colaborativo, no qual os materiais circulam, ganham novas camadas de significado e expandem as práticas do grupo.

Nessa perspectiva, essa prática de multiletramentos evidencia uma articulação entre saberes musicais e práticas colaborativas mediados por tecnologias digitais em rede. Dessa forma, a prática de Charlie Melodia integra múltiplos modos semióticos em um processo de significação ampliado e sensível às necessidades do grupo.

Por isso, no contexto do grupo Flauteando, observa-se a construção de uma prática multimodal, em que a partitura atua como eixo de mediação, sendo constantemente ressignificada por meio de outros modos de representação. Os modos imagético e escrito aparecem no quadro branco com as notas e posições dos dedos na flauta doce; no *WhatsApp*, o modo escrito é mobilizado para trocas de dúvidas e orientações, assim como o modo sonoro se manifesta nos áudios compartilhados, com exemplos e explicações de execução musical, bem como nos encontros presenciais; os vídeos permitem o controle da velocidade de reprodução, facilitando a observação detalhada da leitura e da execução musical; e, por fim, nas práticas presenciais, o modo gestual se evidencia nas demonstrações corporais feitas por Charlie durante os encontros no laboratório de música.

Essas práticas, centradas na mediação de artefatos culturais de significação e no uso criativo das tecnologias digitais, favorecem tanto a personalização das práticas quanto o desenvolvimento da autonomia e da autoria dos sujeitos envolvidos. Além disso, ao integrar esses modos de forma intencional e situada, Charlie Melodia transforma a partitura em um artefato multimodal e culturalmente responsivo, potencializando suas práticas de multiletramentos.

Além disso, essas práticas revelam uma zona de sobreposição entre dimensões físicas e digitais, formais e informais – espaço que denominamos de zona de sobreposição de práticas de multiletramentos. Essa zona é constituída por tecnologias digitais em rede articuladas a práticas sinestésicas, permitindo uma aprendizagem situada, autônoma e marcada pelo senso de pertencimento ao grupo.

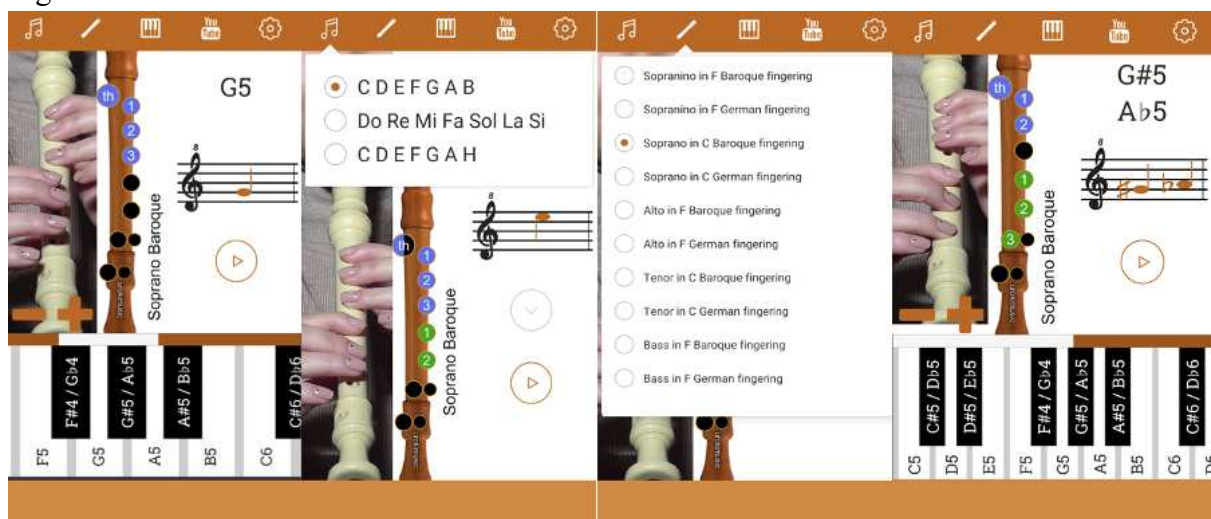
Um exemplo disso é o uso do aplicativo Flauta Doce 2D, citado por Charlie Melodia (2023) como um recurso fundamental para o processo de leitura musical. Segundo ele, o aplicativo oferece diferentes modos de representação da informação musical: partitura, imagem da mão com a digitação correta, som da nota, nome das notas, diagrama da flauta e teclas de um piano digital. Além disso, apresenta modelos variados do instrumento (soprano, contralto, tenor e baixo), com sistemas de digitação germânica ou barroca – diferença que Charlie, inclusive, faz questão de explicar ao grupo.

A escolha por esse recurso se justifica, para Charlie Melodia, pelo seu potencial de visualização e correção prática: “Se você sabe a digitação, mas não sabe se tá soando certo, ele

vem e olha aí”. O aplicativo torna-se, assim, um artefato de mediação sinestésica e cognitiva que articula gesto, som, imagem e texto de forma integrada, ampliando a compreensão e a precisão na execução musical.

Além disso, ao compartilhar o uso do aplicativo com seus colegas, Charlie Melodia (2023) fortalece um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual o conhecimento circula entre os membros do grupo por meio de tecnologias acessíveis e intuitivas. A presença de videoaulas integradas à plataforma, com *links* que direcionam ao *YouTube*, amplia ainda mais esse ecossistema de aprendizagem, evidenciando um uso conectado e autônomo das mídias digitais em rede. Trata-se de uma prática que não apenas instrumentaliza, mas também transforma o modo como os sujeitos aprendem música, por meio de multiletramentos que atravessam corpo, tela e som.

Figura 24 – Interface do Flauta Doce 2D



Fonte: Aprender Flauta Doce (*Urokimusic App*).²¹

Além do Flauta Doce 2D, Charlie utiliza uma variedade de aplicativos para apoiar suas práticas no grupo Flauteando. Esses recursos digitais são integrados às práticas musicais de forma funcional e estratégica, a partir das necessidades concretas que emergem no cotidiano do grupo. Um exemplo disso é o uso do *n-Track*, um aplicativo de afinação que oferece *feedback* em tempo real sobre a frequência da nota tocada.

Segundo Charlie Melodia (2023), o *n-Track* não apenas identifica o nome da nota e sua afinação, como também apresenta graficamente sua frequência e variações tonais,

²¹ Disponível em:
https://play.google.com/store/apps/details?id=urokimusic.com.HowToPlayRecorder&hl=pt_BR

facilitando a percepção de ajustes necessários na emissão do som. “Eu acho legal, porque ele mostra qual é a diferença do que você tá tocando e o que você não tá [...] se ela tá afinada ou se não tá”, comenta, enquanto mostra o funcionamento do aplicativo.

Figura 25 – Interface do afinador digital *n-Track*



Fonte: *n-Track Tuner (Afinador) App*.²²

Esse tipo de recurso atua como um espelho sonoro, possibilitando ao estudante perceber que, mesmo realizando corretamente a digitação da nota, o som pode não estar afinado, caso o fluxo de ar esteja inadequado. A partir desse retorno visual, torna-se possível desenvolver um controle mais refinado da respiração e da embocadura, aspectos fundamentais na execução da flauta doce.

Vale acrescentar também que esse aplicativo é um afinador direcionado para instrumentos de cordas, mas que Charlie Melodia subverteu seu uso para suas práticas, o que representa uma apropriação criativa e situada da tecnologia digital, característica das práticas de multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021). Ao ressignificar um aplicativo originalmente voltado para instrumentos de cordas, Charlie Melodia demonstra autonomia no uso dos artefatos disponíveis, adaptando-os às demandas específicas da prática com a flauta doce.

Nesse sentido, essa recontextualização evidencia não apenas sua autonomia como músico aprendiz, mas também uma competência crítica e transformadora frente aos artefatos

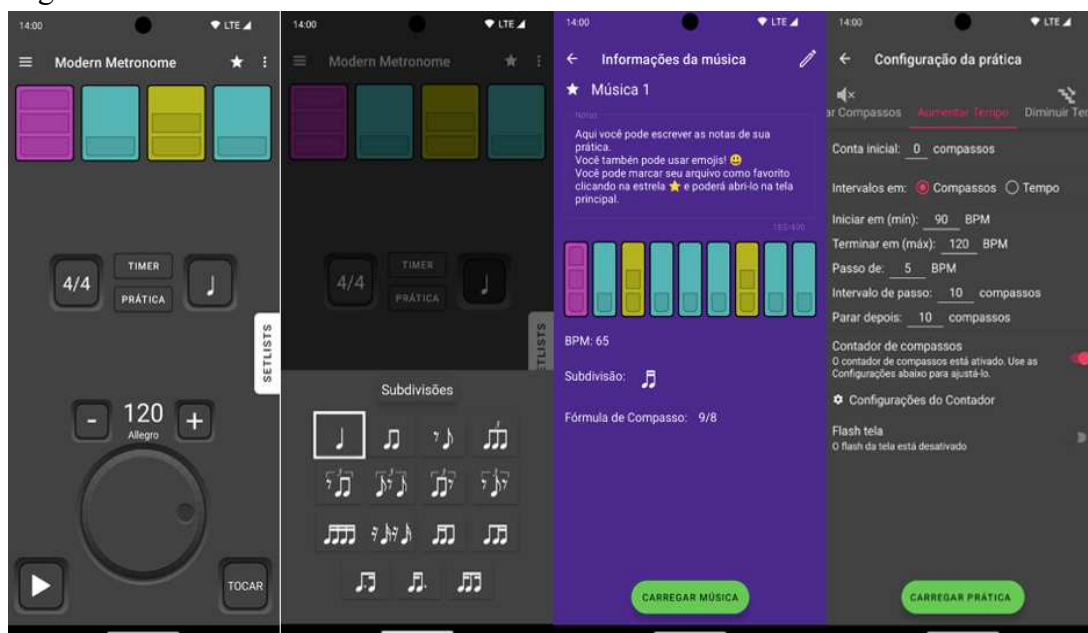
²² Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ntrack.tuner&hl=pt_BR

tecnológicos, alinhada à noção de *redesign* (Cope; Kalantzis, 2000). Nesse processo, o afinador deixa de ser um mero instrumento de checagem e passa a funcionar como mediador interativo entre percepção auditiva, controle corporal e consciência musical. Assim, o uso não convencional do aplicativo ilustra como a mediação tecnológica, quando integrada de forma reflexiva, pode potencializar as práticas situada e multimodal.

Com isso, o *n-Track* configura-se como um importante artefato de mediação entre percepção auditiva, gesto técnico e conhecimento teórico. Ao torná-lo acessível também aos colegas, Charlie contribui para a ampliação do repertório de ferramentas do grupo, promovendo práticas compartilhadas e fundamentadas na escuta ativa e na autorregulação do desempenho musical.

O uso de aplicativos como o *n-Track* revela uma dimensão ampliada das práticas de multiletramentos no Flauteando, articulando representações visuais, sonoras e simbólicas da música que vão além da partitura. No caso do *n-Track*, a visualização simultânea da cifra, da altura da nota e do espectro de frequências cria uma interface híbrida entre som, imagem e número. Essa representação imagética do fazer musical transcende a linguagem tradicional da partitura, permitindo conexões com saberes da física, da matemática e da tecnologia, o que reforça o caráter interdisciplinar dessa prática.

Esse princípio de transposição entre campos do saber também se manifesta no uso do *Modern Metrônomo*, um aplicativo que, segundo Charlie Melodia (2023), é “bem didaticozinho”, por apresentar imagens, cores e animações que facilitam a compreensão rítmica das músicas. Com interface acessível e visualmente rica, o aplicativo permite a personalização de BPM, compassos e andamentos, traduzindo a métrica musical em elementos gráficos e sonoros. “O amarelo soa diferente do azul”, explica Charlie, enquanto demonstra as cores e os sons associados no *app*.

Figura 26 – Interface do *Modern Metrônomo*

Fonte: *Modern Metrônomo App*.²³

Ao integrar esses aplicativos às práticas musicais do grupo, Charlie Melodia amplia os modos de significação e promove múltiplos percursos para o desenvolvimento da escuta musical e da percepção rítmica. Trata-se de uma prática multimodal e situada (Kress, 2010; Grupo Nova Londres, 2021), que não apenas articula diferentes linguagens – sonora, visual, gestual e digital –, mas também se ancora na experiência coletiva e na experimentação ativa com tecnologias digitais em rede. Nesse processo, os aplicativos deixam de ser meras ferramentas acessórias e passam a operar como artefatos mediadores do conhecimento, configurando ecossistemas de práticas marcadas pelo engajamento crítico, pela autoria e pela ressignificação dos recursos tecnológicos disponíveis.

Nessa perspectiva, o uso de aplicativos na prática musical do Flauteando extrapola a função técnica de apoio ao estudo, constituindo-se como parte de uma ecologia de aprendizagem marcada pela mediação digital e pela escuta sensível às subjetividades dos participantes. Recursos como o *Modern Metrônomo*, que articula cores, sons, compassos e figuras rítmicas em uma interface interativa, são mobilizados por Charlie Melodia tanto para o treino individual quanto para o ensaio coletivo, promovendo a sincronização entre os

²³ Disponível em: https://play.google.com/store/search?q=modern+metronomo&c=apps&hl=pt_BR

participantes e o desenvolvimento de uma percepção rítmica situada. Como ele mesmo aponta, muitos de seus colegas “se frustram muito fácil”, o que exige práticas que possibilitem um aprendizado em etapas, contínuo e acolhedor.

Dessa forma, Charlie Melodia reconhece os impactos da chamada cultura da velocidade sobre sua geração, na qual a dificuldade de aprender é frequentemente internalizada como fracasso pessoal, gerando frustração e comprometendo a autoestima dos estudantes. Tal percepção insere-se no âmbito do macrossistema descrito por Bronfenbrenner (2009), cujas configurações socioculturais mais amplas – como o culto à produtividade, à performance e à aceleração – moldam valores, expectativas e práticas educacionais. A esse respeito, Han (2015) analisa como o imperativo contemporâneo de desempenho transforma a experiência educativa em um território de autoexploração e cobrança permanente, em que o fracasso deixa de ser interpretado como parte do processo e passa a ser vivenciado como falha de caráter ou ineficiência individual.

Diante desse panorama, a atuação de Charlie no grupo Flauteando busca constituir um espaço formativo, afetivo e eticamente comprometido com a aprendizagem como processo. Ao conceber o aprendizado como uma “escada” – e não como um salto –, propõe um percurso gradual, no qual cada conquista fortalece a autoconfiança e amplia a autonomia dos participantes: “Você passou disso aqui, conseguiu isso, agora passa um pouquinho mais pra frente...”, explica. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da progressividade, ancorada em práticas de multiletramentos que valorizam o ritmo individual, a construção coletiva e a dimensão emocional do aprender.

[...] porque aí tem muita essa questão também de hoje ter vários casos de problema psicológico: aí eu não consigo, eu não posso, eu não sei, eu sou burro, sou lesado. Tem muita pessoa que fala isso [...] Eu não tenho coordenação, é essas coisas que eu mais escuto. E eu tento matar isso da maneira mais rápida possível com ajuda de aplicativos e outras coisas [...] Porque eu também sofro com isso, sabe? E eu quero tanto matar essa ideia nas pessoas, como também quero matar em mim. Nada melhor do que afirmando isso pra outras pessoas, entende? (Charlie Melodia, 2023).

Nesse sentido, os aplicativos não são apenas ferramentas instrucionais, mas também artefatos de significação que podem ajudar no processo de fragmentação das dificuldades, tornando a prática musical mais acessível e ajudando a combater discursos de incapacidade que afetam a autoestima dos jovens. Ao compartilhar sua própria experiência de vulnerabilidade e superação, Charlie se posiciona como um mediador empático, que transforma a prática musical em espaço de escuta e afirmação subjetiva.

A experiência de Charlie Melodia no Flauteando evidencia, assim, uma prática de multiletramentos que vai além da articulação entre texto, som e imagem: incorpora dimensões humanas da educação, como o acolhimento, a empatia e a construção de sentido. As tecnologias digitais em rede atuam como artefatos de significação que ajudam a promover pertencimento, e integração entre a técnica, o afeto e resistência simbólica à lógica da produtividade e da performance, predominante em espaços educacionais mais tradicionais. Ao fazer isso, Charlie Melodia não apenas propõe uma outra forma aprender música mais sensível e mais humana, mas, também, se afirma como agente mobilizador de implementação dessa nova forma.

5.4.2 As práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no processo de criação do musical *Triste Otelo*

Triste Otelo é um musical interdisciplinar que envolve teatro, música e dança, produzido de forma colaborativa pelos grupos artístico-musicais do IFRN: a companhia *Anda Luz* de teatro, o grupo de dança *Passo-Compasso* e a banda *Descendentes*. A montagem se configura como um experimento artístico-educacional que articula diferentes linguagens expressivas em um processo coletivo de criação.

Nesta seção, propõe-se analisar, a partir da perspectiva êmica de Charlie Melodia (2023), o processo de criação artístico-musical do musical *Triste Otelo*, buscando compreender como ele mobiliza suas experiências formativas anteriores, suas práticas de multiletramentos e sua agência criativa. Serão examinadas as formas como Charlie articula multimodalidade (em seus modos de expressão corporal, sonora, textual e visual), multiculturalidade (na incorporação de repertórios diversos e saberes situados) e autonomia (na tomada de decisões e proposições artísticas) ao longo do processo de ideação do musical.

Ao lançar mão dessa abordagem, a análise pretende evidenciar como práticas de multiletramentos se constroem antes mesmo de emergir em contextos escolares colaborativos, a partir da intersecção entre linguagens artísticas e experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos (Dyson, 2003).

Nessa perspectiva, Charlie Melodia (2023) relata que seu envolvimento com musicais teve início ainda na produção anterior ao *Triste Otelo*, intitulada *O Canto das Ondas*. A composição musical para esse espetáculo surgiu de forma espontânea durante os encontros do grupo de teatro. Em uma das reuniões, ao ser apresentada a proposta de criação de uma peça autoral, Charlie Melodia sugeriu a inclusão de músicas na encenação. Diante da pergunta sobre quem se encarregaria das composições, prontamente se ofereceu.

[...] quando a gente foi fazer essa peça, eu peguei algumas músicas pra fazer paródia, porque eu não tinha ainda a ideia de poder escrever alguma coisa mais aprofundada usando acordes – até porque eu não entendia tanto também. Então, eu pegava uma música e me utilizava dos acordes dela, sabe? Não era a música em si, mas eu utilizava os mesmos acordes. Eu modificava, entende? Uma das músicas que eu peguei foi aquela *Dança Macabra*²⁴, que é uma música clássica bem antiga. E foi com essa experiência que eu desenvolvi um gosto muito grande por esse tipo de coisa, por esse teatro musical [...] (Charlie Melodia, 2023).

Como destaca em seu relato, Charlie Melodia possui grande afinidade com a escrita de letras, sobretudo, quando há uma base harmônica ou rítmica prévia. Tal familiaridade está associada à sua prática constante com poemas, especialmente aqueles estruturados em rimas, o que favoreceu uma aproximação natural e fluida com a criação musical no contexto cênico.

A bricolagem de paródias foi a porta de entrada para compor trilhas originais, articulando poesia, música e cena, práticas centrais de seus multiletramentos. Mais tarde, já coordenador de dramaturgia do grupo Anda Luz, durante um encontro o grupo, realizou uma tempestade de ideias sobre o que iriam produzir para 2023, e foi nesse processo que se originou *Triste Otelo*.

[...] nesse momento que eu dei a ideia pra diretora. Eu falei assim: Olha, não sei se vocês já leram, mas... Porque *Triste Otelo* foi inspirado em três obras que já existem: Shakespeare, Grande Otelo – que é um comediante brasileiro – e *O Médico e o Monstro*, de Robert Louis Stevenson, que eu sou fã e que inclusive inspirou meu nome (Charlie Melodia, 2023).

O processo colaborativo de criação artístico-musical constitui um eixo central das práticas de multiletramentos vivenciadas no NUARTE. Nesse contexto, as criações são marcadamente coletivas, com interferências pontuais por parte dos docentes de música e teatro, que atuam mais como facilitadores do que como condutores do processo. Assim, as análises desenvolvidas neste tópico serão conduzidas a partir da perspectiva êmica de Charlie Melodia (2023), cuja voz emerge de forma destacada no processo, assumindo em certos momentos posições de liderança, sem, contudo, obscurecer a natureza colaborativa da criação, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

Essa abordagem evidencia o desenvolvimento da autonomia de Charlie Melodia e oferece uma leitura de sua liderança criativa no processo. Ao participar ativamente da concepção do musical *Triste Otelo*, ele não apenas compôs e coordenou os arranjos musicais,

²⁴ Disponível em: https://youtu.be/YyknBTm_YyM?feature=shared

como também colaborou com a construção do roteiro e das ideias cênicas. Durante a pesquisa de campo, foi possível acompanhar de forma mais direta os aspectos artístico-musicais dessa produção, com foco nas práticas coordenadas por Charlie Melodia (2023). No entanto, não foi possível observar detalhadamente os processos desenvolvidos pelos demais grupos envolvidos na montagem – a companhia Anda Luz de teatro e o grupo Passo Compasso de dança –, cujos aspectos cênicos e coreográficos transcenderam o escopo desta investigação.

5.4.2.1 Referências sócio-históricas e multiculturais de Charlie Melodia no design de significado artístico-musical de *Triste Otelo*

No processo de criação do musical *Triste Otelo*, Charlie Melodia (2023) articula e remixa diversas referências histórico-culturais e multiculturais, evidenciando práticas de multiletramentos que operam por meio da reconfiguração de significados em contextos artísticos. Entre as principais referências mobilizadas por ele, destacam-se elementos da dramaturgia de Shakespeare, a figura de Grande Otelo na cultura brasileira e aspectos da narrativa de *O Médico e o Monstro*, evidenciando uma bricolagem cultural marcada por uma pluralidade de vozes, temporalidades e tradições.

Segundo Charlie Melodia (2023), o musical foi inspirado em três elementos: o comediante brasileiro Grande Otelo, que dá nome e tom ao protagonista palhaço; o Otelo de Shakespeare, cuja dramaticidade atravessa a narrativa; e o personagem Oswald, o Coelho Sortudo da *Disney*, esquecido na história da animação, mas resgatado aqui como metáfora de exclusão. A essa composição, soma-se a influência de *O Médico e o Monstro*, que inspira a dualidade entre o menino Otelo – que deseja ser palhaço – e Oswald, o personagem palhaço que ele interpreta no circo. Charlie resume: “é um palhaço muito engraçado, mas que tem um tom dramático”. A cena de confronto entre Otelo e Oswald, segundo ele, espelha o embate entre Dr. Jekyll e Mr. Hyde, materializando o conflito interno entre identidade e rejeição social.

Essa prática de multiletramentos manifesta-se não apenas pela articulação entre diferentes linguagens artísticas – música, teatro, literatura e dança –, mas também pela capacidade de integrar múltiplos modos de significação (Kress, 2010), como o som, o gesto, a palavra escrita e falada, o movimento e a imagem. A criação do musical se inscreve, assim, em uma lógica de remixagem cultural que conecta o teatro europeu renascentista, a cultura popular brasileira, a literatura inglesa do século XIX e elementos da animação americana, compondo uma narrativa estética que ressoa com as vivências sensíveis, performativas e formativas de Charlie Melodia.

Apropriando-se dessas referências em uma perspectiva situada, ele constrói sentidos a partir de seu repertório artístico e cultural, configurando uma prática autoral que traduz a complexidade das interações entre local e global, tradição e invenção. Trata-se de uma abordagem que se alinha às concepções de multiletramentos propostas por Grupo Nova Londres (2021), nas quais os textos culturais são constantemente reinterpretados e ressignificados por sujeitos ativos, engajados em processos de aprendizagem mediados por práticas culturais híbridas e multimodais.

Nessa perspectiva, Charlie Melodia (2023) revela a complexidade das práticas de multiletramentos mobilizadas na criação do musical *Triste Otelo*, prática que se insere no que o Grupo Nova Londres (2021) denomina como *redesign* de significados – um processo no qual os sujeitos reinterpretam suas experiências a partir da articulação entre diferentes linguagens, repertórios culturais e contextos sociais. A criação do musical constitui-se, assim, como uma prática situada, relacional e historicamente construída, marcada pela fusão entre o humor e o drama, a linguagem cotidiana e o discurso artístico, o biográfico e o social. Esses elementos, organizados de forma colaborativa, compõem um *design* multimodal de significação (Kress, 2010), no qual sons, gestos, textos, imagens e performances corporais são articulados como modos legítimos de expressão e produção de sentido.

A composição dramática de *Triste Otelo* evidencia também uma dimensão multicultural do multiletramento, ao fundir referências de origens diversas – do teatro europeu de Shakespeare, da literatura gótica de Stevenson, da cultura popular afro-brasileira representada por Grande Otelo, até elementos da linguagem cinematográfica e da animação. Essa bricolagem cultural, segundo Dyson (2003), não é uma justaposição de códigos, mas um gesto ativo de autoria, no qual o estudante reorganiza experiências e referências vividas para dar forma a uma narrativa que comunica afetos, memórias e críticas sociais. Nesse sentido, as práticas de Charlie Melodia não apenas refletem repertórios diversos, mas tensionam fronteiras culturais e epistemológicas, propondo novos modos de ver e sentir o mundo através da arte.

A música, pra mim, e o teatro também, eles conseguem, além da própria arte que eles são, englobar muitas outras coisas. [...] Existem poemas que estão dentro de uma peça teatral e esses poemas são cantados. Que envolvem literatura, teatro. Existe uma pessoa que tá cantando um poema, dança enquanto faz movimentos corporais numa peça teatral, e engloba teatro, música, literatura, dança. Porque tipo assim, quando você vai escrever um livro, você pode descrever uma dança. Mas você nunca vai ter, nunca vai ter a essência da dança lá dentro, sabe? Porque a dança é movimento. O movimento não pode ser escrito. Ele pode ser descrito. Isso influencia muito. [...] é como se a música e o teatro fossem aquele grude, sabe? Que consegue juntar tudo. Unir. [...] conseguem dar um abraço em tudo assim e unir todo mundo, sabe? É o cimento de uma construção? (Charlie Melodia, 2023).

Para Charlie Melodia (2023), a arte é esse lugar de integração sensível e expressão totalizante. Ele descreve o teatro e a música como “o cimento de uma construção”, capazes de fundir linguagens diversas: “tem poema dentro da peça, que é cantado, dançado, recitado”. Essa articulação performática manifesta-se como prática de multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021), que envolve a produção de significados por meio de múltiplos modos – verbal, visual, sonoro, corporal – e convida à construção coletiva de sentido. Ao afirmar que “o movimento não pode ser escrito, só descrito”, Charlie evidencia uma intuição sofisticada sobre os limites da linguagem escrita e sobre o papel central da experiência corpórea na produção de sentido, em consonância com as proposições de Kress (2010) sobre a multimodalidade.

Diante dessa fala, é possível analisarmos que, para Charlie Melodia (2023), a arte configura-se como uma experiência totalizante, em que não há separação rígida entre as expressões: música e teatro atuam como forças de coesão, unificando diferentes modos de manifestação. Dessa forma, sua prática no IFRN evidencia uma compreensão intuitiva dos multiletramentos, articulando corporalidade, linguagem verbal, música e visualidade na tessitura da experiência artística que ele construiu no IFRN.

Essas vivências evidenciam um engajamento relacional com os multiletramentos, mobilizando o corpo, a voz, o gesto, o olhar e o afeto como linguagens legítimas de significação. O musical torna-se, assim, uma forma de “participação transformada” (Rogoff, 2003), em que a prática artística medeia processos de desenvolvimento individual e coletivo. No contexto do IFRN e, em especial, nas vivências do NUARTE, a arte deixa de ser apenas um meio de expressão: torna-se núcleo estruturante da trajetória formativa de Charlie Melodia, ativando sua autonomia, sua sensibilidade e seu pertencimento.

*5.4.2.2 A construção do significado e as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no processo de criação artístico-musical em *Triste Otelo**

O processo criativo de *Triste Otelo* foi marcado por intensa experimentação artística. Um dos exemplos mais expressivos foi a ideia proposta por Charlie Melodia de inversão do arco dramático clássico – geralmente baseado em uma progressão emocional de subida, queda e ascensão – para uma estrutura “triste-feliz-triste”. Charlie Melodia (2023) relata que, inicialmente, a professora de teatro relutou para acatar sua proposta: “De jeito maneira. Não vai ficar bom [...] começar triste, depois ficar feliz e terminar triste?”. Mas, ao argumentar que ele e seus colegas estavam ali para experimentar, a proposta foi aceita. Assim, ele sugeriu

criar uma narrativa em que o início já mergulha em conflito, passando por um momento de leveza no circo, e encerrando com um desfecho melancólico.

Essa escolha estética revela práticas de multiletramentos marcadas por autonomia criativa e ruptura com estruturas narrativas convencionais. Ao propor transformar o arco da narrativa, Charlie Melodia também transformou a forma como os sentidos da história são construídos e percebidos, mobilizando modos distintos de leitura e interpretação da experiência. Trata-se de uma prática de *redesign* (Cope; Kalantzis, 2000), que evidencia sua atuação como *designer* cultural e autor de significados, articulando repertórios, experiências e sensibilidades em uma dramaturgia multimodal.

No campo musical, o processo foi igualmente experimental. Inspirado inicialmente pela ópera *Pagliacci*²⁵, Charlie Melodia cogitou o uso do canto lírico, mas reconheceu suas limitações técnicas e optou por outra abordagem. Ele relata que, na busca por um “ritmo que se encaixasse no sentimento”, passou dias ouvindo músicas circenses e outras que evocassem tristeza. Seu processo criativo era intuitivo e baseado na escuta ativa: “Quando eu tento cantar uma música e sai errado, dessa coisa errada brota algo novo”.

Essa operação criativa é um exemplo claro do que Dyson (2003) chama de “*designs* culturais dos estudantes” – ou seja, formas pelas quais os sujeitos redesenham significados a partir de recursos simbólicos que circulam em suas vidas. Além disso, esse processo ecoa a noção de que os jovens são “*bricoleurs* culturais”, conforme Jenkins (2013) aponta, capazes de construir mundos expressivos a partir daquilo que está disponível.

Além disso, essa ressignificação do erro como possibilidade produtiva revela a centralidade da experimentação nas práticas de autoria musical de Charlie. Trata-se de um gesto criativo que opera na lógica do *redesign* (Cope; Kalantzis, 2000), em que os elementos disponíveis são reorganizados com base na experiência vivida e na sensibilidade dos sujeitos. Tal processo também remete à noção de “participação transformada” (Rogoff, 2003), uma vez que Charlie transita de aprendiz a criador, protagonizando uma prática de multiletramentos que articula teoria, escuta e invenção. A criação musical em *Triste Otelo*, portanto, não apenas traduz afetos e ideias, mas evidencia uma ética da experimentação e da autoria situada, mediada por artefatos culturais e sustentada por um ambiente de colaboração crítica e engajada.

Na criação da primeira música de *Triste Otelo*, Charlie Melodia optou por uma valsa circense. O processo criativo partiu da escrita do roteiro, ao qual ele posteriormente adicionava

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UuSMfYxkgIw>

momentos musicais, buscando sempre um ritmo que expressasse o sentimento da cena. Com o violão em mãos, Charlie Melodia (2023) experimentava acordes até encontrar a sonoridade que evocasse a emoção desejada: “Eu sabia que ia ser uma valsa [...] mas era uma valsa mais quebrada, pra mostrar justamente o conflito”.

Desse modo, a construção musical se deu por tentativas e reformulações, até que o formato final fosse alcançado. Nesse processo, os instrumentos também ganharam funções simbólicas dentro da cena de abertura, que retrata Otelo criança com os pais. Segundo Charlie Melodia (2023), o bumbo representa o conflito latente, a caixa simboliza a rigidez do pai, e o violão, a suavidade da mãe – “aquele que tenta aveludar as coisas”. Segundo ele, a escolha desses timbres reflete, inclusive, suas vivências pessoais: “Quem me apoia mais lá em casa é minha mãe [...] já meu pai sempre foi daquele jeito: ‘Não dá certo, não vai, pronto’”.

Essas escolhas revelam uma prática de multiletramentos que mobiliza não apenas repertórios musicais e narrativos, mas também experiências afetivas. Os instrumentos tornam-se elementos expressivos que contribuem para a construção de sentido na cena, funcionando como recursos multimodais que articulam som, emoção e enredo. Assim, a música não apenas acompanha, mas reforça a dimensão dramática do espetáculo por meio de uma orquestração simbólica dos sentimentos em jogo.

Na segunda música de *Triste Otelo*, Charlie Melodia buscou representar musicalmente um conflito interno, explorando o contraste entre o cômico e o dramático. Inspirado pela conhecida peça circense *The Entry of the Gladiators*²⁶, ele criou uma versão com “tom sério”, subvertendo a leveza original da melodia para sugerir “uma coisa psicótica [...] de conflito mental”. A escolha, segundo Charlie Melodia (2023), foi intencionalmente paradoxal: a música circense, associada ao riso e ao espetáculo, passa a carregar um peso emocional ligado à tensão entre Otelo – “pessimista” e ansioso – e Oswald, seu *alter* ego palhaço, que representa o sonho e a leveza.

Essa ambivalência estética também se projeta na combinação instrumental. O bumbo marca os batimentos cardíacos e, depois, cresce até simbolizar uma dor de cabeça latejante. A caixa, com sua sonoridade marcial, representa o embate interno: “aquele bate-boca entre você e você mesmo”. O teclado evoca uma sensação de tontura e psicodelia, sugerindo oscilação emocional e incerteza. Já o violão funciona como elemento de marcação, pontuando

²⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_B0CyOAO8y0

os deslocamentos do teclado e reforçando a instabilidade do personagem: “como se fosse centro, direita e esquerda [...] ele fica nisso”.

Ao estruturar esses timbres e camadas rítmicas, Charlie Melodia transforma a música em um elemento dramático essencial, capaz de corporificar emoções complexas como dúvida, medo, confusão e sofrimento. Assim, os instrumentos não apenas acompanham a narrativa, mas integram sua construção simbólica, tornando-se mediadores sensoriais e afetivos das práticas de multiletramentos vivenciadas na criação do musical. Nesse contexto, a música não apenas representa, mas “encena” o conflito interno, reforçando a inseparabilidade entre linguagem musical e teatral em sua prática.

De modo geral, *Triste Otelo* configura-se como uma prática de multiletramentos na qual Charlie Melodia articula música, teatro e referências multiculturais em uma bricolagem multimodal que expressa e ressignifica suas experiências de vida. Dessa forma, ele atua como *designer* de significação (Grupo Nova Londres, 2021), reconfigurando materiais culturais em arranjos estéticos, afetivos e políticos.

Sua criação reflete uma aprendizagem situada (Rogoff, 2003), em que saberes emergem da participação ativa em práticas culturais compartilhadas, e incorpora, como aponta Dyson (2003), as vozes da experiência na produção de textos performativos. Sob a ótica da teoria da malha de Ingold (2015), os sentidos ali gerados não seguem uma linearidade, mas emergem do entrelaçamento entre afetos, materiais, gestos e sons, compondo um fluxo contínuo de autoria e reinvenção.

5.5 Entre malhas, mediações e ecologias: práticas de multiletramentos na trajetória de Charlie Melodia

Ao observar as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia, é possível mobilizar a perspectiva de Tim Ingold (2015; 2022), além das contribuições de Bonet (2014), para compreendê-las não como execução de práticas previamente definidas, mas como processos vivos, compostos de movimento, improvisação e relação com o mundo. Assim como a teia da aranha é produzida enquanto ela se move, conforme descreve Ingold (2022), as práticas de Charlie Melodia também acontecem na itinerância nas linhas que ele traça com seu corpo, seus artefatos socioculturais de significação e suas interações, tanto com os contextos relatados quanto com os sujeitos que o cercam.

Charlie Melodia não parte de um ponto A para chegar a um ponto B com um plano previamente traçado; suas práticas de multiletramentos se constituem no próprio processo, à

medida que ele segue caminhando, escutando, improvisando e sentindo o “chão” do contexto artístico-musical em que está inserido. Sua experiência vai sendo tecida ao longo da trajetória, no contato com artefatos socioculturais de significação, com colegas e professores, com os espaços que frequenta e com as emoções que o atravessam e que também “vazam” em sua performance (Ingold, 2022).

A partir dessa lente, as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia podem ser lidas como um entrelaçado de linhas de vida – materiais, sonoras, performativas e afetivas – que se constituem mutuamente. Suas práticas não são o produto final de um plano, mas emergem do jogo entre corpo, ambiente e outros sujeitos. Trata-se do que Ingold (2022) chama de correspondência: um responder contínuo, um enredamento onde as linhas se tocam, se desviam, se prolongam.

Os multiletramentos, assim, não estão expostos em uma estrutura acabada, mas em um campo de forças em movimento. Nesse sentido, as práticas de Charlie Melodia não operam como eventos isolados, mas como itinerâncias criativas: são feitas no desenrolar da ação, não se apoiam em um modelo fixo, mas nas condições que emergem do próprio fazer. Charlie constrói suas práticas de multiletramentos enquanto caminha pelos espaços em que atua, e as vivências com familiares, trocas de saberes com vizinhos, interações com colegas e com o maestro da Banda Filarmônica, experiências nos grupos artístico-musicais do NUARTE (que iremos discutir com maior profundidade na próxima seção) e as práticas desenvolvidas no IFRN não são meros cenários, mas ambientes vivos, coconstituintes de sua formação artístico-musical.

Portanto, compreender Charlie Melodia (2023) a partir da teoria da malha de Ingold (2015) é reconhecer que suas práticas de multiletramentos não se encerram nele: elas transbordam para o ambiente, para os outros, para o social. Elas se realizam nas dobras entre o sentir e o fazer, entre o aprender e o improvisar. Mais do que transmissão de conteúdos fixos, essas práticas constituem-se como linhas de vida em devir – desenhadas na correspondência entre artefatos socioculturais, sujeitos, contextos e cultura.

Além disso, buscamos aprofundar nossa análise mobilizando uma abordagem que permite ampliar essa leitura para além do fluxo e da correspondência. Se Ingold (2015; 2022) nos ajuda a perceber o fazer de Charlie Melodia como um percurso tecido no andar, Bronfenbrenner (2004; 2009), Vygotsky (2007) e Rogoff (2003) oferecem chaves para entender como esses caminhos são condicionados, mediados e transformados pelos contextos ecológicos, pelas interações sociais e pelas práticas culturais nas quais ele está inserido.

Embora essas três abordagens partam de tradições teóricas distintas – Bronfenbrenner (2009) ancorado em uma perspectiva ecológico-sistêmica, Vygotsky (2007) fundamentado no materialismo histórico-dialético e Rogoff (2003) em uma abordagem sociocultural inspirada na antropologia cultural –, todas compartilham a rejeição a modelos descontextualizados de desenvolvimento humano. Convergem na valorização das interações sociais significativas, dos contextos culturais e da historicidade como elementos centrais para compreender a constituição do sujeito.

Neste trabalho, essa costura teórica é conduzida de modo a respeitar as especificidades de cada autor, mas também explorando os pontos de interseção que oferecem chaves potentes para compreender as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia no contexto de aprendizagem artística musical do IFRN. Essa convergência possibilita uma análise integrada das experiências formativas de Charlie Melodia, situadas em ambientes como a família, a vizinhança, a Banda Filarmônica 15 de Dezembro, os grupos artísticos do NUARTE e os espaços que ele frequenta e co-constitui.

A partir das ideias de Bronfenbrenner (2009), compreendemos que o desenvolvimento de Charlie Melodia ocorre na interação dinâmica entre quatro componentes interdependentes: Pessoa, Contexto, Tempo e Processo. Esses quatro elementos não operam isoladamente, estão em constante interação, compondo um campo dinâmico que molda, transforma e é transformado pelas práticas de multiletramentos de Charlie Melodia.

O componente Pessoa refere-se às características biopsicológicas e disposições de Charlie Melodia que influenciam sua maneira de interagir com o ambiente – como curiosidade, criatividade, autonomia e abertura para o novo. Essas características o impulsionam a explorar ambientes diversos e a buscar formas singulares de aprender, como, por exemplo, por meio de tecnologias digitais em rede, como *YouTube*, *CifraClub*, *MuseScore*, entre outras.

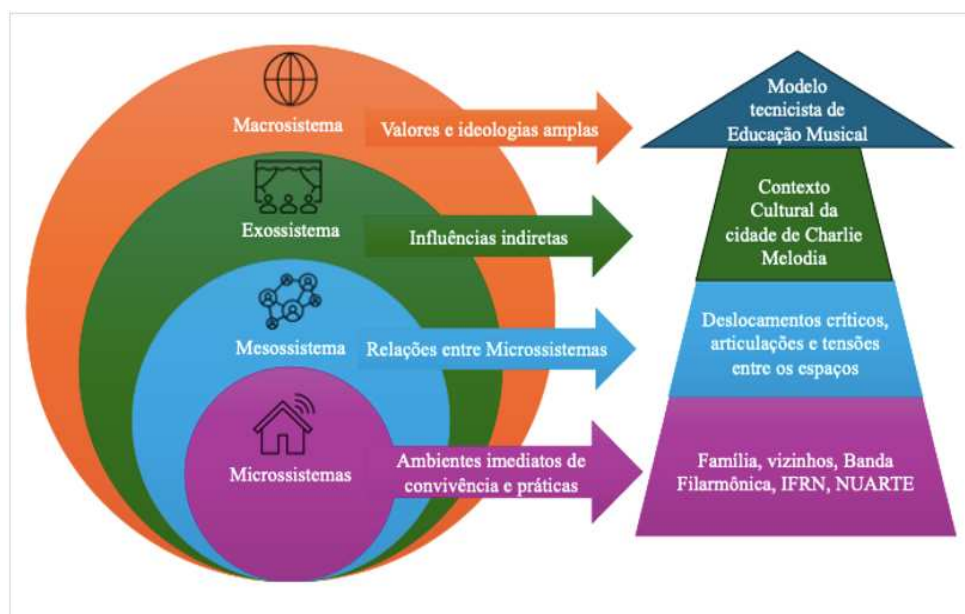
O componente Tempo, por sua vez, atravessa toda essa dinâmica e permite compreender como as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia se constroem ao longo da vida. Elas não emergem de forma isolada no contexto do IFRN, mas se constituem em uma malha temporal de vivências acumuladas desde a infância. Nesse entrelaçamento, podemos observar o papel das experiências com a mãe e a avó, dos encontros com vizinhos, da participação na Banda Filarmônica 15 de Dezembro e, posteriormente, das atividades nos grupos do NUARTE no próprio IFRN. A continuidade dessas vivências cotidianas, os ciclos formativos em que se insere e as transformações históricas que atravessam sua trajetória compõem um campo temporal que molda e transforma suas práticas. As práticas de multiletramentos de Charlie Melodia, assim, são indissociáveis da temporalidade de sua

formação artístico-musical, construída nas dobras entre passado e presente, entre experiências íntimas e coletivas.

O componente Contexto é concebido, na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (2009), como um conjunto de sistemas inter-relacionados que influenciam o desenvolvimento humano. Esses sistemas são organizados em diferentes níveis: o microsistema, que abrange as experiências diretas e cotidianas; o mesossistema, que diz respeito às conexões entre esses diferentes ambientes; o exossistema, que se refere aos contextos nos quais o sujeito não está diretamente inserido ou não participa de maneira ativa, mas que influenciam de forma significativa suas práticas; e o macrossistema, composto por um conjunto de valores culturais, crenças, ideologias dominantes, leis, normas e visões de mundo que caracterizam uma determinada sociedade ou grupo cultural, exercendo influência sobre todos os demais sistemas.

Recorrer a uma leitura ecológica da trajetória de Charlie Melodia permite reconhecer que suas vivências, especialmente aquelas situadas nos âmbitos familiar e comunitário, se organizam de forma sobreposta em camadas concêntricas. Nessa configuração, os ambientes imediatos de prática constituem o núcleo do processo formativo, sendo progressivamente revestidos por valores, ideologias e elementos contextuais mais amplos, que atravessam e influenciam sua constituição subjetiva. Essa estrutura será representada no esquema visual a seguir, elaborado com base na proposta teórica de Bronfenbrenner (2009).

Figura 27 – Sistema ecológico de práticas de multiletramentos vivenciados por Charlie Melodia



Fonte: Elaboração do autor com base nas formulações teóricas de Bronfenbrenner (2009).

O esquema em camadas concêntricas representa a inserção de Charlie Melodia em diferentes níveis de sistemas ecológicos, conforme a proposta de Bronfenbrenner (2009). A camada mais interna, correspondente ao microsistema, contempla os ambientes imediatos de convivência e prática, ou seja, aqueles nos quais o sujeito participa ativamente e mantém relações diretas. No caso de Charlie Melodia, esses contextos incluem sua família, a sua comunidade, a Banda Filarmônica 15 de Dezembro – conforme discutido no tópico anterior –, bem como o IFRN e os grupos artístico-musicais vinculados ao NUARTE, que serão aprofundados nos tópicos seguintes e retomados na próxima seção.

O mesossistema, segundo Bronfenbrenner (2009), refere-se às articulações e tensões entre os diferentes contextos de convivência do sujeito. No caso de Charlie Melodia, essas articulações tornam-se particularmente evidentes quando, no tópico anterior, abordamos como suas experiências formativas no IFRN provocam deslocamentos críticos em relação aos valores e práticas assimiladas na Banda Filarmônica 15 de Dezembro. Já o exossistema, ainda de acordo com Bronfenbrenner (2009), compreende os contextos institucionais e estruturais que, embora não sejam diretamente experienciados pelo sujeito, influenciam suas práticas e oportunidades de formação. Para Charlie Melodia (2023), isso se manifesta, por exemplo, na ausência de equipamentos culturais em sua cidade e nas políticas públicas que regulam o acesso à arte e à cultura.

E o macrosistema, que, segundo Bronfenbrenner (2009), representa os valores, crenças e ideologias culturais mais amplas, manifesta-se, no caso de Charlie Melodia, em paradigmas educacionais marcados pelo eurocentrismo e por abordagens monoculturais de aprendizagem musical. Tais paradigmas, historicamente enraizados, são tensionados por ele à medida que constrói uma visão mais sensível, plural e crítica da educação musical, como discutido no tópico que trata sobre as tensões.

Por fim, o componente Processo refere-se aos chamados processos proximais, definidos por Bronfenbrenner (2009) como interações recíprocas, contínuas e progressivamente mais complexas entre o indivíduo e os elementos de seu ambiente imediato. Esses processos são considerados os principais motores do desenvolvimento humano. No caso de Charlie Melodia, tais interações manifestam-se em diferentes contextos de sua trajetória formativa: nas vivências com a Banda Filarmônica 15 de Dezembro, nas práticas coletivas e colaborativas desenvolvidas no NUARTE, nas criações musicais com colegas e professores, bem como nas trocas afetivas e significativas vividas com familiares. Destacam-se, entre essas experiências, o grupo Flauteando e o musical *Triste Otelô*, idealizados por ele.

Em diversas situações – como nos ensaios com o maestro da banda, nas rodas de conversa com colegas mais experientes, ou posteriormente, nas interações com o estagiário de Música no NUARTE, nas apresentações artístico-culturais e na participação ativa em diferentes grupos – Charlie Melodia é inserido em contextos que o desafiam e impulsionam suas práticas.

Essas interações são mediadas por artefatos culturais de significação, tais como partituras, instrumentos musicais, plataformas digitais como *YouTube* e *CifraClub*, IA como o *Moises*, além de *softwares* como *MuseScore* e *OBS Studio*. Todos esses elementos operam como vetores de desenvolvimento sociocognitivo, atravessados por práticas de multiletramentos que mobilizam diferentes modos de significação.

Complementando essas abordagens, a proposta de Rogoff (2003) oferece uma leitura do desenvolvimento como transformação da participação em atividades socioculturais. Em vez de focar unicamente no indivíduo ou nos sistemas que o cercam, Rogoff (2003) propõe que indivíduo e contexto se constituem mutuamente. No caso de Charlie Melodia, sua atuação nos grupos musicais não é apenas consequência de um ambiente favorável, mas uma construção ativa em que ele transforma e é transformado pelas práticas que vivencia. Essa transformação de participação é observável em seu engajamento crescente nas atividades do NUARTE, na forma como partilha saberes com seus colegas e na apropriação de saberes musicais que emergem dos contextos em que circulam.

Assim, essa perspectiva permite compreender as práticas de multiletramentos de Charlie Melodia como situadas, relacionais e historicamente construídas. Suas práticas não se limitam ao contexto institucional do IFRN, mas se desenrolam em um terceiro espaço (Scheifer, 2014), configurando-se como uma malha de interações (Ingold, 2015) atravessadas por mediações culturais (Vygotsky, 2007), contextos ecológicos (Bronfenbrenner, 2009) e transformações de participação (Rogoff, 2003). Trata-se de um entrelaçamento complexo que retrata a natureza multifacetada dos multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical.

5.6 Articulação e desenvolvimento das práticas de multiletramentos dos estudantes do IFRN/MO nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical

Como evidenciado ao longo desta tese, os ensaios e as experiências artístico-musicais vivenciados pelos estudantes no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO não se restringiram à preparação pontual para festivais ou a atividades de caráter avaliativo, orientadas à obtenção de notas, pontuações ou reconhecimento institucional. De modo semelhante, as bandas e grupos artístico-musicais vinculados ao NUARTE não se organizaram exclusivamente em função das apresentações públicas. Essas experiências configuraram-se como processos ampliados de práticas de multiletramentos, nos quais os estudantes mobilizaram saberes inscritos em suas próprias linhas de vida (Ingold, 2015). Nesse contexto, a prática artístico-musical assumiu um caráter formativo marcado pela negociação de significados, pela resolução compartilhada de problemas e pela construção de identidades individuais e coletivas.

Foi nos ensaios que essa articulação se torna mais visível, ao evidenciar como as práticas colaborativas de multiletramentos se estabelecem nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Os estudantes articularam trajetórias musicais diversas – incluindo formações em bandas filarmônicas, aulas particulares, conservatórios, vivências musicais em igrejas e processos de aprendizagem autônomos mediados por tecnologias digitais. Essa confluência deu origem a repertórios multiculturais e intergeracionais, transformando o espaço de ensaio em um “terceiro espaço” de aprendizagem (Scheifer, 2014), no qual diferentes mundos musicais (Arroyo, 2002) se encontraram, foram negociados, validados e hibridizados por meio da interação entre pares.

A dimensão colaborativa dessas práticas foi ainda potencializada por sua estruturação tecnológica e multimodal, evidenciada pela centralidade do *smartphone* como

artefato de significação. As práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO constituíram-se por meio de um emaranhado de modos de significação gestual, oral, escrito e visual em que a tecnologia deixou de operar como recurso auxiliar para assumir o papel de artefato de significação (Kress, 2010). Nesse cenário, as interações colaborativas foram mediadas por diferentes linguagens e mídias, possibilitando aos estudantes construir conhecimento, produzir sentido e sustentar práticas coletivas de multiletramentos nos entrelugares analisados.

Por fim, apresenta-se uma síntese interpretativa das análises desenvolvidas, organizada por meio de um diagrama dos entrelugares nos quais se constituíram as práticas colaborativas de multiletramentos no contexto da aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Esse recurso gráfico-analítico permitiu visualizar, de forma integrada, os entrelaçamentos entre sujeitos, linguagens, culturas, tecnologias e práticas que se articularam nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical analisado, em diálogo com perspectivas socioculturais e ecológicas do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2009; Rogoff, 2003).

A Figura 28 apresentada a seguir sintetiza o “onde” e o “como” essas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO se estabelecem, evidenciando como os sujeitos, as mediações humanas e as mediações tecnológicas se entrelaçam na constituição das práticas colaborativas de multiletramentos. No centro do diagrama, onde essas dimensões se cruzam, encontra-se o núcleo das práticas colaborativas de multiletramentos entre sujeitos e tecnologias, espaço simbólico onde se articulam autonomia, mediação e significação.

Figura 28 – Os entrelugares de práticas colaborativas de multiletramentos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bronfenbrenner (2009) e Rogoff (2003) com auxílio da IA *Gemini* (2025).

O diagrama representado na Figura 28 configura-se como uma estrutura composta por três anéis concêntricos e fluxos radiais, na qual os elementos se articulam e convergem para um núcleo comum. Essa opção estética dialoga diretamente com uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, conforme proposto por Bronfenbrenner (2009) e Rogoff (2003). Em vez de uma organização linear ou hierárquica, a forma circular evidencia a não linearidade, a simultaneidade e a interdependência que caracterizam as práticas de multiletramentos no contexto analisado. A imagem articula três esferas analíticas – sujeitos, mediações humanas e mediações tecnológicas – que se conectam em um núcleo dinâmico de práticas colaborativas de multiletramentos, situadas em um campo institucional mais amplo, entendido não como contêiner, mas como um ambiente relacional no qual se inscrevem as aulas de Arte/Música e Arte/Teatro, os espaços, os eventos e as condições de funcionamento do IFRN.

No círculo superior situam-se os sujeitos multiculturais, esfera que representa os diferentes participantes do contexto de aprendizagem artístico-musical, estudantes do ensino médio integrado, professores e estagiário de música compreendidos como sujeitos históricos e culturais. Fundamentado em Rogoff (2003), esse posicionamento evidencia que a autonomia compartilhada constitui um fenômeno situado e relacional, no qual os sujeitos mobilizam trajetórias prévias diversas, oriundas de igrejas, bandas filarmônicas, conservatórios de música, aulas particulares, experiências familiares e práticas comunitárias, para operar criativamente

nas dinâmicas coletivas de multiletramentos. Nesse sentido, as práticas observadas não se ancoram em atributos individuais isolados, mas emergem do entrecruzamento das histórias, repertórios e agências que os sujeitos colocam em circulação no contexto de aprendizagem artístico-musical.

No círculo inferior direito localizam-se as mediações humanas, dimensão que torna visíveis os modos corporificados de significação descritos por Kress (2010). Gestos, falas, demonstrações, escuta atenta e interações sensíveis constituem processos relacionais por meio dos quais os sentidos são continuamente produzidos e negociados. No diagrama, esse setor evidencia que as práticas de multiletramentos emergem da correspondência entre corpos, sons, imagens, textos e relações sociais, configurando um saber tecido pelo envolvimento sensível, pela participação situada e pela colaboração entre os sujeitos no contexto de aprendizagem artístico-musical.

No círculo inferior esquerdo situam-se as mediações tecnológicas, esfera que reúne os artefatos de significação que sustentam processos de *design* e *redesign* de sentidos nas práticas de multiletramentos. Incluem-se desde dispositivos portáteis, como o *Cuvave Cube Baby*, até plataformas digitais como *YouTube*, *Spotify* e *CifraClub*, bem como ferramentas baseadas em inteligência artificial, a exemplo do *Lalal.ai* e do *Moises*. À luz do Grupo Nova Londres (2021), essa dimensão evidencia como os sujeitos atuam como *designers* de significados que, em meio às dinâmicas da cultura algorítmica, realizam curadorias, negociam repertórios e hibridizam as sugestões das plataformas com as intenções expressivas do coletivo, integrando tecnologia, criação e autonomia nas práticas colaborativas.

O centro do diagrama representa as práticas colaborativas de multiletramentos, configurando-se como a zona de interseção e fusão entre as diferentes esferas analíticas. É nesse núcleo que se materializa o conceito de entrelugares (Bhabha, 1998; Scheifer, 2014), compreendidos como espaços de coautoria, negociação simbólica e produção compartilhada de sentidos. Trata-se de um espaço fluido, no qual as fronteiras entre ensino e aprendizagem tornam-se permeáveis e no qual multimodalidade e multiculturalidade coexistem como dimensões constitutivas da prática situada no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, emergindo da interação entre sujeitos, mediações humanas e mediações tecnológicas.

Por fim, o campo que envolve o diagrama representa o contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, compreendido não como um círculo fechado ou instância totalizante, mas como um ambiente relacional atravessado e reconfigurado pelas práticas de multiletramentos desenvolvidas nos entrelugares. Nesse campo inscrevem-se as aulas de

Arte/Música e Arte/Teatro, os eventos institucionais, como Festival de Música e Festival de Arte, os espaços de criação, como o Laboratório de Música e o NUARTE, e as condições organizacionais da escola, que passam a ser mobilizados, tensionados e ressignificados pelas dinâmicas das práticas. Nesse âmbito, professores e estagiário de música não atuam como instâncias de controle, validação ou legitimação, mas como mediações institucionais que sustentam condições pedagógicas, éticas e estéticas para que as práticas colaborativas possam emergir e circular. A legitimação dessas práticas ocorre primordialmente entre os próprios sujeitos praticantes, sobretudo os estudantes, no interior das dinâmicas coletivas de criação, negociação de sentidos e reconhecimento mútuo que caracterizam os entrelugares no contexto da escola pública.

Nessa perspectiva, a leitura do diagrama revela que as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO não se transmite ou se vivencia verticalmente, ele emerge de um tecido complexo de linhas de vida (Ingold, 2015) e de relações socioculturais no qual sujeitos, tecnologias e mediações orbitam, se entrelaçam e friccionam na contínua construção de sentidos. Essa concepção articula a aprendizagem situada e participativa aos multiletramentos entendidos como práticas socioculturais e multimodais (Street, 2012; Grupo Nova Londres, 2021; Dyson, 2003; Kress, 2010). Também incorpora a noção de correspondência e envolvimento sensorial (Ingold, 2015), reconhecendo que as práticas se constituem como processos coletivos, colaborativos e multimodais, nos quais sujeitos hiper-híbridos – em diálogo com suas culturas, repertórios e tecnologias – produzem sentidos e saberes em permanente construção (Santaella, 2021).

Assim, as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO transcenderam a lógica transmissiva tradicional ao extrapolarem os limites da escola, do currículo prescrito e da sala de aula como espaços exclusivos de produção de conhecimento. Isso ocorreu porque tais práticas se configuraram como processos autorais de criação de *designs* de significado, nos quais os estudantes, atuando com autonomia, mobilizaram repertórios culturais diversos, linguagens múltiplas e tecnologias digitais para produzir, negociar e ressignificar sentidos.

Nesse movimento, as práticas de multiletramentos constituíram-se como processos colaborativos, multimodais e culturalmente situados, que se desenvolveram nos entrelugares, por meio das ações e escolhas dos próprios estudantes. A autonomia juvenil, a multiculturalidade, a multimodalidade e a mediação tecnológica emergiram, assim, como eixos estruturantes que redefiniram os modos de constituir as práticas – isto é, de aprender, criar e viver a arte, em especial a música – no contexto escolar contemporâneo.

Além disso, ao deslocar o olhar para os entrelugares das práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, foi possível perceber que esses entrelugares se configuraram como uma teia relacional composto por diferentes camadas que se sobrepuseram e se retroalimentaram de forma contínua. Longe de operarem de modo linear ou hierárquico, tais camadas articularam trajetórias, interações, dispositivos institucionais e mediações tecnológicas, constituindo uma ecologia de práticas. Essa dinâmica é sintetizada no diagrama apresentado a seguir, que busca sistematizar as dimensões e os fluxos das práticas de multiletramentos nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO.

Figura 29 – Dimensões e fluxos das práticas de multiletramentos nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico musical



Fonte: Elaboração do autor com apoio da IA *Gemini* (2026).

O diagrama acima sintetizou, em forma de camadas e fluxos interconectados, as dimensões das práticas de multiletramentos articuladas nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Inspirado na ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2009) e em diálogo com a noção de malha de relações proposta por Ingold (2015), o diagrama representou como as práticas de multiletramentos se constituíram e se desenvolveram em um campo relacional marcado por continuidades, atravessamentos e processos de retroalimentação entre diferentes esferas de experiência, envolvendo sujeitos, mediações humanas e mediações tecnológicas.

Na camada mais externa do diagrama, situou-se a trajetória sócio-histórica dos sujeitos, compreendida como o conjunto de experiências culturais, artísticas, musicais e afetivas que antecederam a inserção dos estudantes no IFRN/MO e que passaram a influenciar suas formas de engajamento nas práticas de multiletramentos. Em uma dimensão intermediária, destacou-se o contexto institucional do IFRN/MO, entendido não apenas como espaço normativo e curricular, mas como um ambiente atravessado por mediações humanas e tecnológicas e por dispositivos de significação que tensionaram, ampliaram e reconfiguraram as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical. No núcleo central, localizaram-se os entrelugares, nos quais sujeitos multiculturais, interações sociais e mediações tecnológicas se articularam na criação, circulação e ressignificação das práticas de multiletramentos.

Assim, essas dimensões encontraram-se, sobrepuseram-se e transformaram-se mutuamente em fluxos, configurando uma ecologia de práticas de multiletramentos. Longe de operar como um modelo linear ou hierárquico, o diagrama evidenciou a natureza processual, relacional e situada dessas práticas nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. Tal configuração permitiu compreender como a autonomia dos estudantes se constituiu de modo relacional, na articulação entre trajetórias sócio-históricas, contextos institucionais e práticas coletivas, mediadas por diferentes linguagens, artefatos e tecnologias digitais em rede.

As dimensões e os fluxos representados no diagrama desempenharam um papel central ao evidenciar que, no contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, as práticas de multiletramentos desenvolvidas pelos estudantes não se configuraram como processos estáticos ou lineares, mas como fenômenos relacionais, dinâmicos e contínuos. O diagrama indicou que nenhuma camada dessas práticas operou de forma isolada, tornando visível a circularidade e a retroalimentação permanente entre as dimensões que constituíram esse contexto de aprendizagem.

Nesse sentido, os fluxos representados evidenciaram a circulação contínua das vivências sócio-históricas que os estudantes trouxeram consigo para o interior da instituição, das práticas escolares que se expandiram para os coletivos artísticos e para os espaços de criação, bem como dos processos que alimentaram e foram alimentados pela autonomia juvenil nas práticas de multiletramentos. Assim, as dimensões não se configuraram como compartimentos estanques, mas como tramas que se afetaram mutuamente, reforçando a natureza processual, situada e recursiva das práticas de multiletramentos.

Por fim, o estudo etnográfico, articulado à Teoria Fundamentada, possibilitou acessar um conjunto de dados que ampliou e aprofundou a compreensão sobre como se constituíram as práticas de multiletramentos dos estudantes no contexto da aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO. A análise revelou que essas práticas emergiram, sobretudo, nas brechas da institucionalidade, nos entrelugares e nas zonas de trânsito entre trajetórias estudantis, cultura institucional, tecnologias digitais, interações socioculturais e práticas coletivas, configurando um campo no qual os sentidos foram continuamente produzidos, negociados e redistribuídos.

Essa articulação evidenciou que as práticas de multiletramentos ultrapassaram as fronteiras das aulas formais e se teceram ao longo das múltiplas linhas de vida dos estudantes, atravessando os diferentes espaços que eles circularam e habitaram dentro e fora da instituição. Tratou-se de um processo relacional, multicultural e multimodal, no qual aprender música implicou articular experiências, repertórios, tecnologias e vínculos sociais em contextos diversos.

Nesse movimento, o IFRN/MO não se configurou como um espaço institucional homogêneo ou intrinsecamente acolhedor. Ao contrário, as práticas de multiletramentos analisadas se desenvolveram em meio a tensões, disputas e limitações próprias da institucionalidade escolar. Ainda assim, por meio de determinados dispositivos de significação – como os ensaios, o laboratório de música, os eventos institucionais e, sobretudo, o NUARTE – e da atuação situada de seus agentes institucionais, especialmente os professores de Arte e o estagiário de música, foram criadas condições locais de acolhimento, negociação e experimentação. Nessas brechas institucionais, tornaram-se possíveis práticas colaborativas que potencializaram a autonomia, a criação e a expressão cultural juvenil, favorecendo a emergência de *designs* de significados produzidos pelos próprios estudantes.

Desse modo, as práticas de multiletramentos desenvolvidas pelos estudantes no contexto da aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO são constituídas por categorias construídas no próprio fazer dos estudantes, expressas em termos, estratégias e modos de aprender que eles mesmos produzem e reconhecem como legítimos. Essas práticas tensionam, deslocam e, por vezes, desestabilizam as referências conceituais formais e institucionais associadas ao currículo escolar, à sala de aula tradicional e à hierarquia professor-aluno. De modo geral, essas categorias nativas organizam-se em torno de uma lógica de autonomia prática, aprendizagem situada, colaboração horizontal e apropriação criativa das tecnologias digitais em rede, configurando uma prática que extrapola os limites institucionais do ensino formal.

Um primeiro elemento estruturante dessas práticas refere-se à tensão entre os modelos escolares e formas mais fluidas e “bricoladas” de aprender, conduzidas pelos próprios estudantes. Os dados evidenciam que os estudantes atuaram como *bricoleurs* artístico-musicais, articulando, de modo criativo e pragmático, saberes provenientes da formação formal, das experiências comunitárias e das aprendizagens mediadas por pares, por tecnologias digitais e pelos diferentes contextos socioculturais que atravessavam. Nesse processo, o saber técnico escolar foi continuamente re combinado com conhecimentos oriundos do contexto sócio-histórico dos estudantes, das práticas coletivas e da cultura digital em rede. Esse movimento revela que as práticas de multiletramentos se constituíram por meio de uma transposição contínua e relacional de saberes, na qual diferentes repertórios culturais foram mobilizados conforme as demandas práticas e os interesses situados dos estudantes.

Dessa forma, experimentar, errar, ajustar e construir coletivamente o saber na própria prática configuraram processos que exigiram a articulação integrada de diferentes saberes e modos de significação, frequentemente mediados por tecnologias digitais e descentrados da primazia da teoria formal. Nesse movimento, os estudantes mobilizaram conhecimentos técnicos, culturais e tecnológicos por meio de vídeos, tutoriais, plataformas digitais e interfaces gráficas, como *softwares* e estações de áudio digital (*DAWs*). Tais práticas tensionaram a concepção institucional sobre o que é o saber artístico-musical e como ele deve ser desenvolvido nos processos de escolarização, ao deslocar a noção de competência do domínio teórico-abstrato para a prática, a experimentação situada e a produção de sentidos no próprio fazer artístico-musical.

Outro elemento recorrente nas práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical é a redefinição da figura do mediador do conhecimento. As tecnologias digitais em rede articulada pelos estudantes evidenciam uma ruptura simbólica com a centralidade do docente como fonte exclusiva de saber. Os estudantes constroem percursos autogeridos de aprendizagem por meio de tutoriais, buscas na *Internet* e experimentações individuais, regulando seu próprio ritmo e aprofundamento. Nesse processo, o tempo institucional da aula entra em conflito com o tempo fluido e personalizado da aprendizagem *online*, produzindo um descompasso entre currículo prescrito e aprendizagem efetiva.

Dessa forma, esse estudo etnográfico evidenciou que as tecnologias digitais não foram apropriadas como ferramentas instrumentais, mas como entrelugares nos quais os estudantes artesanaram significados (Montandon, 2025), aprenderam, mediarão relações e produziram formas de convivência. Plataformas como *YouTube*, *CifraClub*, *Spotify*, *WhatsApp* e plataformas de IA integraram-se às práticas de multiletramentos como entrelugares de

construção de sentidos, operando simultaneamente como referências, dispositivos de curadoria coletiva e ambientes de experimentação estética. Ao mobilizar essas tecnologias, os estudantes não apenas acessaram conteúdos, mas reconfiguraram, recombinaaram e ressignificaram materiais sonoros e visuais, evidenciando uma relação ativa, crítica e situada com a cultura digital, na qual implicou produzir significados no próprio fazer artístico-musical.

As práticas de “gambiarra”, o uso de *softwares* craqueados, a apropriação de IA nas brechas de tempo e de gratuidade oferecidas pelas plataformas e a criação de soluções técnicas improvisadas constituem outro eixo central das categorias nativas identificadas. Diante da escassez de recursos materiais e financeiros, os estudantes desenvolveram soluções por meio da experimentação, da tentativa e erro e da resolução autônoma de problemas concretos. Essas práticas tensionam diretamente a lógica institucional de padronização, licenciamento e uso considerado “correto” de equipamentos e *softwares*, ao mesmo tempo em que evidenciam práticas de multiletramentos de caráter crítico e situado. Trata-se de uma prática que emerge da necessidade, da criatividade e da autonomia dos estudantes, e não da instrução formal ou do acesso regulado aos recursos institucionais.

Outro elemento decisivo é a valorização do contraturno, do “ficar no laboratório de música” e do “viver o IF” como espaços privilegiados de práticas. A sala de aula aparece, nas falas dos estudantes, associada à obrigação, à burocracia e à abstração excessiva, enquanto os espaços informais de convivência, ensaio e produção artística são percebidos como entrelugares de desenvolvimento real, construção identitária e pertencimento. Essa distinção revela um deslocamento do centro da aprendizagem para os entrelugares institucionais, onde o currículo é vivido, reinterpretado e ressignificado.

Por fim, as práticas coletivas de multiletramentos, evidenciadas na colaboração constante entre os estudantes, revelaram processos nos quais o saber circulou de forma horizontal, situada e orientada pelas demandas imediatas da prática artístico-musical. A aprendizagem entre pares assumiu papel central, configurando dinâmicas em que quem sabe mais, em determinado momento, ensina quem sabe menos e, em outros, aprende, fazendo com que os papéis de ensinar e aprender se alternem continuamente e que a hierarquia formal seja, ainda que provisoriamente, relativizada. Essas práticas estruturaram-se a partir de relações horizontais e afetivas, sustentadas por redes de ajuda mútua, trocas situadas e pelo desejo de pertencer, apoiar o outro e compartilhar experiências. Nesse contexto, a Teoria Fundamentada permitiu compreender as práticas de multiletramentos como um processo relacional, no qual ensinar e aprender constituíram papéis fluidos e intercambiáveis, produzidos no próprio fazer coletivo e nas interações cotidianas entre os estudantes.

Além disso, essa dinâmica colaborativa contrasta com o modelo pedagógico vertical e sequencial historicamente predominante nos processos de escolarização, centrado na transmissão hierarquizada do conhecimento, como problematizado por Rogoff (2003) e pelo Grupo Nova Londres (2021). Em oposição a essa lógica, as práticas analisadas apontaram para uma concepção de aprendizagem entendida como um processo coletivo, emergente e negociado, construído no próprio fazer artístico-musical e sustentado pela interação, pela escuta mútua e pela corresponsabilidade entre os estudantes.

No contexto do IFRN/MO, tais práticas foram reconhecidas, valorizadas e incentivadas pelos professores de Arte e pelo estagiário de música, sobretudo nos entrelugares dos ensaios, dos laboratórios e dos processos de pré-produção dos espetáculos artístico-musicais. Nesses espaços, observou-se maior flexibilidade pedagógica, abertura à autonomia discente e valorização de relações horizontais de ensino e aprendizagem. Contudo, como analisa Moura (2022), essas experiências convivem com tensões estruturais decorrentes da conjuntura político-pedagógica da instituição, materializadas nos processos administrativos, na burocracia cotidiana, nos editais e na permanência de uma cultura tecnicista própria da Educação Profissional. Assim, as práticas colaborativas desenvolvidas no âmbito do IFRN/MO situaram-se em um campo permanente de negociação entre projetos formativos distintos: de um lado, uma educação integrada, orientada à formação crítica, à expressão e à construção de subjetividades; de outro, uma racionalidade institucional que tende à normatização, à fragmentação e à instrumentalização do fazer educativo (Moura, 2022).

Inseridas na conjuntura político-educacional do IFRN/MO, as práticas de multiletramentos analisadas encontraram sustentação em dispositivos e espaços específicos – como o NUARTE, as aulas de Arte/Música e Arte/Teatro, os eventos institucionais (SEMADEC; Festival de Música; Festival de Artes) e as ações desenvolvidas pelos grupos artístico-musicais vinculados ao NUARTE – que operaram como contrapontos locais à lógica institucional dominante. A etnografia evidenciou que esses espaços, ainda que atravessados por limites administrativos e normativos, criaram condições situadas de acolhimento, experimentação, construção identitária e autonomia na produção de significados, possibilitando que os estudantes expressassem identidades, afetos e posicionamentos que, em outros contextos sociais, tendem a ser tensionados ou silenciados.

Nesse cenário, o estudo revelou que as práticas de multiletramentos se articularam profundamente à autonomia e à produção de sentidos, na medida em que os estudantes não apenas reproduziram repertórios artístico-musicais, mas reconfiguraram a as artes como prática significativa de participação, pertencimento e expressão no contexto escolar. A capacidade de

organizar ensaios, gerir conflitos, produzir eventos e tomar decisões coletivas evidenciou letramentos sociais, organizacionais e culturais que extrapolaram o currículo formal, apontando para processos de *design* de significados nos quais aprender música implicou, simultaneamente, aprender a conviver, colaborar e atuar de forma situada nos entrelugares da escola.

Em síntese, o estudo etnográfico, articulado à Teoria Fundamentada, permitiu compreender que as práticas de multiletramentos desses estudantes se configuraram como um processo de bricolagem social, multimodal e situado, no qual os saberes advindos de suas linhas de vida foram continuamente recombinaos nas interações cotidianas, nos entrelugares institucionais e nas práticas coletivas. Trata-se de um processo profundamente imbricado na construção de identidades, na produção de sentidos e na vivência dos entrelugares, reafirmando a aprendizagem artístico-musical como prática social, cultural e formativa.

Partindo da tensão entre o uso espontâneo e criativo das tecnologias digitais pelos jovens e a rigidez das categorias escolares tradicionais que ainda organizam grande parte da educação profissional, as práticas juvenis contemporâneas – marcadas pela fluidez, pelo hibridismo e pela autoria distribuída – desafiaram modelos convencionais de ensino-aprendizagem, exigindo novos referenciais analíticos para compreender como os estudantes aprendem, criam e produzem sentidos na escola.

Os resultados deslocaram a centralidade do letramento musical grafocêntrico e eurocêntrico, tradicionalmente ancorado na partitura e na técnica instrumental isolada, para uma compreensão ampliada de musicalidade multimodal. Conforme argumentam Barton e Riddle (2021), a música constitui-se como uma prática inerentemente multimodal, na qual gesto, som, visualidade, corpo e espaço operam de forma integrada. A pesquisa reforçou que investigar as práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical na contemporaneidade exige considerar a sinestesia como dimensão constitutiva do fazer artístico-musical, reconhecendo o corpo e a tecnologia como textos legítimos de significação.

Nesse sentido, os aportes de Kress (2010) e do Grupo Nova Londres (2021) permitiram compreender que os estudantes não apenas consomem conteúdos artístico-musicais, mas realizam um *redesign* contínuo dos significados, transformando recursos disponíveis – digitais, corporais e culturais – em produções autorais e situadas. A contribuição de Ingold (2015; 2022) ampliou essa compreensão ao possibilitar a leitura das trajetórias estudantis como malhas de linhas de vida, indicando que as práticas de multiletramentos envolve o tecer de caminhos, relações e experiências no mundo que os estudantes trazem para o contexto de aprendizagem artístico-musical.

No âmbito da escola e do currículo, a tese implicou uma revisão substantiva da noção de espaço escolar. A escola deixou de ser compreendida como um *container* estático de conteúdos para ser entendida como um contexto de entrelugares, nos quais o formal e o informal se entrecruzam. Ancorada nos aportes de Scheifer (2014) e Bhabha (1998), essa compreensão evidenciou que a aprendizagem se constitui em zonas de fronteira, nas quais os estudantes negociam sentidos entre saberes escolares, experiências de vida e repertórios culturais diversos.

Nessa perspectiva, o currículo mostrou-se mais potente quando assumiu um caráter culturalmente responsivo, dialogando com o que O'Neill (2021) denomina ecologias de aprendizagem. As contribuições de Dyson (2003) reforçaram esse argumento ao indicar que saberes populares, midiáticos e digitais – como referências às redes sociais, às séries e às culturas juvenis – não devem ser marginalizados, mas reconhecidos como recursos legítimos de reinscrição cultural. No contexto específico do IFRN/MO, os achados dialogaram com Moura (2022), ao evidenciar que espaços como o NUARTE funcionaram como territórios de autonomia, pertencimento e resistência simbólica, nos quais o currículo foi vivido, tensionado e ressignificado para além da rigidez da sala de aula tradicional.

As implicações para a docência foram igualmente expressivas. Os resultados indicaram a necessidade de deslocar a docência de uma lógica centrada na transmissão de conteúdos para uma atuação baseada na mediação, na escuta e na facilitação de redes horizontais de aprendizagem. O conceito de participação guiada, proposto por Rogoff (2003), mostrou-se central para compreender práticas pedagógicas nas quais o professor atua como organizador de contextos de aprendizagem compartilhada, respeitando os ritmos, repertórios e culturas dos estudantes.

Em diálogo com Siemens (2005), os dados evidenciaram que ensinar, na contemporaneidade, envolve apoiar os estudantes na navegação por redes distribuídas de saber, nas quais o conhecimento circula entre pessoas, dispositivos, plataformas e algoritmos. O uso de ferramentas de Inteligência Artificial, como o *Moises.ai*, reforçou a necessidade de uma docência crítica e ética, capaz de compreender a tecnologia não apenas como recurso técnico, mas como mediação cultural que amplia possibilidades analíticas, ao mesmo tempo em que evidencia desigualdades e assimetrias do mundo digital.

Por fim, as implicações para a compreensão das práticas de multiletramentos contemporânea apontaram para a centralidade do estudante como *bricoleur* hiper-híbrido, conforme discutido por Santaella (2021). As práticas de multiletramentos mostrou-se não linear, fragmentada e relacional, construída por meio de táticas de navegação que articularam

experiências familiares, tutoriais digitais, experimentações coletivas e vivências nos espaços da escola.

À luz de Bronfenbrenner (2009), os resultados evidenciaram que os processos proximais – compreendidos como interações recorrentes, significativas e afetivamente implicadas entre os sujeitos e os contextos – constituíram os principais motores do desenvolvimento dos estudantes. No contexto investigado, esses processos se intensificaram quando as práticas de multiletramentos passou a operar como eixo de pertencimento, de reconhecimento e de projeção de futuros possíveis, articulando dimensões identitárias, afetivas e formativas.

Os resultados permitiram conhecer práticas de multiletramentos contemporâneas que se estruturaram a partir de uma dinâmica relacional na qual o professor ofereceu condições institucionais, infraestrutura, escuta pedagógica e orientação inicial, enquanto os estudantes mobilizaram seus repertórios culturais, suas tecnologias e suas experiências de vida. Por meio da improvisação, da colaboração e da negociação contínua de sentidos, esses elementos foram articulados em processos coletivos de produção de significados que não poderiam ser construídos de forma isolada. Essa dinâmica sintetiza uma concepção de educação situada, relacional e profundamente conectada às práticas de multiletramentos juvenis no contexto escolar.

6 CONCLUSÃO

Esta tese investigou as práticas de multiletramentos desenvolvidas por estudantes do IFRN/MO, no contexto da aprendizagem artístico-musical, orientada pela questão central de como essas práticas se articularam e se desenvolveram no cotidiano escolar. O objetivo geral consistiu em compreender de que modo os estudantes construíram e vivenciaram tais práticas, considerando a integração entre experiências artístico-musicais prévias, multiculturalidade, multimodalidade, tecnologias digitais em rede e o desenvolvimento da autonomia discente.

O problema de pesquisa emergiu de minhas vivências docentes e da constatação de um descompasso recorrente entre as práticas juvenis contemporâneas – marcadas pela fluidez, pelo uso intensivo de tecnologias digitais e pela autoria distribuída – e a rigidez das categorias escolares tradicionais. Minha trajetória como professor-pesquisador foi atravessada por esse estranhamento inicial. As inquietações que deram origem à pesquisa nasceram das vivências docentes no IFRN *Campus* Apodi, quando observei, de forma sistemática, jovens mobilizando smartphones para música, jogos, redes sociais e produção audiovisual nos intervalos e fora da sala de aula, em contraste com as lógicas prescritivas do currículo formal. Chamou atenção, ainda, o entusiasmo, o envolvimento afetivo e o investimento criativo desses estudantes nas práticas artístico-musicais, muitas vezes desenvolvidas à margem das normas e dos tempos escolares, revelando formas de produção de sentidos e de participação cultural que não encontravam reconhecimento pleno no currículo instituído.

O amadurecimento do olhar investigativo ocorreu quando compreendi que, para produzir uma descrição densa e romper com percepções naturalizadas, seria necessário um deslocamento ético e metodológico do meu espaço habitual de docência. A escolha do IFRN *Campus* Mossoró como campo empírico representou esse afastamento crítico, permitindo-me exercer a observação etnográfica com maior abertura e reflexividade.

A adoção da Teoria Fundamentada aprofundou esse processo de amadurecimento teórico, profissional e pessoal. O adiamento deliberado da revisão de literatura gerou um desconforto produtivo, ao exigir que as categorias analíticas emergissem do próprio campo. Ao longo do trabalho etnográfico, compreendi que os dados do trabalho de campo não são simplesmente coletados, mas construídos por meio de interpretações situadas, atravessadas pela sensibilidade teórica desenvolvida no contato prolongado com os estudantes, suas práticas e seus contextos e pelas vivências do pesquisador.

Ser professor do IFRN produziu tensões importantes no exercício do distanciamento analítico. Mesmo atuando em outro *campus*, fui frequentemente identificado

como professor, o que exigiu um esforço consciente de transitar da autoridade docente para a posição de pesquisador. Ao mesmo tempo, minha familiaridade institucional facilitou o acesso aos bastidores, às rotinas e ao funcionamento do contexto de aprendizagem artístico-musical do IFRN/MO, demandando que eu colocasse entre parênteses expectativas pedagógicas prévias para acessar a perspectiva dos estudantes. Estratégias de horizontalização da relação, mediadas por códigos culturais compartilhados, contribuíram para a construção de vínculos e para o reposicionamento do meu lugar no campo.

Ao longo do percurso, incorporei a noção de malha proposta por Ingold (2015; 2022), o que me permitiu abandonar expectativas de linearidade e assumir uma postura investigativa orientada pelo caminhar com os estudantes. Essa mudança tornou visível que as práticas de multiletramentos mais potentes emergiam, sobretudo, nas brechas da institucionalidade, nos ensaios, no contraturno, nas interações informais e nas mediações tecnológicas – espaços que denominei entrelugares com base em Scheifer (2014) e Bhabha (1998). Esse movimento exigiu desaprender a lógica do controle e desenvolver a escuta atenta da polifonia de vozes dos estudantes que ecoavam no cotidiano escolar.

Ao final deste percurso, a principal contribuição desta tese consiste em demonstrar que as práticas de multiletramentos, no contexto da aprendizagem artístico-musical juvenil, configuram-se como fenômenos híbridos que atravessam e tensionam as formas escolares tradicionais, constituindo-se justamente nesses atravessamentos. Os resultados evidenciam que, nos entrelugares de aprendizagem artístico-musical, essas práticas ganham forma como ecologias de produção de sentidos, nas quais a autonomia colaborativa dos estudantes, suas experiências multiculturais e o uso inventivo de tecnologias digitais em rede se entrelaçam e se transformam mutuamente. Nesse sentido, sustento que o reconhecimento institucional desses entrelugares, assim como da autonomia dos estudantes como *designers* de significados, não se trata de uma alternativa pedagógica, mas de uma condição estruturante para a educação contemporânea, para compreender as juventudes na cultura digital e pra compreendermos como essas práticas se organizam e se constituem.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa demonstraram que as práticas de multiletramentos no IFRN/MO se constituíram como processos sociais, culturais e tecnológicos articulados em malha, desenvolvidos predominantemente nos entrelugares da instituição. Essas práticas extrapolaram a sala de aula formal e se consolidaram em espaços híbridos, nos quais os estudantes integraram experiências escolares, trajetórias de vida e mediações digitais na construção de sentidos artístico-musicais.

As práticas de multiletramentos no contexto de aprendizagem artístico-musical revelaram-se essencialmente multimodais e sinestésicas. Os estudantes mobilizaram, de forma integrada, diferentes modos de significação – sonoros, corporais, visuais, gestuais e espaciais – atuando como *designers* de significados na produção, circulação e ressignificação dessas práticas nos entrelugares do contexto de aprendizagem artístico-musical. Nesse processo, as tecnologias digitais em rede configuraram-se como artefatos centrais de significação. O uso do smartphone e de plataformas baseadas em inteligência artificial possibilitou a emergência de novas dinâmicas, reconfigurando os processos de criação e ampliando a autonomia dos estudantes.

No que se refere à autonomia discente, ela emergiu articulada à colaboração horizontal. A aprendizagem entre pares, a circulação de saberes e a fluidez dos papéis de ensinar e aprender relativizaram hierarquias tradicionais, configurando processos coletivos de construção de sentidos nas práticas desenvolvidas pelos estudantes. Os resultados evidenciaram que o IFRN/MO operou menos como uma estrutura fechada e mais como um contexto relacional, no qual os espaços formais de ensino constituíram apenas alguns dos entrelugares visíveis de uma malha ampliada. É nessa malha – tecida pelas trajetórias dos estudantes, pelas interações presenciais e digitais e pela circulação contínua de práticas e significados para além dos limites institucionais – que se desenvolveram as práticas de multiletramentos analisadas.

Além disso, as práticas de multiletramentos construídas pelos próprios estudantes não atuaram como simples extensões ou complementos do ensino formal, mas como modos concretos de organizar a aprendizagem que colocaram em tensão as lógicas institucionais do IFRN/MO. Enquanto espaço de escolarização, o IFRN/MO opera majoritariamente a partir de princípios de padronização, hierarquia e sequencialidade curricular; no contexto de aprendizagem artístico-musical documentado para esta tese, entretanto, os estudantes passaram a estruturar suas práticas de multiletramentos com base na autonomia, na aprendizagem situada e na colaboração horizontal. Nos entrelugares, essas práticas se materializaram na criação e no artesanamento de dispositivos, arranjos, repertórios e estratégias, por meio dos quais os estudantes reorganizaram tempos, papéis e modos de participação, redefinindo, na prática, os limites entre ensinar, aprender e criar.

Nesse sentido, os estudantes combinaram, de forma pragmática, saberes oriundos de diferentes contextos de vida para responder a demandas concretas de criação e performance. As práticas de multiletramentos não seguiram uma progressão previamente prescrita pelo currículo, mas se constituíram na recombinação criativa dos recursos disponíveis em cada situação específica. Associada a essa lógica, a valorização da eficácia prática e do erro como

parte constitutiva do processo deslocou a centralidade da teoria abstrata para o próprio fazer artístico-musical. Nesse sentido, desenvolver práticas de multiletramentos significou para os estudantes experimentar, ajustar e refazer coletivamente arranjos, escolhas artístico-musicais, usos de tecnologias e formas de organização, em um processo contínuo de negociação de sentidos, no qual os significados ganharam valor a partir de sua efetividade no contexto de aprendizagem artístico-musical.

A mediação horizontal das práticas de multiletramentos, intensificada pelo uso das tecnologias digitais em rede, contribuiu para relativizar a centralidade do professor como fonte exclusiva de saber. Os próprios estudantes passaram a assumir a condução dos processos de aprendizagem, mobilizando seus conhecimentos técnicos e práticos conforme as demandas de cada momento do fazer artístico-musical. Essa assunção juvenil dos processos produziu fricções com o tempo rígido e burocrático da aula institucional. De modo articulado, os estudantes redefiniram os espaços legítimos de aprendizagem, atribuindo centralidade aos entrelugares – como o Laboratório de Música, o NUARTE e os eventos institucionais – frequentemente sintetizados na expressão “viver o IF”, que passou a nomear experiências de pertencimento, autoria e aprendizagem significativa.

Os dados da pesquisa demonstraram que tais juventudes não partiram de um vazio simbólico ou cultural, ao contrário dos tradicionais estigmas do *déficit* ou da inferioridade cultural atribuídos aos estudantes da escola pública e do interior da Região Nordeste do país. As práticas de multiletramentos dos estudantes se constituíram a partir de uma malha densa de saberes territoriais, comunitários, midiáticos e digitais, mobilizados de forma situada em práticas de multiletramentos para responder às demandas concretas do contexto de aprendizagem artístico-musical. O contraste entre estigma e prática revelou-se justamente na capacidade dos estudantes de articular repertórios aprendidos em igrejas, bandas filarmônicas, aulas particulares de música, experiências mediadas por tecnologias digitais, produzindo sentidos que extrapolaram as expectativas institucionais frequentemente associadas ao interior.

A pesquisa evidenciou que as práticas de multiletramentos emergiram em condições marcadas pela escassez material, pela desigualdade de acesso às tecnologias e por uma cidadania digital frequentemente defasada. A recorrência desses estudantes às gambiarras e às táticas de navegação por brechas de gratuidade das plataformas digitais constituiu, simultaneamente, expressão de autonomia e indicador das restrições estruturais que atravessaram as trajetórias desses jovens. Assim, a limitação econômica não se traduziu em limitação criativa ou intelectual, mas impôs condicionantes concretos às formas de participação, acesso e circulação de significados.

Nesse contexto, o IFRN/MO, especialmente por meio da atuação dos professores de Arte/Música e do estagiário de música, não se configurou apenas como um espaço de acesso às práticas de multiletramentos ou como uma instância produtora dessas práticas. A instituição operou, sobretudo, como um espaço de reconhecimento, legitimação e visibilidade institucional de práticas artístico-musicais que os estudantes já desenvolviam em outros contextos de suas trajetórias. Dispositivos institucionais como o NUARTE, o Laboratório de Música e os eventos artístico-musicais funcionaram como entrelugares capazes de reconhecer e legitimar práticas que, em outros contextos, tendem a ser desvalorizadas ou marginalizadas, a instituição por meio de seus agentes e dispositivos específicos contribuiu para que essas juventudes transformassem experiências frequentemente estigmatizadas em trajetórias formativas mais significativas e socialmente reconhecidas.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa produziram implicações relevantes para o campo de pesquisa, para a organização escolar e para a docência, ao tensionar concepções tradicionais de ensino-aprendizagem e ampliar a compreensão dos multiletramentos como práticas situadas e historicamente atravessadas. No âmbito dos estudos em Educação em interface com a educação musical, a tese contribuiu ao deslocar o foco das competências técnicas e instrumentais para a análise dos processos de produção de sentidos, evidenciando que aprender música envolve a articulação de múltiplas linguagens, mediações tecnológicas e relações sociais em contextos concretos de vida.

A pesquisa reforçou a pertinência de abordagens que compreendem os multiletramentos como práticas sociais em movimento, e não como conjuntos fixos de habilidades. Ao evidenciar a centralidade da multimodalidade, da sinestesia e da autonomia juvenil, a tese dialogou com perspectivas que questionam modelos universalizantes, contribuindo para a consolidação de leituras mais situadas, sensíveis às desigualdades territoriais e às trajetórias socioculturais das juventudes do interior.

No que se refere à escola e ao currículo, os achados evidenciaram os limites de compreendê-los exclusivamente como instâncias voltadas à transmissão de conteúdos. A análise apontou para a centralidade dos entrelugares como dimensões legítimas das práticas de multiletramentos, nos quais os estudantes articulam saberes escolares, experiências de vida e culturas digitais. Essa compreensão tensiona concepções curriculares restritivas e sustenta a ideia de currículos culturalmente responsivos, capazes de dialogar com a diversidade de repertórios juvenis sem abrir mão do rigor formativo e do compromisso público da escola. Nesse horizonte, dispositivos institucionais como laboratórios, núcleos de arte e eventos

institucionais emergem como espaços de significação e expressão, nos quais práticas de multiletramentos juvenis podem ganhar visibilidade, reconhecimento e densidade formativa.

No campo da docência, a pesquisa trouxe implicações ao evidenciar limites do modelo transmissivo e da centralidade exclusiva do professor como fonte de saber. Os resultados reforçaram a necessidade de uma atuação docente orientada pela participação guiada, pela mediação crítica das tecnologias digitais em rede e pela construção de contextos colaborativos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de organizador de experiências formativas, mediador de sentidos e facilitador de processos coletivos, em diálogo permanente com as práticas e os conhecimentos que os estudantes trazem para a escola.

Essas implicações, em conjunto, indicam que pensar a Educação na contemporaneidade exige reconhecer a escola pública como um espaço em disputa simbólica, no qual se articulam tensões entre padronização e autoria, entre controle institucional e agência juvenil. A tese, nesse sentido, contribuiu para ampliar o debate sobre multiletramentos ao situá-lo nas condições reais de funcionamento da escola pública e nas experiências concretas das juventudes que a habitam.

Uma leitura autocrítica dos resultados desta tese exige reconhecer que as práticas de multiletramentos documentadas se desenvolveram em contextos atravessados por desigualdades estruturais, tensões institucionais e limites subjetivos que não podem ser desconsiderados. Embora a pesquisa tenha evidenciado a potência criativa, a autonomia juvenil e a complexidade das práticas artístico-musicais analisadas, tais dimensões coexistiram com fragilidades que condicionaram tanto as experiências dos estudantes quanto o alcance das próprias práticas.

No que se refere aos limites das práticas desenvolvidas pelos estudantes, a análise revelou que a autonomia frequentemente emergiu como resposta à escassez material e às restrições de acesso a recursos tecnológicos e culturais. A dependência recorrente de gambiarras, *softwares* não licenciados ou versões limitadas de plataformas digitais constituiu, simultaneamente, expressão de inventividade e sintoma de exclusão socioeconômica. Além disso, nem todas as práticas digitais assumiram caráter crítico ou emancipatório, sendo muitas vezes atravessadas por lógicas de consumo, performatividade e aceleração impostas pela cultura digital contemporânea ou pelos diversos interesses dos estudantes.

Quanto aos limites institucionais, o estudo evidenciou tensões persistentes entre as práticas juvenis e a organização escolar. A rigidez do tempo escolar, a centralidade do currículo formal e a lógica avaliativa dificultaram, em diversos momentos, a incorporação plena das práticas de multiletramentos ao cotidiano institucional. A existência de entrelugares como o

NUARTE e o Laboratório de Música funcionou como mediação importante, mas não eliminou as assimetrias entre os espaços legitimados e aqueles considerados periféricos dentro da própria instituição. Esses limites apontam para a necessidade de políticas institucionais mais consistentes de valorização das artes e de superação da lógica da polivalência, ainda presente em determinados contextos.

Do ponto de vista dos limites do próprio estudo, reconheço que as escolhas metodológicas implicaram recortes analíticos. A adoção da Teoria Fundamentada privilegiou a emergência das categorias a partir do campo, mas restringiu o aprofundamento de alguns eixos que se mostraram relevantes, como o papel da Inteligência Artificial na reconfiguração dos processos criativos e de aprendizagem musical. Da mesma forma, o foco analítico na trajetória de alguns estudantes e grupos específicos implicou que outros processos coletivos e linguagens artísticas desenvolvidas no NUARTE não fossem explorados com igual profundidade.

Além disso, os registros audiovisuais e digitais utilizados constituíram mediações parciais do vivido, atravessadas pelas escolhas do pesquisador e pelas condições concretas de produção do campo. Esses registros não capturaram a totalidade das experiências, mas resultaram em recortes situados que demandaram interpretação cuidadosa e permanente reflexividade. Reconhecer esses limites não fragiliza a pesquisa; ao contrário, contribui para situar seus alcances, evitar generalizações indevidas e fortalecer sua consistência epistemológica diante da complexidade da realidade do contexto investigado e da prática de pesquisa.

Embora o estudo etnográfico tenha permitido documentar uma diversidade de práticas e fenômenos relevantes, alguns aspectos não foram aprofundados analiticamente nesta tese em razão do recorte teórico-metodológico adotado, do foco nas categorias centrais emergentes e do processo de amostragem teórica próprio da Teoria Fundamentada. Esses elementos, ainda que recorrentes nos dados e nas observações de campo, permaneceram como achados documentados, apontando para desdobramentos investigativos que constituem outras agendas de pesquisa coerente com os limites identificados ao longo do estudo.

Uma primeira frente de investigação refere-se à centralidade da multimodalidade nos processos de aprendizagem artístico-musical. Os dados indicaram que a música foi aprendida e produzida como uma experiência que articulou, de forma indissociável, som, imagem, corpo e performance. Elementos como a visualização do som, a gestualidade, o figurino e a presença de palco foram tratados pelos estudantes como textos legítimos de significação. Pesquisas futuras podem aprofundar essas dimensões, ampliando a compreensão do letramento musical para além da notação e da técnica instrumental, em diálogo com

perspectivas multimodais e performativas da aprendizagem, tensionando concepções eurocêntricas e grafocêntricas centradas na partitura como principal forma de acesso e validação do conhecimento musical.

Diretamente articulada a esse eixo, destaca-se a necessidade de aprofundar o papel das tecnologias digitais em rede e da Inteligência Artificial na constituição dessas práticas multimodais e suas implicações no que se refere à autonomia dos estudantes. Embora identificadas nesta tese como mediadoras relevantes da produção de sentidos, tais tecnologias não foram exploradas como eixo analítico central. Estudos futuros podem investigar de que modo plataformas digitais baseadas em IA reconfiguram a aprendizagem e as práticas artístico-musicais, bem como os *ethos* criativos juvenis, considerando também suas implicações éticas, estéticas e formativas.

Outro eixo diz respeito às articulações entre juventudes, práticas artístico-musicais e saúde mental. Considerando as pressões associadas à formação técnica integrada, à cultura do desempenho e da aceleração, investigações futuras podem examinar como as práticas artísticas operam simultaneamente como territórios de expressão subjetiva, pertencimento e, em certos contextos, também como espaços atravessados por tensões, frustrações e disputas simbólicas.

No campo da educação musical e cultural no interior do Nordeste, novas pesquisas podem contribuir para desconstruir narrativas de *déficit* historicamente atribuídas às juventudes interioranas nos campos dos estudos dos multiletramentos e da aprendizagem musical. A documentação realizada nesta tese sugere a necessidade de investigações que analisem de forma mais sistemática como práticas artísticas, culturais e digitais complexas emergem nesses territórios, apesar das desigualdades estruturais de acesso a recursos materiais, tecnológicos e institucionais, ampliando a visibilidade epistêmica e cultural dessas experiências.

Apresenta-se, ainda, como possibilidade de investigação a realização de estudos sobre formação docente e mediação pedagógica em contextos de multiletramentos. Pesquisas futuras podem examinar de que modo as práticas de multiletramentos desenvolvidas pelos estudantes são reconhecidas, articuladas e mediadas pelos professores, especialmente no campo das artes, bem como os desafios e potencialidades envolvidos na incorporação dessas práticas aos currículos e às dinâmicas pedagógicas da escola.

Por fim, pesquisas comparativas entre diferentes *campi*, redes ou regiões podem ampliar a compreensão sobre como políticas institucionais, culturas escolares e condições territoriais modulam as práticas de multiletramentos. Esses estudos podem contribuir para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis às realidades locais e às trajetórias das

juventudes contemporâneas, articulando acesso, permanência e valorização formativa no contexto da escola pública.

Para finalizar, esta tese pode ser compreendida como o mapeamento de uma malha em constante formação, tecida no encontro entre juventudes, escola pública e práticas artístico-musicais no interior do Nordeste. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que as práticas de multiletramentos não se organizou de forma linear ou previsível, mas como um conjunto de fios que se entrecruzaram nos entrelugares da instituição, conectando trajetórias de vida, repertórios culturais, mediações tecnológicas e relações sociais situadas.

Os entrelugares analisados não se configuraram como espaços à margem da escola, tampouco como alternativas externas ao currículo, mas como zonas de articulação nas quais os estudantes produziram sentidos, pertença e autoria. Nesses espaços, a escola pública mostrou-se menos como uma estrutura rígida e mais como um território em disputa, atravessado por tensões entre padronização e invenção, entre controle institucional e autonomia juvenil. A malha que se formou não eliminou essas tensões; ao contrário, tornou-as visíveis e constitutivas dos processos de aprender e criar.

Ao explicitar tanto as potências quanto os limites das práticas de multiletramentos documentadas, esta pesquisa evita leituras celebratórias ou deficitárias das juventudes investigadas. As práticas analisadas revelaram criatividade e autonomia das juventudes, mas também estiveram condicionadas por desigualdades estruturais, restrições institucionais e pressões subjetivas. Reconhecer essa ambivalência permitiu compreender a escola pública como espaço onde se negociam, cotidianamente, possibilidades e limites de formação.

Nesse sentido, a imagem da malha não remete a um desenho acabado, mas a um processo aberto, inacabado e historicamente situado. Cada fio – estudante, professor, tecnologia, política institucional, território – contribuiu para a configuração provisória desse tecido, que se refaz continuamente a cada interação. O que esta tese oferece, portanto, não é um modelo a ser replicado, mas uma análise situada de como práticas de multiletramentos emergem, se articulam e ganham sentido para os estudantes na vida escolar.

Ao concluir este percurso, reafirmo a importância de olharmos para a escola pública não apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como um lugar onde se entrelaçam experiências, conflitos e possibilidades de existência. É nesse entrelaçamento, marcado por fragilidades e potências, que as juventudes contemporâneas constroem sentidos para aprender, criar e permanecer na escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. M.; ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.
- ARAÚJO, J. M. M. Educação musical multimodal: as contribuições da pedagogia de multiletramentos na aprendizagem musical. *In*: BELTRAME, J. A. *et al.* (org.). **Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023. p. 79-103.
- ARAÚJO, J. M. M. Práticas de multiletramentos, novos letramentos e educação musical: características e dimensões do conhecimento em um campo emergente. *In*: CONEDU (Congresso Nacional de Educação), 8., 2022, Campina Grande. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89597>. Acesso em: 7 dez. 2022.
- ARAÚJO, J. M. M.; JUNQUEIRA, E. S.; DAVID, P. B. Práticas Musicais de Multiletramento Mediadas por Plataformas Digitais: uma Análise Multimodal da Plataforma Digital Yousician. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. e1953–e1953, 2023. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1953>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- ARROYO, M. **Mundos musicais locais e educação musical**. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-122, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/empauta/article/view/8533>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- ARROYO, M. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-5, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/7465>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ARROYO, M. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. **Revista da ABEM**, [s. l.], v. 17, n. 21, p. 24-36, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/236>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ARROYO, M. Formação Musical de Adolescentes e Jovens nas Redes Públicas da Cidade de São Paulo: Inexistência, Existência e Inconstância. *In*: NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. A. M. (org.). **Educação musical e juventude(s) na contemporaneidade**. Sobral, CE: CIEMs Editora, 2021. p. 121-140. Disponível em: <https://ciems.files.wordpress.com/2022/01/livro-iv-ciems-finalizado-e-book.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- ARROYO, M. *et al.* (org.). **Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade**. São Paulo: UNESP Digital, 2020.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London; New York: Routledge, 1998.

BARTON, G.; RIDDLE, S. Culturally responsive and meaningful music education: multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. **Research Studies in Music Education**, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 1-30, 2021. DOI: 10.1177/1321103X211009323. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1321103X211009323>. Acesso em: 9 abr. 2022.

BARTON, G. The arts and literacy: what does it mean to be arts literate? **International Journal of Education & the Arts**, Tempe, v. 14, n. 18, 2013. Disponível em: <http://www.ijea.org/v14n18/>. Acesso em: 20 out. 2021.

BARTON, G. (org.). Literacy in the Arts. **Cham**: Springer International Publishing, 2014. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-04846-8>. Acesso em: 20 out. 2021.

BARTON, G. Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts: Implications for Classroom Practice. **Cham**: Springer International Publishing, 2018. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-95408-0>. Acesso em: 20 out. 2021.

BARTON, G. **Developing Literacy and the Arts in Schools**. Milton: Routledge, 2019.

BELTRAME, J. A. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa**: uma análise das práticas de produtores musicais. 2016. 352 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://repositorio-bc.unirio.br/handle/unirio/11033>. Acesso em: 25 set. 2023.

BELTRAME, J. A. Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 26, n. 41, p. 40-55, 2018. Disponível em: <http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/780>. Acesso em: 26 out. 2021.

BELTRAME, J. A. *et al.* (org.). **Práticas digitais em educação musical**: reflexões e experiências. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023. 273 p. Disponível em: <https://zenodo.org/record/7875866>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Dourados, MS, v. 5, n. 1, p. 99-114, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REVLET/article/view/667>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts. **Written Communication**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008. DOI: 10.1177/0741088307313177.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication**: a social semiotic frame. 1. ed. London; New York: Routledge, 2015. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317418436>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BONET, O. Itineranças e malhas para pensar os itinerários de cuidado: a propósito de Tim Ingold. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 327-350, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/DY5QngrQbd3ZgsQTD6Sjgvs/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRONFENBRENNER, U. **Making human beings human**: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2004. Disponível em: <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=D40FCE51AFEC37008612108D9EBDDD4A>. Acesso em: 31 maio. 2025.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

BUZATO, M. E. K. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte/MG, v. 12, n. 4, p. 783-810, 2012. DOI: 10.1590/S1984-63982012005000004. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbla/a/YHNc9sD5NjPD3RVCpdzJwKx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2021.

CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. Tradução de Vera Clemente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

CAZDEN, C. B. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa; Sonia Elisa Caregnato. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London; New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 6 set. 2022.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91,

p. 443-464, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 mar. 2023.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000100005. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2022.

DYSON, A. H. **The brothers and sisters learn to write**: popular literacies in childhood and school culture. New York: Teachers College Press, 2003.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ERIKSEN, T. H.; NIELSEN, F. S. **História da antropologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

FILGUEIRA, A. K. C. *et al.* O 14º festival de artes como ação artístico-cultural no âmbito escolar e cultural: um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 11., 2025. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/131520>. Acesso em: 20 fev. 2026.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Cortez, 2021.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. p. 13-41. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2439>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GLASER, B. G. **Doing Grounded Theory**: Issues and Discussions. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1998.

GOMES, M. J. O ensino de música na Filarmônica 15 de Dezembro da cidade de Baraúna/RN. In: NÁDER, A. M.-J. (org.). **Ensaio sobre educação musical**: perspectivas práticas, recursos tecnológicos e formação musical. Mossoró, RN: EDUERN, 2017. p. 230-247. Disponível em: <https://portal.uern.br/wp-content/uploads/sites/14/2024/02/E-book-Ensaio-sobre-educacao-musical-perspectivas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A. Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 21, n. 42, p. 13-79, jun. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982005000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 6 set. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 6 set. 2022.

GUTIÉRREZ, K. D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P.; TEJEDA, C. Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. **Mind, Culture and Activity**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 286-303, 1999. DOI: 10.1080/10749039909524733. Acesso em: 6 set. 2022.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 80 p.

HARROP-ALLIN, S. **Multimodal musicality in South African children's musical play**. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389700638_Chapter_11_Multimodal_Musicality_in_South_African_Children%27s_Musical_Play. Acesso em: 20 fev. 2026.

HARROP-ALLIN, S. Multimodality and the multiliteracies pedagogy: “design” and “recruitment” in South African children's musical games. **Journal of Research in Music Education**, [s. l.], v. 65, n. 1, p. 25-51, 2017. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0022429417694874>. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado em Mecânica**. Natal, 2011. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/759/Tecnico_Integrado_em_Mecanica_2012.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Proposta de trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado, regular e na modalidade EJA (PTDEM)**. Natal, 2013.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, T. **Linhas: Uma breve história**. Petrópolis, RJ: FísicalBook, 2022.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. **Textual poachers**. New York; London: Routledge, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. R. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London; New York: Routledge, 2010.

LATOURETTE, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Tradução de Gustavo Silva. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Disponível em: <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=42d923d0fb0cea61b073898267b03722>. Acesso em: 29 ago. 2024.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1997.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas/SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. DOI: 10.1590/S0103-18132010000200009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2021.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: RIBEIRO, M. A. T. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 15-41. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MILLS, K. A. A review of the “digital turn” in the new literacy studies. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 80, n. 2, p. 246-271, 2010. DOI: 10.3102/0034654310364401. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654310364401>. Acesso em: 2 ago. 2021.

MOURA, A. M. do N.. **Arte, existências e resistências: produções de Estado, Nação e subjetividades no contexto de espetáculos cênicos no IFRN**. 2022. 386 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Natal, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/51967>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MONTANDON, M. Uma proposta de redesenho dos conceitos de design, designing, redesign e available designs inseridos nos estudos sobre multiletramentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 25, e44993, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/SWwTLdr8FCRZ386GrRbTsZt/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (org.). **Constructing Critical Literacies**: Teaching and Learning Textual Practice. Cresskill, N.J: Hampton Pr, 1997.

NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. A. M. (org.). **Educação musical e juventude(s) na contemporaneidade**. Sobral, CE: CIEMs Editora, 2021. Disponível em: <https://ciems.files.wordpress.com/2022/01/livro-iv-ciems-finalizado-e-book.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

O'NEILL, S. A. Revisando caminhos: criatividade e conexão para a aprendizagem no século 21. *In*: NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. A. M. (org.). **Educação musical e juventude(s) na contemporaneidade**. Sobral, CE: CIEMs Editora, 2021. p. 29-42.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre/RS: Sulina, 2015.

PEREIRA, M. V. M. Ouvir os sons da(s) juventude(s): inexistência, existência e inconstância. *In*: NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. A. M. (org.). **Educação musical e juventude(s) na contemporaneidade**. Sobral, CE: CIEMs Editora, 2021. p. 65-86.

PETERS, B.; MONGEON-FERRÉ, J. Arts-based multiliteracies: a conceptual framework. *In*: PETERS, B.; MONGEON-FERRÉ, J. (ed.). **Arts-based multiliteracies for teaching and learning**. Hershey: IGI Global, 2025. p. 1-46. Disponível em: <https://www.igi-global.com/chapter/arts-based-multiliteracies/359501>. Acesso em: 19 jul. 2025.

PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza/CE, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5555. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PINK, S. **Doing sensory ethnography**. Second edition. London; Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2015.

PINK, S. **Caminar con la cámara**: el video como método de investigación etnográfica. *Maguaré*, Bogotá, v. 37, n. 1, p. 15-34, 2023. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/107568>. Acesso em: 5 set. 2024.

POLIVANOV, B. B.. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, Brasília, n. 3, 2013. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/4621>. Acesso em: 8 set. 2022.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the Horizon**, Bradford, UK, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

REAY, G. Initiating a grounded theory study: scoping the area of interest, overcoming hurdles in the ethics review, and initial data collection. **Grounded Theory Review**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 71-91, 2024. Disponível em: <https://groundedtheoryreview.org/index.php/gtr/article/view/19>. Acesso em: 26 set. 2024.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr. e descoleções. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ROGOFF, B. **The cultural nature of human development**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2003.

SANTAELLA, L. **Humanos Hiper-Híbridos**: Linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo, SP: Paulus Editora, 2021.

SANTOS, F. M. dos; GOMES, S. H. de A. Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 7., 2013. **Anais [...]**. 2013. Disponível em: https://abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/26054arq02297746105.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

SANTOS, Z. B. dos. **Semiótica Social e Multimodalidade**: um tributo a Gunther Kress. Vitória, ES: Edufes, 2023. (Coleção Pesquisa UFES).

SCHEIFER, C. L. A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 1, p. 3-14, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.01>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 3-10, jan. 2005. Disponível em: https://itdl.org/Journal/Jan_05/Jan05.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

SOJA, E. W. **Thirdspace**: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1996. Disponível em: <http://archive.org/details/thirdspacejourne0000soja>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SOUZA, J.; FREITAS, M. de F. Q. de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 11-30, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38133>. Acesso em: 1 jul. 2022.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, B. V. Literacy and Multimodality. **STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars**. 2012. [Abstract de palestra apresentada em: Inter-Disciplinary Seminars, STIS Lecture, Laboratório SEMIOTEC, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 9 mar. 2012]. Disponível em: <https://silو.tips/download/brian-v-street-abstract>. Acesso em: 15 jun. 2025.

TATHAM, C. A systematic literature review of Third Space theory in research with children (aged 4-12) in multicultural educational settings. **Pedagogy, Culture & Society**, [s. l.], 2023. DOI: 10.1080/14681366.2023.2283798. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2023.2283798>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TATHAM-FASHANU, C. A third space pedagogy: embracing complexity in a super-diverse, early childhood education setting. **Pedagogy, Culture & Society**, [s. l.], v. 31, n. 4,

p. 863-881, 2023. DOI: 10.1080/14681366.2021.1952295. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2021.1952295>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TREMBLAY-BEATON, K. Multiliteracies in Music Education. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education**, [s. l.], v. 5, n. Special 3, p. 2579-2582, 2015. Disponível em: <http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/special-issue-volume-5-2015/Multiliteracies-in-Music-Education.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

VASCONCELLOS, M. S. de; ARAÚJO, I. S. de. Usos da etnografia em mundos virtuais baseados na imagem. **Reciis: Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 75-85, 2011. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/531/1175>. Acesso em: 20 fev. 2026.

VASSOLÉR, J. F. **Consumo, logo existo**: análise discursiva crítica de representações sociais em letras de funk ostentação. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio-unb-br.ez65.periodicos.capes.gov.br/handle/10482/34856>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2007.