

# ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA

*Experiências*

Ernesto  
Hartmann

Daniel L.  
Cerqueira

(orgs.)





## **Universidade Federal do Maranhão**

Reitor *Prof. Dr. Natalino Salgado Filho*  
Vice-Reitor *Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos*



**EDUFMA**

### **Editora da UFMA**

Diretor *Prof. Dr. Luís Henrique Serra*  
Conselho *Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni*  
Editorial *Prof. Dr. André da Silva Freires*  
*Prof. Dr. Jadir Machado Lessa*  
*Prof<sup>ª</sup>. Dra. Diana Rocha da Silva*  
*Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gisélia Brito dos Santos*  
*Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda*  
*Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva*  
*Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães*  
*Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues*  
*Prof. Dr. João Batista Garcia*  
*Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas*  
*Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes*  
*Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior*



**Associação Brasileira das Editoras Universitárias**

**Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho**  
**Daniel Lemos Cerqueira (Orgs.)**

# **Ensino de Música a Distância**

## **Experiências**

**São Luís**



**2021**

Copyright © 2021 by EDUFMA

Capa *Prof. Dr. Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho*  
Projeto Gráfico *Prof. Dr. Daniel Lemos Cerqueira*  
Revisão *Lúcia Deborah Araújo*

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Hartmann Sobrinho, Ernesto Frederico.

Ensino de Música a Distância: experiências. / Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho, Daniel Lemos Cerqueira, organizadores. – São Luís: EDUFMA, 2021.

154p. : il.

ISBN: 978-65-89823-20-9

1. Música. 2. Educação. 3. Ensino a distância. I. Hartmann Sobrinho, Ernesto Frederico. II. Cerqueira, Daniel Lemos. III. Título.

CDD: 780

CDU: 78:37.018.43

---

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Jailton de Araújo Lira** – CRB13/850

**Publicado no Brasil [2021]**

Todos os direitos reservados.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

[www.edufma.ufma.br](http://www.edufma.ufma.br) | [edufma@ufma.br](mailto:edufma@ufma.br)

# SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>PREFÁCIO</b> .....   | <b>5</b>   |
| <b>1 WEBSÉRIE AULA DE INSTRUMENTOS ON-LINE</b> .....  | <b>9</b>   |
| <i>Simone M. Braga; Cláudia E. F. Santos; Rosa E. Villas Boas; Caroline S. Lopes; Marcianna C. Sousa; Alan S. Souza</i>                           |            |
| <b>2 HEUTAGOGIA, OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (OVAs) E TUTORIAIS: novas formas de interação com o conhecimento na contemporaneidade</b> ..... | <b>33</b>  |
| <i>Ernesto Hartmann</i>   |            |
| <b>3 LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA: experiências na Universidade Estadual do Maranhão</b> .....  | <b>53</b>  |
| <i>Daniel L. Cerqueira</i>  |            |
| <b>4 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E ENSINO DE MÚSICA ON-LINE: uma definição à luz da Proposta Musicopedagógica CDG</b> .....                           | <b>71</b>  |
| <i>Obadias O. Cunha; Helena S. Nunes</i>  |            |
| <b>5 APRENDENDO PIANO PELO YOUTUBE: a Arabesque Op. 100 n.º 2 de Burgmüller em cinco tutoriais – uma análise</b> .....                            | <b>104</b> |
| <i>Ernesto Hartmann</i>   |            |

## PREFÁCIO

A declaração de emergência sanitária que assolou o mundo no primeiro semestre de 2020 trouxe desafios sem precedentes para a educação. Subitamente, e sob a maior perplexidade, uma mudança paradigmática se impôs, obrigando uma compulsória adesão a um modelo não presencial de ensino e aprendizagem.

Mesmo que consolidada enquanto formato, o modelo de Educação a Distância (EaD) ainda era, antes da pandemia e mesmo na comunidade acadêmica, um grande tabu, havendo seus mais fervorosos defensores e os mais severos críticos. Dada sua natureza e particularidades, o sucesso na EaD demanda qualificação específica de seus docentes, autonomia dos discentes, estrutura física e condições de gestão que implicam em um portentoso trabalho de uma equipe interdisciplinar e interprofissional. Soma-se a isso o fato de que as experiências em EaD realizadas junto às instituições mais qualificadas, ao menos em nível de graduação, contemplavam uma carga horária presencial – momento essencial de interação, não só para fins pedagógicos, mas, sobretudo, sociais e artístico-culturais entre os corpos docente e discente.

Contudo, no contexto da pandemia de Covid-19, a única alternativa possível foi a adoção de um modelo 100% não presencial – situação radical para a qual poucos estavam preparados. Isto levou à pauta questões de grande importância como inclusão e letramento digital, essenciais para uma fluência nesse novo mundo virtual. Alguns setores responderam rapidamente às demandas e, apesar da crise mundial econômica, conseguiram prosperar. Mesmo na área de Música, há relatos de que após o choque inicial dos primeiros meses, alguns professores – em especial profissionais autônomos – conseguiram, inclusive, aumentar seu número de alunos, atingindo locais muito mais distantes e até então inacessíveis sob um modelo pedagógico presencial. Paradoxalmente, observamos alguns nativos digitais questionando a educação mediada pela tecnologia e alguns não nativos se adaptando plenamente.

Não visando a oferecer respostas prontas aos desafios atuais, mas reflexões a partir de experiências, esse livro busca dialogar com os professores de música acerca de alguns problemas específicos impostos pelo contexto atual. São eles: a estrutura dos cursos de EaD (planejados para essa modalidade) e suas implicações; a avaliação em cursos *on-line*; as estratégias pedagógicas (seus fundamentos teóricos e aplicações práticas); e as características de um dos objetos de aprendizagem mais populares da atualidade: os vídeos tutoriais disponíveis gratuitamente nas plataformas de *streaming*.

No primeiro capítulo, *Websérie Aulas de Instrumentos On-line*, da Dr<sup>a</sup>. Simone Marques Braga<sup>1</sup>, Dr<sup>a</sup>. Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos<sup>2</sup>, Ms. Rosa Eugênia Vilas Boas<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Docente Colaboradora do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes/UFBA).

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Docente Permanente do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes/UFBA).

<sup>3</sup> Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Esp. Caroline dos Santos Lopes<sup>4</sup>, Esp. Marcianna Costa Sousa<sup>5</sup> e graduando Alan Silva de Souza<sup>6</sup>, as autoras e o autor partem de uma indagação dos professores de música do Ensino Básico de Feira de Santana/BA, promovendo uma série de conteúdos digitais capazes de auxiliar e servir de referência a iniciativas pedagógico-musicais semelhantes ante o isolamento proposto pelas autoridades durante a pandemia.

São relatadas as atividades síncronas e assíncronas realizadas pelos autores, experimentações com plataformas de videoconferência; aplicativos de toda a natureza para *mobile-learning*; gamificação e uso pedagogicamente orientado das redes sociais e do popular aplicativo *WhatsApp*. Ainda, os autores relatam suas experiências com o uso de recursos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (fóruns) no ensino coletivo de instrumentos musicais, demonstrando um vasto repertório de soluções disponíveis para se trabalhar no contexto atual de ensino remoto emergencial (distinto da EaD).

Esse capítulo demonstra que muitas soluções podem emergir do diálogo entre a sociedade, os corpos docente e discente de nossas instituições públicas, que, atuando em conjunto com gestões responsáveis e interessadas, têm todas as condições de assumir o protagonismo e dar respostas criativas e rápidas para muitos dos problemas, a partir de pesquisa séria, trabalho docente sólido e extensão eficiente, como foi o caso do Grupo Estudos Contemporâneos em Música (Gecom) – grupo dos autores desse capítulo. De fato, no Brasil, um momento raro, porém, notável.

Em *Heutagogia, Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs) e Tutoriais: novas formas de interação com o conhecimento na contemporaneidade*, o pianista, compositor e professor Dr. Ernesto Hartmann<sup>7</sup> apresenta a Pedagogia, Andragogia e Heutagogia e outras conceituações fundamentais para ancorar a base do planejamento didático-instrucional, aplicando-as no ensino e aprendizagem a distância. Entram neste cenário os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs), elementos centrais na condução de atividades voltadas ao ensino, aprendizagem e, particularmente, a autoaprendizagem - sensivelmente emergente no contexto da EaD e no ensino remoto. Entre eles, os tutoriais são o enfoque principal da pesquisa, buscando diagnosticar os aspectos positivos e possíveis falhas na elaboração e adoção deste tipo de OVA.

No capítulo *Licenciatura em Música a distância: experiências na Universidade Estadual do Maranhão* do Dr. Daniel Lemos Cerqueira<sup>8</sup>, é apresentado um breve histórico sobre a fundação do curso de Música Licenciatura a distância da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), discutindo questões pertinentes a essa experiência na qual o autor atua como professor conteudista. Os contextos de implantação do curso em 2017, as soluções administrativas, pedagógicas, avaliativas e de inclusão digital são descritas sob

---

<sup>4</sup> Professora da Vila das Artes e do Serviço Social do Comércio (unidade Feira de Santana).

<sup>5</sup> Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Tutora Presencial do Centro Universitário Claretiano (Polo Feira de Santana).

<sup>6</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Música da UEFS.

<sup>7</sup> Professor Associado II da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (PPGM/UFPR) e Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGMUS/UFMG).

<sup>8</sup> Professor Adjunto III do Departamento de Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e professor conteudista no Curso de Música Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

um viés crítico, o que nos permite aprender com essa pioneira experiência de um Estado do Nordeste brasileiro.

No capítulo *Concepções de avaliação e ensino de música on-line: uma definição à luz da Proposta Musicopedagógica CDG*, do Dr. Obadias de Oliveira Cunha<sup>9</sup>, e da Dra. Helena de Souza Nunes<sup>10</sup>, os autores discutem os processos de Avaliação em Música a partir da experiência e da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (PropMpCDG), do curso de formação de professores (Licenciatura em Música) a distância, realizado pela UFRGS e universidades parceiras<sup>11</sup> entre 2008 e 2012.

Destaca-se que essa foi a primeira experiência de um curso desta natureza (a distância), realizada no Brasil através do programa Prolicen (posteriormente englobado pela UAB). Em maio de 2012, o curso formou 189 professores e foi avaliado com nota 5 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Não obstante os resultados positivos que esse curso apresentou, suas bases conceituais continuam a ser objeto de discussão através de diversos trabalhos acadêmicos de pós-graduação, seja de seus egressos, hoje majoritariamente atuantes no ensino formal em suas cidades, seja através da equipe que participou de sua implementação.

Como bem afirmam os autores, avaliar é educar. Assim sendo, as reflexões e os relatos de experiências contidos nestes trabalhos, e, em particular, neste capítulo, são de grande relevância e partem de uma discussão sobre o estado da arte do campo teórico acerca da natureza da avaliação, compartilhando as considerações sobre as propostas inovadoras daquele projeto, sem ater-se unicamente aos sucessos, mas realizando uma reflexão madura e crítica do processo, o que permite apontar caminhos para pensarmos no pouco debatido tema da avaliação em cursos on-line no contexto atual.

Para concluir, temos o retorno do Dr. Ernesto Hartmann, que nos oferece uma profunda e pormenorizada análise comparativa de estratégias didáticas para ensino e aprendizagem do piano por meio de tutoriais em audiovisual disponibilizados na internet, em *Aprendendo Piano pelo YouTube: a Arabesque Op. 100 n.º 2 de Burgmüller em cinco tutoriais – uma análise*. A profundidade com que o musicista-pesquisador estuda cada um dos cinco vídeos voltados ao ensino e aprendizagem de uma mesma peça para piano solo oferece subsídios tanto para a elaboração de tutoriais em audiovisual quanto de parâmetros metodológicos possíveis de serem adotados em novas análises.

Por fim, é fundamental ressaltar que, nesse livro, não nos propomos a descrever a totalidade das experiências realizadas em cursos de EaD em Música no Brasil, nem apontar soluções definitivas para os desafios didático-instrucionais que se apresentam em um país vasto, não apenas geograficamente, mas social, econômica e culturalmente. Todavia, os autores que contribuíram para a concretização do presente livro têm experiência com EaD em suas respectivas instituições, seja na condição de docentes, seja

---

<sup>9</sup> Professor Assistente da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>10</sup> Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, idealizadora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música a Distância – Prolicenmus – consórcio UFRGS e parceiras.

<sup>11</sup> UFBA; UFES; UNIR.

como gestores ou em ambos os papéis. Tais experiências remontam a um período bem anterior à pandemia de covid-19, demonstrando que, muitas vezes, todo o referencial teórico e, em alguns casos, a estrutura física já estava presente. É evidente que o contexto atual de ensino remoto emergencial – seja no âmbito formal ou informal – difere da EaD. Nesta emergência, somos produtores, conteudistas, tutores, gestores, enfim – um exército de um único indivíduo. Todavia, os referenciais teóricos e as experiências aqui relatadas (inclusive quando articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, com participação da sociedade, como no caso da UEFS) podem ser de grande valia para estimular a criatividade e dialogar com os profissionais de educação musical, que, como a imensa maioria, se viu perplexa ante os novos desafios.

**Ernesto Hartmann**

**Daniel Lemos**

Março de 2021

# Websérie Aulas de Instrumentos On-line

**Simone Marques Braga**

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)  
Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes/UFBA)

**Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos**

UEFS  
ProfArtes/UFBA

**Rosa Eugênia Vilas Boas**

UEFS

**Caroline dos Santos Lopes**

Vila das Artes – SESC Feira de Santana

**Marcianna Costa Sousa**

UEFS  
Centro Universitário Claretiano

**Alan Silva de Souza**

UEFS

**Resumo:** o presente artigo tem por objetivo apresentar práticas pedagógicas musicais desenvolvidas de forma remota, socializadas em uma plataforma digital, por meio da websérie “Aulas de Instrumentos On-line”. Impulsionadas pelo período pandêmico, as práticas pedagógicas surgiram frente a alguns questionamentos: é possível contemplar atividades e conteúdos ministrados presencialmente, no formato remoto? E para o ensino de caráter prático, a exemplo do ensino de instrumentos musicais? E a execução coletiva simultânea entre professor e aluno? Como fica a propagação do som através de aplicativos e plataformas digitais? E aulas de instrumento em caráter coletivo, ao envolver vários estudantes em um mesmo horário e espaço físico? Essas questões serão respondidas à medida em que forem apresentadas cada uma das experiências, em diálogo com algumas considerações da literatura (MOORE & KEAESLEY, 2008; FERREIRA, 2020; SANTOS & SILVA, 2009; WESTERMANN, 2012). Ao analisar algumas das estratégias desenvolvidas, podemos afirmar que o hibridismo entre diferentes modalidades de ensino poderá potencializar o ensino de instrumentos musicais e ensaios de canto coral, por apresentarem aspectos diferenciados que se complementam, ao considerar espaços, tempos e recursos.

**Palavras-chave:** ensino remoto, práticas pedagógicas musicais, websérie.

A pandemia Covid-19 trouxe impactos significativos na sociedade globalizada, sobretudo pelas restrições impostas entre as relações pessoais. Assim, o isolamento social se reflete nessas relações em diversas áreas, a exemplo da Educação, ao impulsionar o surgimento de uma modalidade de ensino diferenciada, nomeada de Ensino Remoto Emergencial (ERE). O termo faz referência ao distanciamento geográfico necessário aos envolvidos, o que significa que os processos de ensino e aprendizagem não devem ocorrer de forma presencial, mas amparados pelo acesso à internet e com a utilização de ferramentas digitais como mediadoras desse ensino.

Esse distanciamento é reforçado por decretos oficiais, seja no âmbito federal, estadual e/ou municipal, fundamentados na Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde, datada de 30 de janeiro de 2020. Essa condição, que ocorreu do dia para a noite, justifica também o acréscimo do termo emergencial para nomear esse ensino. Apesar de emergencial e temporário, não se tem uma previsão quanto ao período da sua finalização, ou se será incorporado em outras modalidades de ensino.

Nessa modalidade, sistemas de ensino e respectivos profissionais foram impulsionados a realizar ações rápidas para que as atividades educacionais não fossem interrompidas. Essas ações trouxeram uma série de conflitos, incertezas e dificuldades, sobretudo com relação a se estabelecer uma nova rotina, ao mediar o ensino com ferramentas digitais. Não que a mediação e uso dessas ferramentas sejam uma novidade, visto que é uma das principais características do Ensino a Distância (EAD), já consolidado há décadas. Entretanto, a mediação no ERE difere de como é realizada na modalidade a distância. No EAD, além de os profissionais terem funções distintas, a exemplo de tutores virtuais e presenciais, o ensino ocorre a partir de um planejamento composto de elementos que abrangem desde plataformas, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), conteúdos, atividades e materiais didáticos a processos avaliativos, que moldam um design em um modelo pedagógico específico. Nesse sentido, Moore e Kearsley (2008) afirmam que a modalidade a distância requer um sistema organizacional e administrativo especial, tanto para a gestão do ensino quanto para a aprendizagem.

Ensino remoto e EAD não são a mesma coisa. Na literatura educacional não existe escritura sobre o "ensino remoto", uma vez que, diante do contexto de pandemia (Covid-19), é uma experiência extremamente nova. Para esclarecer o conceito de EAD, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) nos diz, em seu inciso 4º, que: esta educação tem como pressuposto desenvolver-se a distância assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo. Já a modalidade remota utiliza plataformas para adaptação da mediação didática e pedagógica de forma síncrona, que significa ao mesmo tempo" (FERREIRA, 2020, s.p.).

Assim, o ERE busca realizar grande parte das atividades em tempo real por meio de atividades síncronas. E, ao contrário da modalidade a distância, surge sem um planejamento prévio, ao induzir professores a ministrarem aulas por meio de tentativas de acertos e erros, sendo necessário explorar, experimentar e criar abordagens e propostas educacionais particulares, para se adaptar a distintas situações. Não há uma

formação específica para transitar para essa modalidade, sendo que professores estão aprendendo em sua prática diária e se hoje práticas pedagógicas e metodologias estão se estabelecendo, sendo aprimoradas e consolidadas, em 2019 a situação era diferente, devido a fatores como o distanciamento de muitos professores quanto ao uso de tecnologias digitais, o acesso à internet e a qualidade de serviço de conexão.

Mas é possível transportar atividades e conteúdos ministrados presencialmente para o formato remoto? E para o ensino de caráter prático, a exemplo do ensino de instrumentos musicais? E a execução coletiva simultânea entre professor e aluno? Como fica a propagação do som através de aplicativos e plataformas digitais? E aulas de instrumento em caráter coletivo, ao envolver vários estudantes em um mesmo horário e espaço físico? Como adaptá-las? Essas questões foram sendo respondidas à medida que fomos experimentando e explorando formas de ministrar aulas on-line, conforme a apresentação a seguir.

## **1 Websérie Aulas de Instrumentos On-line: socialização do ensino remoto de instrumentos musicais**

Em meados de março de 2020, professores pertencentes ao Grupo Estudos Contemporâneos em Música (Gecom), vinculado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), foram contactados por professores de música da educação básica da cidade de Feira de Santana, Bahia. O contato era movido pelo pedido de ajuda para lidar com as possibilidades de ensinar de forma remota. Todavia, nós também estávamos na mesma situação, tendo que aprender e buscar estratégias para dar continuidade às nossas atividades de ensino, visto que, no momento que as aulas presenciais foram suspensas, faltava cerca de um mês para a conclusão do semestre.

Figura 01: Lançamento da websérie



Fonte: Arquivo dos autores, 2020

Dessa forma, apesar do isolamento social e de questões como a dificuldade de acessibilidade à internet por parte de alguns discentes, as atividades tiveram continuidade. Nos componentes curriculares em que faltava apenas realizar avaliações, as atividades foram realizadas de forma assíncrona. Já componentes em que, além das

avaliações, era preciso cumprir a carga horária, as aulas ocorreram de forma síncrona, a partir do uso híbrido de plataformas e aplicativos variados. As plataformas digitais passaram a cumprir o papel de AVA. A presença física dos estudantes e professores foi substituída por uma presença denominada de social, sendo estabelecidas algumas regras para facilitar a convivência digital e a transmissão, a exemplo da ativação de microfones e câmeras em momentos oportunos, estabelecidos previamente.

Assim, professores pertencentes ao Gecom tiveram experiências distintas, tanto em relação ao período de realização (síncrona ou assíncrona), quanto aos recursos utilizados. E dessas experiências, somadas às solicitações dos professores locais, surgiu a ideia de socializá-las, transformando-as em conteúdos digitais, para que pudessem auxiliar e servir de referência para outras iniciativas pedagógicas musicais. Vale ressaltar que as experiências, além de serem desenvolvidas no âmbito universitário, também se voltaram para a comunidade local, por meio de ações extensionistas, e a uma iniciativa privada, que teve como proponente um membro do Gecom, pertencente à comunidade feirense. Sendo assim, esse capítulo tem por objetivo apresentar as experiências que foram socializadas no formato de vídeos reunidos em uma websérie intitulada “Aulas de Instrumentos On-line”, disponibilizada no canal do grupo na plataforma YouTube, chegando a 1.490 visualizações ([https://youtu.be/3K\\_Gq154rNc](https://youtu.be/3K_Gq154rNc)).

A websérie foi uma iniciativa do Gecom em parceria com os Programas de Extensão em Violão e Cordas Dedilhadas da UEFS, Formação e Práticas Performáticas Musicais (Performa), Sons da UEFS, Projeto de Extensão Sons e Teclas, componentes curriculares Pedagogia do Instrumento, Pesquisa Musical, Prática de Conjunto 1 e Vila das Artes, escola local de dança e música. Contou também com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UEFS (PROEX/UEFS), do Departamento de Letras e Artes (DLA) e do Curso de Licenciatura em Música da UEFS (Licemus). Posteriormente, a websérie também foi transformada em minicurso, ofertado na Jornada Virtual da UEFS (<http://www.jornadavirtual.uefs.br>), em caráter extensionista, para estudantes, licenciandos e professores de instrumentos de localidades variadas, graças à internet e às ferramentas tecnológicas disponíveis.

Dividida em 5 episódios disponibilizados semanalmente, do dia 31 de junho a 27 de julho de 2020, a websérie apresentou iniciativas pedagógicas para o ensino de instrumentos musicais, contemplando temáticas variadas, uma vez que envolveu experiências para idades e recursos variados, abordando desde o uso de plataformas para aulas em caráter coletivo e tutorial, realizadas de forma síncrona, à criação de comunidades virtuais para atividades realizadas de forma assíncrona. Apenas o último episódio não apresentou experiências de ensino, já que foi destinado para apresentar aplicativos a serem utilizados em smartphones e tablets como recurso para aulas de instrumento, razão pela qual não será abordado nesse capítulo. Ainda sobre as experiências, vale ressaltar que uma delas diz respeito à atividade coral, sendo a voz considerada por nós também como um instrumento. Assim, a seguir apresentaremos de forma detalhada cada uma das experiências, organizadas na ordem de exibição dos episódios.

## 2 Episódio 1: estratégias on-line para aulas instrumentais (coral e flauta-doce)

Entendemos que neste momento em que vivemos, com atenção voltada para o virtual, os sons que nos rodeavam foram mudando e novas referências sonoras estão sendo escritas ou reescritas. De repente, não temos mais um quadro, nem o teclado, não existe mais a perspectiva de escutar os harmônicos derivados do conjunto sonoro, proporcionado pelo grupo de flautas ou pelas vozes do coral numa sala de aula. Como intermediar essa nova realidade, ao tempo em que também temos que nos descobrir mediadores, precisando utilizar ferramentas digitais que antes eram orbitais e hoje estão no centro da intermediação pedagógica?

Nesse episódio, descrevemos as atividades que foram desenvolvidas de forma remota no componente Prática de Conjunto 1 do curso de Licenciatura em Música da UEFS e no Programa de extensão Sons da UEFS (<https://youtu.be/4Wl9sZjtTYo?t=22>). Na finalização do semestre desse componente e da ação extensionista, as aulas remotas aconteceram sem a antecedência necessária para se montar um planejamento adequado, forçando assim uma reação rápida, mas que fosse estratégica, em atender as realidades sociais e tecnológicas dos alunos, partindo do pressuposto de que os componentes estudados eram práticos e de uma característica performática.

Figura 02: Episódio 1



Fonte: Arquivo dos autores, 2020

### 2.1. Prática de Conjunto 1 – Flauta doce

No projeto pedagógico do Licemus, temos componentes voltados para a prática instrumental envolvendo teclado, violão, percussão, instrumentos de orquestra e flauta doce. Na Prática de Conjunto 1, destinada para a aprendizagem da flauta doce, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre o histórico, a família da flauta doce, técnicas de execução e repertório. Este último é escolhido e trabalhado em função da aprendizagem da técnica do instrumento e dos graus de dificuldades. É importante salientar que fazem parte do programa do componente a composição de pequenas peças e a construção de arranjos para diversas faixas etárias e níveis distintos dos instrumentistas, visando à integração de todos na mesma atividade.

Como componente obrigatório do Licemus, alunos iniciantes e com conhecimento intermediário e avançado são reunidos na mesma turma, o que gera uma colaboração intensa de técnica e ideias, além de uma metodologia para que todos participem e aprendam algo novo. No início do semestre, é realizado um teste de nivelamento, apenas para controle do professor e como detector de possíveis questões motoras e cognitivas a serem abordadas. Todos os alunos têm acesso ao livro com o repertório que será utilizado durante todo o semestre, contendo músicas em diferentes níveis e que trabalham o desenvolvimento técnico do instrumento paulatinamente.

Entretanto, esses processos de ensino e aprendizagem da prática coletiva da flauta doce no ensino presencial precisaram ser adaptados ao ensino remoto. Assim, foi necessário recorrer a ferramentas digitais para oportunizar acesso dos alunos ao material e para realizar a última atividade do semestre para finalizar o componente. Desta forma, a primeira ação foi organizar um meio de comunicação com toda a turma, que não fosse apenas o portal do aluno no site da UEFS, sendo utilizado o aplicativo Whatsapp. Os alunos receberam a orientação sobre a atividade final, referente à gravação em vídeo de uma música executada na flauta doce: 1) livre escolha da música a ser gravada (dentro das estudadas em sala); 2) gravação no celular; 3) envio para primeira avaliação; 4) envio da versão final.

Os vídeos foram disponibilizados no YouTube e através de nuvens. Em sua maioria, os alunos enviaram vídeos simples, no entanto, alguns fizeram edições e acrescentaram outros instrumentos como acompanhamento, fazendo arranjos e adaptações, o que, além de enriquecer o material resultante, gerou uma aprendizagem secundária — a utilização de aplicativos de edição de vídeos, sendo usados diferentes aplicativos, quais sejam:

- **Câmera do celular** - com o modo vídeo;
- **Audacity** - programa de gravação e edição de som;
- **Inshot** - programa de edição de vídeo;
- **KinMaster** - programa de edição de vídeo;
- **Filmora** - programa de edição de vídeo;
- **Acapella** - programa de edição de som e vídeo;
- **Adobe Premiere** - programa de edição de vídeo.

Apesar de alcançarmos resultados satisfatórios nessa experiência, se tivéssemos que retornar ao tempo, aprimoraríamos o planejamento, pois, ao nos depararmos com a necessidade do ensino remoto, a partir de um curso de arquitetura presencial, a primeira ação deve ser buscar competências para atuar com propriedade para, depois, traçar a arquitetura da aula, fazendo a devida transposição do presencial para o remoto. Essa estratégia poderá ser o fio condutor das decisões metodológicas, das escolhas de ferramentas e principalmente da organização dos conteúdos, por meio do planejamento. Nesse planejamento, deve ser considerado o espaço virtual disponível - a sala de aula on-line ou AVA - para que os processos de ensino e aprendizado ocorram:

Na sala de aula on-line, conhecida como «ambiente virtual de aprendizagem» ou «plataforma de EAD», um curso ou uma aula podem conter conteúdos de aprendizagem, propostas de trabalho e de avaliações e, no mesmo ambiente, dispor de interfaces de construção da comunicação e do conhecimento. Tudo estruturado a partir de um desenho didático, isto é, da estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação (SANTOS e SILVA, 2009, p. 269).

A partir dessa reflexão, sugerimos um roteiro para as aulas de instrumentos no ensino on-line, com um exemplo de conteúdo:

- a) Definição do conteúdo a ser estudado** - dedilhado com o foco na passagem da mão direita para a mão esquerda (notas Fá e Sol);
- b) Escolha da abordagem** - estudos técnicos ou músicas que serão divididas pelos níveis dos alunos;
- c) Atividades realizadas** - Encontro síncrono — mostra-se a passagem, solicitando que cada aluno por sua vez repita o dedilhado; Atividade assíncrona – tendo como base o vídeo disponibilizado pelo professor, o aluno estudará em casa;
- d) Avaliação processual** – O aluno gravará 01 pequeno vídeo com o trecho em questão para avaliação do professor. O professor faz a devolutiva com as possíveis considerações: revisar conteúdo e mesmo repertório; revisar conteúdo e repertório diferente; repertório utilizado com outros arranjos, formas, abordagens; ter os parâmetros de avaliação socializados com os alunos: Postura, Dedilhado, Articulação, Interpretação, Desenvolvimento do aluno durante as aulas;
- e) Socialização de resultados** – no encontro síncrono seguinte, o primeiro momento da aula é dedicado à consolidação da aprendizagem, numa amostra ao vivo do repertório e na discussão das dificuldades e caminhos encontrados para resolução dos problemas.

Algumas dicas aos docentes para esse planejamento:

- a) Estude quais conteúdos podem ser controlados à distância. Algumas questões técnicas precisam de vasta experiência para serem autocontroladas;
- b) Cuidado com o estabelecimento de vícios posturais. É primordial que o professor tenha visão completa das ações do aluno para avaliar adequadamente;
- c) Considere a acessibilidade dos alunos para a realização das atividades, democratizando a escolha das ferramentas ou promovendo formação específica.

## 2.2. Programa de Extensão Coral Sons da UEFS

Para o período de isolamento social, foi criado o Projeto “Sons da Sua Casa” acontecendo todas as terças-feiras, às 18h. Construimos o projeto em conjunto com os

três bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Extensão da UEFS (PIBEX): Camila Miranda, Danielle Pires e Eberton Neves. Nessa ressignificação das atividades, o importante foi aproveitar o momento para ampliar aspectos do Canto Coral que habitualmente tem menos destaques nos encontros presenciais, por conta da demanda por apresentações pela consequente necessidade de se trabalhar o repertório.

Figura 03: Card do Coral UEFS

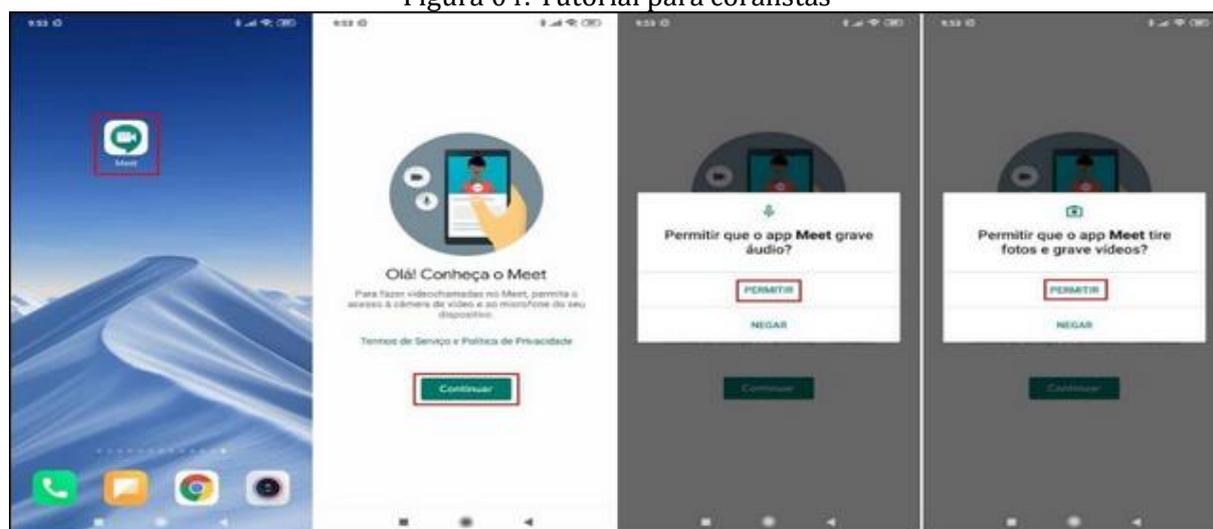


Fonte: Arquivo da autora, 2020

A primeira etapa para a transposição para um ambiente que oportunizasse o ensino on-line foi a integração e a sensibilização dos coristas, lembrando-os do Programa e da importância em participar de um coral. Além do card (figura 03), socializamos vídeos e fotos de apresentações e ensaios realizados.

A segunda etapa foi divulgar os Ensaios Virtuais através do grupo de comunicação que já existia e promover uma orientação aos participantes que não sabiam como acessar a plataforma escolhida para os encontros — o Meet (GSuíte)—, sendo disponibilizado um pequeno tutorial (figura 04).

Figura 04: Tutorial para coralistas



Fonte: Arquivo da autora, 2020

E assim, foi iniciado o Projeto “Sons da Sua Casa” tendo por objetivo a promoção de atividades de musicalização e aprendizagem de repertório por meio de atividades com

ênfase na ampliação estética, autonomia crítica, trabalho efetivo de afinação, entre outros, ocorridas de forma síncrona e assíncrona:

**a) Atividades síncronas na plataforma do Google Meet** - realização de *lives* e palestras com o foco no relaxamento corporal, técnica vocal, ensaio de repertório, musicalização e discussão em torno de temas escolhidos previamente, com a presença ou não de convidados. Dentre os temas escolhidos estão: *A higiene vocal do cantor; Eu e os Outros no Palco - Momento de encontro; Vamos aquecer?; O coral e a Performance.*

Os encontros ocorreram às terças-feiras e foram mediados a cada momento por alguém da equipe. Nos encontros de orientação com os bolsistas, dividimos as ações e responsabilidades em rodízio, oportunizando o envolvimento de todos em todas as etapas, o que tem proporcionado aos bolsistas alcançarem desenvolvimento, principalmente em áreas mais frágeis de suas formações, como o uso intensificado de recursos tecnológicos com fins didáticos.

Nos momentos síncronos também aconteceram ajustes no repertório; todos os coralistas foram ouvidos (um de cada vez) e aconselhados, com correções necessárias a cada voz.

**b) Atividades assíncronas** - realização do ensaio de repertório, ensaio aos pares e estudos de conteúdo, além de gravações de vídeos.

Paralelamente a essas atividades, pensamos em promover performances virtuais, por meio de gravações de vídeos, como forma de dar continuidade a uma das atividades mais intensificadas do coral, que é a realização de apresentações. A primeira experiência de gravação desse período foi a da música “Andar com Fé” de Gilberto Gil, que já fazia parte do repertório do coral e foi escolhida para compor a série de vídeos em homenagem aos 44 anos da UEFS ([https://youtu.be/VEQ\\_RRSjui8](https://youtu.be/VEQ_RRSjui8)). O fato de ser uma música conhecida gerou maior tranquilidade ao grupo, que se dedicou mais aos detalhes da gravação, diante do tempo exíguo para gravar, editar e publicar. Os coralistas receberam o kit coral, composto por playback com voz guia, orientação de posicionamento de luz e câmera. Com as gravações em mãos, utilizamos o Audacity para edição do som e o KineMaster e o Filmora para a edição do vídeo.

Como resultados desse conjunto de atividades, podemos apontar o engajamento dos coralistas, o esforço e até a alteração das suas rotinas no intuito de participarem das atividades propostas. Em relação ao repertório, optamos por trabalhar músicas que já faziam parte do repositório do grupo, concentrando em detalhes da música e questões vocais (afinação, dicção, etc.). A partir desses resultados, o Projeto “Sons da Sua Casa” foi adotado como uma atividade permanente, a ocorrer durante o período do isolamento, auxiliando na continuidade das atividades extensionistas do Coral Sons da UEFS. Essa adoção sinaliza a importância de se experimentar novas formas de ensinar, para que propostas pedagógicas venham a se consolidar no ensino on-line. Nesse sentido, Larossa (2002, p.21) afirma que “é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Sendo assim, presencialmente ou remotamente, emoção e motivação são fundamentais para uma aprendizagem relevante. Com a mudança no planejamento nas duas atividades (Prática de Conjunto 1 e Coral Sons da UEFS), tivemos a oportunidade de agregar ferramentas de produção e distribuição de conteúdos musicais que colaboraram para a aprendizagem dos envolvidos, além de oportunizar aos alunos a incorporação de novas ferramentas e possibilidades para uma performance que não é apenas instrumental, mas pode ser estendida ao âmbito vocal, como aconteceu com o Programa de Extensão Sons da UEFS, que abrange o Coral da UEFS.

### 3 Episódio 2: Aulas on-line de piano e violão em grupo

Dita pelo senso comum, era recorrente a afirmação de que a internet afastava as pessoas umas das outras, pois passavam a maior parte do tempo conectadas a dispositivos eletrônicos digitais, deixando de lado o contato físico, nato do ser humano. Porém, nesse momento de pandemia, foi justamente a internet que uniu todos em meio ao isolamento social, trazendo para trabalhadores, estudantes, políticos, religiosos, familiares, as soluções para continuarem a estabelecer relações de forma remota. Além de “estretar laços” entre as pessoas, Oliveira (2018, p. 40) já destacava outros benefícios:

Não se pode ignorar que a chegada da Internet trouxe diversas vantagens ao nosso meio. Além de estreitar laços, ela beneficiou na questão de pesquisas sobre quaisquer assuntos, portanto, devemos obter maneiras de conciliá-la a educação. Todos os acontecimentos têm repercussão simultânea, portanto, devemos analisar a melhor maneira de utilizá-los a nosso favor.

Pensando nos professores de música e em formas favoráveis de utilização da internet no atual momento, o episódio 2 expõe a experiência da autora com o ensino on-line de piano e violão em grupo, através da plataforma Zoom, disponibilizando informações sobre a sua utilização em aulas de instrumentos, bem como o uso de materiais de suporte (<https://youtu.be/eQD5ys6GFk?t=18>).

Figura 05: Episódio 2



Fonte: Arquivo dos autores, 2020

Em fevereiro de 2020, ex-aluna do curso do Licemus, a autora abriu a Escola de Música e Dança Vila das Artes com sua sócia (professora de dança), na cidade de Feira de Santana. Porém, com apenas 40 dias de funcionamento, teve que encerrar as atividades presenciais por meio de decreto municipal. A solução foi a realização das aulas na modalidade on-line, ministradas por ela (Piano e Violão), três professores de música (Técnica Vocal, Violino e Bateria) e quatro professores de dança (Ballet, Fit Dance e Ginástica Rítmica). Porém, nesse capítulo, iremos especificar apenas o uso da plataforma Zoom para as aulas de piano e violão.

Apesar de a autora ter uma experiência considerável com tecnologia digital nas áreas de Webdesign, Design Gráfico, Marketing Digital e Marketing Multinível, o que facilitou o manejo com softwares e hardwares, ela teve que estudar para ministrar as aulas on-line, devido à sua inexperiência nessa modalidade de ensino. Assim, como resultado desse estudo, iremos compartilhar informações técnicas sobre o uso da plataforma Zoom.

### **3.1 Plataforma Zoom**

A escolha dessa plataforma se deveu ao seu uso para reuniões comerciais pelas sócias por mais de 3 anos. É uma plataforma de fácil acesso e a sua versão gratuita disponibiliza aos usuários videoconferências de no máximo 40 minutos, além de possibilitar ao anfitrião uma ótima visualização das câmeras, podendo ter até 100 participantes e, diferentemente de outras plataformas, possui configurações específicas de áudio (fato muito importante para o professor de música).

Em relação à versão gratuita, o único ponto negativo é o tempo disponibilizado para seu uso, pois a autora costuma dar aulas com a duração de 1 hora. Assim, quando a sala virtual sai do ar, os alunos devem acessar novamente o link, o que às vezes influenciava na sua concentração para dar continuidade à aula, gastando em média uns 2 minutos para retornar à sala. Isso fez com que a autora iniciasse uma pesquisa sobre plataformas com as mesmas configurações ou melhores do que a Zoom para conseguir realizar aulas com 1 hora de duração.

Atualmente, se debruça em pesquisar a plataforma Microsoft Teams, disponibilizada pela conta institucional adquirida pelo SESC (Serviço Social do Comércio, empresa da qual é funcionária), por onde ministra aulas de música para os alunos da referida instituição. Por se tratar de uma versão paga da plataforma, traz facilidades que são muito atrativas como: não ter limite de tempo, dispor de recursos de compartilhamento de arquivos na nuvem, oferecer configurações de áudio e, além disso, não é necessário enviar links, o aluno acessa o aplicativo, não sendo necessária a utilização de outros meios, como Whatsapp ou e-mails.

Além disso, foram realizadas pesquisas em relação ao Google Meet, que possibilita ministrar aulas de 1 hora gratuitamente, porém não disponibiliza configurações de áudio específicas, não tem uma visualização ampla das câmeras, o que dificulta visualizar todos alunos em aulas coletivas e, para algumas funções disponíveis, deve ser atrelada a outros aplicativos da própria Google, sendo o usuário obrigado a baixar extensões da Google para funcionar satisfatoriamente para a metodologia da professora. Percebe-se, ao longo da utilização de diferentes recursos e das pesquisas, que

todas essas plataformas estão em mudanças e melhorias constantes, com a demanda dos usuários na pandemia, mas nenhuma delas chegou a um produto final ideal na versão gratuita para um professor de música. Das três plataformas mencionadas, as versões pagas proporcionam maiores facilidades.

Dessa forma, em função da conclusão do semestre com a realização do evento “Arraiá Dendicasa - Vila das Artes e Prelúdio - Espetáculo Jun 2020”, unindo alunos de música e dança (<https://youtu.be/q6yFgSL68S0?t=1150>), que produziram tudo em suas casas através das aulas on-line e com a ajuda de familiares, foi necessário aderir momentaneamente ao plano pago da Zoom, pois seria disponibilizada 1 hora ininterrupta, com a participação de até 500 pessoas para assistir, incluindo alunos, familiares e amigos. Foi um investimento significativo para a escola, todavia, é uma possível estratégia de marketing, que poderá influenciar na adesão de novos alunos. Assim, após o evento o plano foi cancelado, para migrarmos para a versão gratuita novamente.

### **3.2 Ambiente da Sala de Aula Virtual**

Igual a uma sala física, a sala da aula virtual deve possuir regras estabelecidas pelo professor. Independente de qual plataforma de videoconferência o profissional use, essas regras estão se tornando quase que unânimes em cursos, apresentações, congressos, reuniões e aulas. São elas: participantes devem deixar seus áudios desligados enquanto o palestrante ou professor fala; precisam “levantar a mão”, sinalizando através de um emoji, quando quiserem falar; devem esperar o *delay* de áudio quando houver um diálogo; necessitam deixar as câmeras ligadas ou desligadas quando necessário; tirar dúvidas através do chat ou bate-papo, quando não for possível abrir o áudio. E, por fim, tanto o professor quanto o aluno devem buscar, na medida do possível, ambientes sem ruídos.

As aulas da Vila das Artes são em sua totalidade em grupo, porém a logística da aula de piano é diferente da logística da aula de violão, por utilizar metodologias diferentes, com uma sequência de livros didáticos, enquanto nas aulas de violão as músicas de caráter popular são trabalhadas por cifras, sem o livro didático. Ainda nas aulas de piano, são 2 a 4 alunos por turma, nem sempre no mesmo nível. Isso porque, mesmo quando iniciam juntos o curso, em algum momento, a depender do desenvolvimento de cada aluno, pode ocorrer de ficarem em níveis diferentes.

Em aulas presenciais, esse fator era contornado com o uso de fones de ouvido ou fracionando-se a aula para orientar atividades realizadas individualmente. Esse formato foi transposto para as aulas on-line, pois, enquanto um aluno está com o áudio ligado e compartilhando com o professor conhecimentos gerados ou sua execução instrumental, os outros estão com os áudios desligados. Um aluno recebe uma atividade para estudar com o áudio desligado, enquanto a professora passa para o próximo aluno. Porém em alguns momentos da aula, como também ocorrida presencialmente, existem explicações para todos em comum, muitas vezes de conteúdos teóricos, apreciação musical ou como um masterclass.

Nas aulas de violão, já existe uma maior homogeneidade em relação aos níveis de aprendizagem discentes. Assim, todos com os microfones desligados escutam o conteúdo

explanado pela professora. Esta dá um tempo de mais ou menos 10 minutos para que os alunos estudem e, um de cada vez, apresenta para professora e para colegas o que conseguiu realizar. As turmas de violão são maiores, compostas de 4 a 6 alunos. Alguns alunos avançam mais, exigindo um olhar docente individualizado, enquanto outros estão estudando, mas não chegam ao ponto de avançar tanto e não ficam no mesmo nível da turma, como nas aulas de piano.

Figura 06: Aulas de piano e violão na plataforma Zoom



Fonte: Arquivo dos autores, 2020

### 3.3 Material de Suporte

O professor de música que se dispuser a dar aulas on-line de instrumento ou voz deve realizar pesquisa prévia de materiais de suporte, pois, a depender de suas escolhas, esses poderão limitar a qualidade de transmissão do conteúdo, conforme sinalizado no vídeo “Diferenciando sons a partir dos hardwares utilizados para as aulas on-line de música”, disponibilizado pela autora em seu canal no YouTube (<https://youtu.be/uPz4eAICWc>).

Materiais importantes que o profissional deve ter são: 1) interface de áudio ou mesa de som conectada ao computador; 2) um microfone para a voz; 3) um cabo para conectar o instrumento na interface. O ideal é que as aulas sejam ministradas através do computador, devido ao fato de a plataforma Zoom e outras plataformas também possuírem mais configurações do que os aplicativos de celular. Mas o celular pode ser utilizado pelo professor como uma segunda câmera, para mostrar mais detalhes ou posicionamentos diferenciados do instrumento, ou ser uma alternativa para uma possível instabilidade de internet no computador.

Além desses materiais, é importante ter uma iluminação adequada (luminárias) e um posicionamento de câmera (tripé ou mesa) para contribuir para uma melhor visualização do instrumento e do professor por parte do aluno. Ele terá o campo de visão ampliado para perceber detalhes, tanto nas seis cordas do violão, como na extensão tocada pelo professor ao piano.

Figura 07: Set musical da autora para as aulas on-line



Fonte: Arquivo dos autores, 2020

Por fim, não menos importante, o professor também deve buscar estar arrumado como se fosse para uma aula presencial, ser pontual, se preocupar com o fundo da imagem, sendo ela digital ou do próprio ambiente, trazer sempre conteúdos novos e criativos, que deixem os alunos motivados e não fazer da sua aula mais um momento de estar na frente da tela como em outras atividades que os alunos já realizam.

### 3.4 Material Didático

Apesar de as aulas serem síncronas, a autora disponibiliza um material didático no Google Drive produzido especificamente para ambos os cursos, contendo vídeos, áudios, partituras, cifras, teoria, posições, técnicas, para que durante a semana o aluno possa estudar e esclarecer possíveis dúvidas. Esse repositório permite que o aluno amplie o seu contato com o instrumento, indo além da aula semanal de 1 hora.

O material didático produzido também ajudou quanto à interferência do *delay* nas aulas. Como o professor não pode cantar enquanto o aluno toca ou vice-versa, tudo que será dado na sala virtual já está disponibilizado no drive, assim o aluno pode dar play no áudio de acompanhamento, enquanto toca por cima e a professora escuta a atividade sem *delay*.

Figura 08: Material didático armazenado no Google Drive



Fonte: Arquivo dos autores, 2020

Agregadas ao material didático disponibilizado, as gravações feitas pelos próprios alunos e enviadas para a professora analisar semanalmente, oportunizam o desenvolvimento discente e o acompanhamento docente. Essas gravações são organizadas em pastas criadas no drive para cada aluno, o que possibilita que o discente acompanhe as suas evoluções como instrumentista. Normalmente, os alunos só gravam depois de as músicas estarem bem executadas, o que favorece um maior esforço por parte dos alunos em relação aos estudos e, conseqüentemente melhores resultados.

Como resultados, notamos que apesar das inúmeras dificuldades encontradas para a adaptação a esse ensino e a utilização dessa plataforma, a experiência teve boa aceitação pelos alunos matriculados nos dois cursos, pois em meio a 20 desses, apenas 5 não continuaram matriculados. Também tivemos novas matrículas, específicas para o ensino on-line. Outro ponto positivo foi o desenvolvimento mais veloz dos alunos no piano. Há algumas hipóteses para esse fator: 1) o isolamento social possibilitou ter mais tempo para se dedicar ao instrumento; 2) a metodologia influenciou um engajamento maior.

#### **4 Episódio 3: O uso do fórum interativo em aulas de teclado**

Nesse episódio (<https://youtu.be/LjI3g5lKpg0?t=29>), a experiência apresentada reflete a atuação da professora proponente como tutora virtual junto à disciplina de Artes, entre os anos de 2010 a 2012, no Curso de Pedagogia na modalidade a distância, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essa atuação a influenciou a adotar algumas concepções frente aos componentes curriculares Teclado I, II e III, no Curso de Licenciatura em Música da UEFS, sob sua responsabilidade.

Figura 9: Episódio 3



Fonte: Arquivo dos autores, 2020

Essas concepções perpassam por dois fatores que dialogam entre si na EAD: a autonomia e a gestão do tempo por parte do estudante. Sobre a autonomia, Moore e Kearsley (2008, p. 245) argumentam que

O conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, a capacidade para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e a capacidade para decidir sozinho [...].

Essa capacidade de tomar decisões a respeito do seu aprendizado inclui a gestão do discente para controlar seu tempo, para realização das atividades propostas. Entretanto, Preti (2000) afirma que o desenvolvimento dessa autonomia é o “calcanhar de Aquiles” da EAD, sendo importante ocorrer o envolvimento de ambas as partes, o estudante e a instituição, incluindo professor, tutor, sistema organizacional, entre outros. Em relação à figura do professor,

cabe ao educador orientar o aluno a fazer uso responsável dessa liberdade. Em um processo educacional, educar para o desenvolvimento da autonomia significa estimular nos alunos a capacidade de decidir, de escolher seus objetivos, suas formas de estudo e de construir relações entre aquilo que já sabem com o conteúdo novo (WESTERMANN, 2012, p. 82).

Assim, o modelo pedagógico dessa modalidade busca fomentar a autonomia discente por meio de estratégias que considerem condições físicas, tecnológicas e pedagógicas adequadas. Dessas estratégias destacam-se as atividades desenvolvidas, a exemplo dos fóruns de discussão. O fórum para cursos EAD é um recurso para o diálogo entre seus participantes, ao favorecer a troca de experiências e o debate de ideias que geram construção de novos saberes. A experiência na mediação de fóruns na modalidade a distância, influenciou no desenvolvimento de algumas ações no ensino presencial junto aos componentes envolvidos nesse episódio (Teclado III).

Dessa forma, a adoção da gravação em vídeos da execução discente, em substituição a avaliações em um formato convencional, passou a fomentar a autonomia

do estudante, não só para tomar decisão sobre as execuções a serem registradas em vídeo, como também administrar o tempo no preparo, gravação e envio do material. Na busca por uma gravação “perfeita”, sem erros na execução, os estudantes acabam desenvolvendo um estudo dirigido das peças a serem gravadas, que os aproxima do instrumento e aprimora a execução, visto que, para a maioria, não é o seu instrumento principal.

Já a adoção de audições envolvendo todas as turmas do componente, em único horário e espaço, tinha o objetivo de possibilitar interação entre as turmas, para que pudessem compartilhar suas execuções e trocar ideias sobre elas para consolidar e construir novos saberes. Todavia, com a pandemia e, conseqüentemente a suspensão das atividades presenciais, não foi possível realizar essas duas atividades. Assim, por conhecer o fórum de discussão e seus objetivos e verificar a compatibilização desses com os objetivos da realização de gravações e da audição, essa atividade foi a escolhida para ser realizada de forma remota. Para a sua utilização, o estudante deve ser orientado antecipadamente sobre os critérios de participação e avaliação.

Segundo Carlini e Tarcia (2010) a interação nos fóruns é privilegiada entre os participantes, quando eles percebem que o acesso à ferramenta deve ser constante. Vale ressaltar que nesse período estava sendo contemplado em Teclado III estudos da obra *Diorama*, de Cacilda Borges Barbosa, Caderno Preparatório, obra apreciada pelos estudantes, devido à presença de linhas melódicas esteticamente atraentes, elementos do choro carioca e desenvolvimento inicial da independência entre as mãos.

Para a realização do fórum, foi criada uma comunidade privada com a participação dos estudantes na Plataforma Facebook intitulada “Teclado III – 2019.2”. A escolha dessa plataforma se justifica pelos seus recursos disponíveis, com a possibilidade de compartilhamento de vídeos, arquivos diversos, realização de enquetes, além de ser uma plataforma de fácil acesso ao qual grande parte dos estudantes já faziam parte.

Figura 10: Comunidade Teclado III.2019



Fonte: Arquivo dos autores, 2020

Após a escolha da plataforma, foi necessário pensar em postagens que pudessem preparar este espaço, além de atrair a atenção e acessibilidade frequente dos

participantes. Assim, anteriormente à realização do fórum, foram feitas as seguintes postagens: 1) descrição da comunidade; 2) boas-vindas aos membros; 3) informações sobre Cacilda Borges Barbosa, com links para acesso à monografia de Leandro Barros sobre a obra *Diorama* e acesso aos outros volumes do *Diorama*<sup>12</sup>, disponíveis no site *MusicaBrasilis*<sup>13</sup>; 4) vídeos de execução pianística de peças solo e a 4 mãos; 5) vídeos de dois jogos musicais.

Após essas postagens, o fórum foi iniciado dividido em três etapas, quais sejam:

- 1) Etapa 1: postagem dos vídeos com a gravação do estudo de Cacilda Barbosa. Nessa etapa, em se tratando de estudos pouco extensos, os estudantes foram incentivados a ampliá-los com a inserção de novos elementos por meio de arranjos. Assim, foram realizados arranjos com a inserção de introduções extraídas de outras composições que tinham elementos semelhantes, como a tonalidade e o compasso; reharmonização; inserção de elementos musicais novos, como acompanhamentos realizados no piano/teclado ou em outros instrumentos, inclusive alternativos, como caixinha de fósforos. A inserção de alguns desses elementos foi auxiliada pelo uso de aplicativos para a edição de vídeos. Vale destacar que houve também a participação de membros familiares, a exemplo do acompanhamento realizado pela bateria, uma vez que as gravações foram realizadas nas casas dos estudantes.
- 2) Etapa 2: como forma de preparação para a última etapa, nessa segunda foram postados quatro vídeos breves, produzidos pela professora responsável pelo componente, com as temáticas Composições Didáticas 1: afinal, o que são?; Composições Didáticas 2: contextualizando historicamente; Composições Didáticas 3: destacando habilidades; Composições Didáticas 4: habilidades em consonância com o nível instrumental discente. Em se tratando de um curso de formação de professores, é imprescindível que componentes de caráter prático busquem dialogar com a formação. Dessa forma, o objetivo dos vídeos foi destacar as possibilidades pedagógicas que o professor de instrumento poderá explorar em peças concebidas para ensinar o instrumento, chamadas de composições didáticas, e também em peças que não foram concebidas para esse fim. Para essa exploração, é importante identificar os conteúdos a serem contemplados. Para dar exemplo de tipos de conteúdos e de como poderiam ser abordados, foram usadas composições didáticas consagradas, a exemplo de estudos de Chopin, e também composições concebidas sem a intenção de exploração didática. Sobre essas últimas, foram utilizadas criações dos próprios estudantes, realizadas em uma atividade anterior no componente. Essa estratégia foi também uma forma de desenvolver junto a eles o sentimento de pertencimento no componente e no espaço virtual para as aulas.
- 3) Etapa 3: nessa etapa, o estudante foi desafiado a articular o conhecimento adquirido nos vídeos sobre Composições Didáticas com as peças executadas. Cada estudante

---

<sup>12</sup> Disponível em <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/leandrobarros.pdf>.

<sup>13</sup> ([https://musicabrasilis.org.br/partituras/cacilda-borges-barbosa-diorama-10-volume2aedicao?fbclid=IwAR3hoRkQZD9OpVxlpNWmWuvNVtrEI\\_ZFhXMk0dgSo5xoPjKsEcXl\\_UVkyFY8](https://musicabrasilis.org.br/partituras/cacilda-borges-barbosa-diorama-10-volume2aedicao?fbclid=IwAR3hoRkQZD9OpVxlpNWmWuvNVtrEI_ZFhXMk0dgSo5xoPjKsEcXl_UVkyFY8))

deveria postar a partitura nos comentários de sua execução, selecionar um dos vídeos postados, seu ou de um colega, para destacar um ponto positivo e um a ser melhorado, além de identificar conteúdos musicais e tecer comentários sobre formas de explorá-los didaticamente. A solicitação da postagem da partitura era tanto para facilitar a identificação dos conteúdos musicais, o conhecimento mais aprofundado da peça pelos colegas, como favorecer a troca das peças entre os estudantes.

Em todas as etapas, a professora responsável contou com o auxílio da estudante monitora Vanessa Victória Pereira. A docente buscou interagir cuidadosamente com cada postagem, ao tecer comentários algumas vezes complementares, outros com questionamentos a serem respondidos, outros para destacar aspectos positivos nas execuções ou incentivar a participação dos estudantes. Esse cuidado é para que a interação docente não domine completamente a discussão, vindo a limitar a liberdade dos estudantes (MAIA, MATTAR, 2007). A mediação do professor frente ao fórum tem papel determinante para fomentar e ampliar o grau de interação entre os participantes, ao estimular a educação colaborativa e favorecer a gestão da própria aprendizagem na troca e absorção dos saberes compartilhados.

Por meio dessa mediação, foi possível detectar a ausência de um dos estudantes em grande parte do fórum, devido a problemas de conexão com a internet, e falta de instrumento para realizar a gravação, por parte de outro estudante. Como estratégia para resolução dessa última questão, o estudante foi encorajado a realizar uma execução alternativa, sendo produzida por ele uma gravação do estudo, por meio do aplicativo Perfect Piano, instalado em seu celular, que simula um teclado e permite uma execução em textura homofônica (melodia acompanhada). O aplicativo é um simulador de piano inteligente, projetado para aparelhos android e tablets, que se apresenta como um app com timbre de piano que oferece dicas de como tocar e se divertir ao mesmo tempo.

A realização do fórum de forma assíncrona superou as expectativas e, diferentemente da interação proporcionada na realização das audições presenciais, os estudantes tiveram como gerir o seu tempo de participação, ao acessar a comunidade conforme a sua disponibilidade de tempo. Isso permitiu interagir em uma quantidade de tempo superior, se comparada ao período disponibilizado em uma audição musical realizada presencialmente. Essa interação favoreceu a aprendizagem discente, visto que os alunos desenvolveram e consolidaram conhecimentos de forma compartilhada.

Por fim, a utilização do fórum de discussão mostrou ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de determinadas habilidades instrumentais, a exemplo da realização de acompanhamentos. A partir da edição de vídeos, alguns estudantes conseguiram se acompanhar, tendo o cuidado em sincronizar melodia, acompanhamento e, em alguns casos, sincronizar melodia e acompanhamento com outros instrumentos, desenvolvendo ouvido polifônico e atenção em destacar os diferentes planos sonoros, a partir do destaque da linha melódica em detrimento ao acompanhamento.

## 5 Episódio 4: Projeto Sons e Teclas em casa: o ensino de teclado via WhatsApp e Google Meet

O Projeto de Extensão Sons e Teclas na UEFS - Projeto de Ensino e Formação para o ensino do Teclado em Grupo (Resolução CONSEPE 60/2017) visa desenvolver a musicalização de crianças, adolescentes e adultos, pertencentes à comunidade acadêmica da UEFS ou externa, por meio do ensino e execução musical em grupo, envolvendo instrumentos de teclas. Suas atividades são realizadas sob duas perspectivas: ensino coletivo de instrumentos de teclado e formação continuada de professores para essa modalidade de ensino. As Atividades de ensino buscam promover a musicalização por meio da prática coletiva de teclado, desenvolvendo técnicas para execução instrumental e habilidades como leitura, improvisação e acompanhamento harmônico. No repertório estão incluídas canções do cancioneiro popular, do cancioneiro folclórico brasileiro, tradicionais, temas de filmes, exercícios técnicos e estudos para piano, que são executados em arranjos próprios e/ou adaptados solo e/ou na orquestra de teclados.

Os tempos de isolamento, como o que estamos vivenciando, demandam posturas de quebras de paradigmas por parte dos envolvidos, para que se possa dar continuidade às atividades de ensino, que eram originalmente presenciais. O episódio 4 da Websérie apresenta as ações musicopedagógicas adotadas pelas professoras coordenadora e colaboradora, em conjunto com o bolsista monitor do Projeto Sons e Teclas na UEFS, que se mostraram como mais adequadas e adaptadas na transposição das aulas da modalidade presencial para a on-line, no contexto do ensino coletivo de Teclado<sup>14</sup>.

Buscando não somente a manutenção das aulas por meio da transposição para a modalidade remota, procuraram-se formatos de atuação como o da Educação On-line que, conforme Pimentel e Carvalho (2020), se refere a uma abordagem didático-pedagógica ancorada na cibercultura, em que os formatos educacionais pressupõem a navegação pelo mundo digital. Afirmam ainda, com base em Santos (2009, p. 5659 - 5663), que a educação on-line deve potencializar práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.

Figura 11: Episódio 4

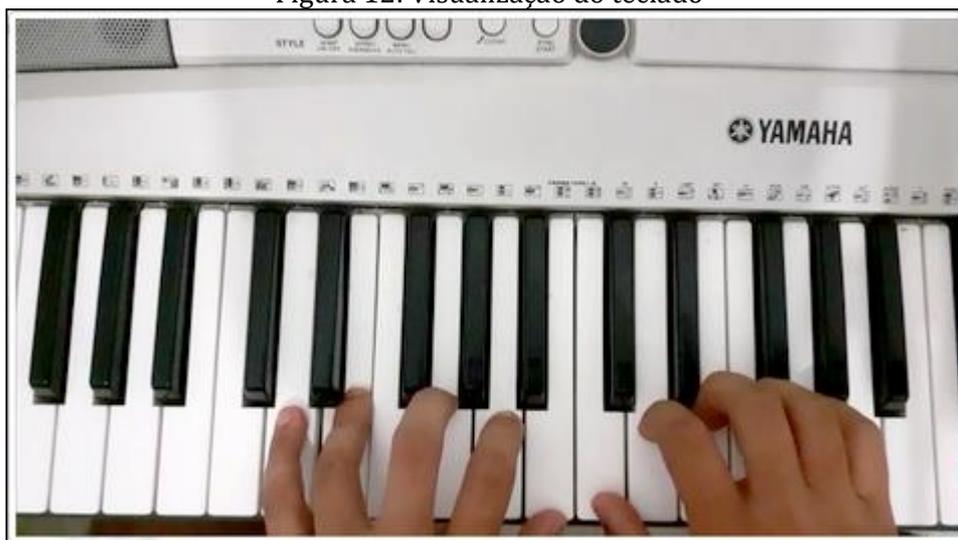


Fonte: Arquivo dos autores, 2020

<sup>14</sup> Disponível em <https://youtu.be/SRYswpWCNgI>

Desta forma, optou-se por trabalhar das formas assíncrona e síncrona, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis e que eram mais acessíveis aos alunos. De forma assíncrona, anteriormente ao isolamento, já estava em uso um grupo de WhatsApp, utilizado principalmente para a comunicação entre alunos, responsáveis e professores. Com a mudança para modalidade remota, o grupo passou a ter seu uso ampliado, adquirindo também a função de “sala de aula virtual”, onde são disponibilizadas orientações sobre atividades a serem desenvolvidas e os materiais didáticos. Entre os produtos produzidos neste período, estão videoaulas e vídeos tutoriais, realizados de forma “caseira” com a utilização da câmera do celular. Nestes vídeos são gravadas a execução das peças musicais que os alunos devem estudar, em dois andamentos: lento (para estudo) e de performance (de acordo com o indicado na partitura). Outro recurso de vídeo utilizado foi o software Synthesia (<https://synthesiagame.com>) que permite a visualização da execução ao teclado e a partitura, simultaneamente, juntamente com recursos de animação. Além disso, são produzidos slides e outros materiais que permitem a interação dos alunos com o conteúdo teórico-perceptivo musical.

Figura 12: Visualização do teclado



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Na mesma dinâmica do presencial, para os encontros síncronos os alunos estão divididos em turmas, de acordo com a idade e nível de conhecimento musical. Atualmente, estão sendo atendidas três turmas, sendo uma de crianças, uma de adultos e outra de adolescentes, com uma média de cinco alunos em cada. Para estes encontros, a plataforma selecionada foi o Google Meet.

Nesses encontros, os alunos têm a possibilidade de tocar as peças (ou suas partes de arranjo) individualmente, sendo ouvidos pelos demais e recebendo feedback tanto das professoras e do monitor, como dos próprios colegas. Este é um dos aspectos pedagógicos e psicossociais que o Projeto busca desenvolver durante o processo de ensino e aprendizagem: a socialização, a cooperação e a escuta própria e do outro. Conforme Santos e Nunes (2014), a execução em grupo pressupõe a aprendizagem colaborativa e o

envolvimento de todos os alunos no processo de aprendizagem, sempre, pois quando um toca, os outros escutam, confirmando ou dando sugestões para melhorar.

Figura 13: Encontros via Meet



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Santiago (1995, p.75) defende esta prática, apontando como umas das vantagens a de que os alunos “[...] aprendem por imitação uns com os outros; recebem maior estímulo para o desenvolvimento das habilidades de crítica, audição interiorizada e interpretação; adaptam-se desde o início a tocarem para outros [...]”. Busca-se, mesmo de forma virtual, a interação entre os alunos e a manutenção das atividades de forma coletiva e colaborativa, indagando-os sobre suas execuções e as dos colegas, promovendo a escuta crítica de si e do Outro. Além de executar peças ao teclado, são desenvolvidas atividades de percepção melódico-rítmicas, como ditados (tanto síncrono, como utilizando gravação de áudio), percussão corporal, princípios de notação gráfica, canto de canções, jogos musicais, entre outras, que reforçam a interatividade e criatividade dos alunos. Para a turma dos alunos que já possuem maior experiência musical, são oferecidas peças mais complexas, que buscam ampliar a fluência na leitura e execução musical.

Dessa forma, entre os desafios com os quais nos deparamos neste período, estão os relacionados a aspectos psicológicos, como o de manter a motivação e interesse dos alunos, além das dificuldades de ordem técnica (alguns não possuem o instrumento em casa e não têm acesso a uma banda larga de internet, assim como outros precisaram realizar diferentes atividades neste período, não sendo possível a participação nas aulas). Para tanto, realiza-se pesquisa constante na busca de novos materiais, metodologias e recursos que possam ser adaptáveis e adequados à realidade do isolamento, no contexto do ensino de teclado coletivo.

Entretanto, apesar dos desafios, os depoimentos positivos dos alunos e a participação ativa dos que estão acompanhando as aulas, nos estimulam a continuar nesta busca, e este fator age em retroalimentação na questão da motivação, sendo via de mão dupla entre alunos/pais e professores. Vale reforçar a atuação participativa dos pais/responsáveis pelas crianças, esforçando-se para que elas possam acompanhar as aulas, assim como acompanhando seus estudos em casa.

## 6 Considerações Finais

Os resultados alcançados nas experiências compartilhadas na websérie mostram que a realização de atividades on-line possibilita o desenvolvimento, a potencialização e a consolidação de habilidades necessárias na aprendizagem de um instrumento musical. Por exemplo, habilidades relacionadas à execução e à técnica, poderão ser ampliadas, a partir da utilização de aplicativos para a gravação e edição de vídeos.

A gravação da execução discente é um recurso a ser amplamente explorado, pois, além de favorecer a autocrítica da própria execução, poderá aumentar significativamente o contato e o período de estudo no instrumento. Assim, aplicativos e plataformas poderão tanto ampliar as habilidades musicais, como também permitir o desenvolvimento da autonomia discente, seja nos momentos individuais de estudo, de acesso a partituras e audiovisuais para a seleção e preparação do repertório, como também na forma de registrar e armazenar a execução.

Apesar do isolamento social, aplicativos e plataformas estão fomentando a interação entre os envolvidos de forma diferenciada. Novas relações sociais estão sendo estabelecidas e, conseqüentemente possibilitando a interação. Sobre essa interação, algumas plataformas a exemplo do Zoom e Meet estão oferecendo *breakout rooms*, onde os alunos podem ser separados em mini salas em duplas, trios e podem trocar informações, um pode tocar pro outro, criar estratégias que facilitem a aprendizagem dos conteúdos contemplados.

Por fim, um aspecto positivo que também está sendo potencializado no ensino on-line é a participação das famílias dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Elas passam a participar mais ativamente, seja auxiliando no manuseio tecnológico, acompanhando as aulas ou ouvindo a execução dos alunos. Isso motiva positivamente os estudantes na aprendizagem de um instrumento musical.

Em certa medida, na atual conjuntura, essa motivação para aprender o instrumento também está sendo potencializada junto a outras pessoas. Não sabemos afirmar se é devido à permanência domiciliar, influência das inúmeras performances virtuais que estão ocorrendo, seja através de vídeos ou *lives*, mas o fato é que algumas pessoas estão colocando em prática velhos projetos, entre eles, o de aprender um instrumento musical.

Ao analisar todos esses aspectos, que poderão ser aprimorados, diante da continuidade do isolamento social, podemos afirmar que o hibridismo entre diferentes modalidades de ensino poderá potencializar o ensino de instrumentos musicais e ensaios de canto coral, por apresentarem aspectos diferenciados que se complementam, ao considerar espaços, tempos e recursos. Para esse hibridismo é fundamental se permitir ao novo e às transformações contínuas. Transformações estão surgindo a cada dia, com novas plataformas, programas e aparelhos, sendo necessário vivenciar novas experiências e, conseqüentemente aprendizagens.

## Referências

CARLINI, Alda Luiza.; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a Distância e agora?** São Paulo: Pearson, 2010.

FERREIRA, G. **Diferença entre Ensino Remoto e EAD**. Disponível em <<https://www.uninassau.edu.br/noticias/pedagoga-explica-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead>>. Acesso em <27 mai. 2020>.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em <27 mai. 2020>.

MAIA, Carmen; Mattar, João. **ABC da EaD: A Educação a Distância Hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, Ana Paula Monteiro de; GANDINI, Louize Castro Ribeiro; DELGADO, Oscar Omar Carrasco. Novas Tecnologias na Educação: Desafios e Perspectivas no Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 5, n. 10, p. 3, 2018.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com Estudantes on-line**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!** Disponível em <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online>>. Acesso em <23 ago. 2020>.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 2000.

SANTIAGO, D. As Oficinas de Piano em Grupo da Escola de Música da UFBA – 1989-1995. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 74-81, 1995.

SANTOS, C. E. F. NUNES, H. S. Teclado Acompanhamento no curso de Licenciatura em Música EaD da UFRGS: novas perspectivas para o ensino coletivo de instrumento musical. In: ENECIM, 6, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2014.

SANTOS, E.; SILVA, M. Desenho didático interativo para educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, 2009. Disponível em <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.htm>>. Acesso em <23 ago. 2020>.

WESTERMANN, B. A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 78-87, 2012.

# Heutagogia, Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs) e Tutoriais: novas formas de interação com o conhecimento na contemporaneidade

**Ernesto Hartmann**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Programa de Pós-graduação em Música da UFPR  
Programa de Pós-graduação em Música da UFMG

**Resumo:** Neste capítulo abordo alguns conceitos centrais para a compreensão de novas formas de interação com o conhecimento: os conceitos de Heutagogia; Objetos Virtuais de Aprendizagem; e Tutoriais. Abordando autores de expressão na literatura a respeito destes temas, demonstro que já há uma sólida produção científica a respeito das novas formas de interação presentes em práticas relacionadas à Ead, e, que, de certo modo, aproximam-se em natureza as abordagens de aprendizagem não formais já amplamente discutidas na literatura. Problematizo a função do professor/mediador no contexto da heutagogia e as condições para que ela possa existir, em simultaneidade e não exclusividade com as práticas pedagógicas tradicionais.

**Palavras-chave:** Heutagogia; Objetos Virtuais de Aprendizagem; Tutoriais.

## 1 Andragogia e Heutagogia

Até a década de 1950 pouco se discutia acerca das possíveis diferenças entre as estratégias de ensino para crianças e adultos. Não obstante o termo Andragogia tenha sido introduzido, ainda, no século XIX – em 1833 por Alexander Kapp – a adoção de distintas concepções fundamentadas na faixa etária somente se consolida a partir de meados do século XX. Em 1984, Knowles ressalta que, embora em um *continuum*, a transição entre os três estágios – pedagogia/andragogia/heutagogia – independe exclusivamente da faixa etária, e sim, da maturidade e autonomia individual. A figura 01 ilustra a relação entre este *continuum*, a influência do instrutor/professor/mediador (termos, inclusive, claramente relacionados a cada estágio) e a maturidade do aprendiz:

Figura 01 – Continuum entre Pedagogia, Andragogia e Heutagogia e suas diferenças



Fonte: Elaboração do autor

Neste capítulo não discutirei as bases conceituais da pedagogia, uma vez que essas estão amplamente difundidas e problematizadas em inúmeras filosofias, correntes, perspectivas e ideologias, concentrando-me na andragogia e na heutagogia, conceitos essenciais para a compreensão das relações interacionais entre aprendiz e objetos de aprendizagem na EaD.

Retornando à definição de 1833 de Alexander Knapp, *Andragogia* foi o termo empregado por este autor para descrever o estilo de ensino de Platão<sup>15</sup> (atentemos que não se tratou de descrever o método, a maiêutica, este já consolidado enquanto conceito, mas, sim, o estilo), “a arte e a ciência de ensinar adultos”<sup>16</sup>, ou, como, parafraseando-o, Knowles<sup>17</sup> (1970) definiu, “a arte e a ciência de auxiliar adultos a aprender”.

De fato, as três principais correntes pedagógicas (cognitivismo, construtivismo e behaviorismo) são, por natureza, pedagógicas. Por tal afirmação, entendemos que a andragogia e a heutagogia (que será conceituada adiante) pressupõem diferenças marcantes em relação a como crianças, adolescentes e adultos aprendem. Sendo assim, fez-se necessário desenvolver estratégias e mesmo teorias, que, especificamente, tratassem destas diferenças. Knowles (1970) apontou cinco premissas essenciais que fundamentam a teoria (ou, como o próprio Knowles entedia, concepção) andragógica, são elas:

- a) *Adultos são autodirigidos (self-directed);*
- b) *Adultos carregam consigo uma expressiva quantidade de experiências;*
- c) *Adultos que buscam educação estão dispostos e prontos para apreender;*

<sup>15</sup> Nottingham Andragogy Group, 1983.

<sup>16</sup> Merriam Webster Dictionary Online (2014).

<sup>17</sup> The modern practice of adult education Andragogy versus pedagogy. New York, New York Association Press.

- d) Adultos são automotivados;*
- e) Adultos querem um aprendizado baseado em soluções de problemas.*

Essas cinco premissas foram claramente influenciadas pelo pensamento rogeriano (Carl Rogers) e pela teoria de hierarquia de necessidades de Abraham Maslow. Em uma perspectiva centrada no aluno e não no conteúdo (uma das premissas do pensamento rogeriano), o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é fruto de seu processo de amadurecimento (acúmulo de experiências de aprendizagem), tendo, como consequência, uma maior independência no processo de aprendizagem e, por conseguinte, uma menor (porém, imprescindível) necessidade de intervenção de um ator externo, permitindo que o papel do professor transite entre professor ou instrutor (pedagogia), mentor, mediador ou facilitador (andragogia e heutagogia).

Já em 1980, Knowles propôs um processo de sete passos para promover a andragogia em um determinado contexto de ensino-aprendizagem:

- a) Desenvolver e estimular um ambiente cooperativo de aprendizagem;*
- b) Envolver o aprendiz na definição das metas;*
- c) Diagnosticar as necessidades e os interesses do aprendiz;*
- d) Auxiliar o aprendiz a formular objetivos fundamentados em suas necessidades e interesses;*
- e) Conceber (desenhar) experiências de aprendizagem de modo a atingir os objetivos;*
- f) Atingir os objetivos com o uso de materiais (objetos de aprendizagem) e recursos;*
- g) Avaliar a qualidade do aprendizado e o impacto na aprendizagem futura.*

Neste contexto, se a proposta de um ensino “pedagógico” é propiciar uma aprendizagem de base, ou seja, ensinar habilidades e competências básicas que possam fundamentar futuras experiências de aprendizagem, para a andragogia, o objetivo principal é estabelecer uma estrutura consolidada, que permita o desenvolvimento da autonomia, autonomia essa, cuja meta final é a heutagogia, estágio em que a aprendizagem é consequência e, sobretudo, experiência radical da autonomia – a aquisição da competência de aprender a aprender. Nesse estágio, verdadeiramente, o aprendiz é o centro do processo de aprendizagem, ao invés do professor ou do currículo, estando capaz e maduro o suficiente para definir sua própria trilha.

Mesmo que um tanto utópica (pois, pragmaticamente, estamos sempre nos três estágios simultaneamente), a proposta em tela promove o aprendiz a uma posição ativa (algo já amplamente problematizado na educação, através da implementação de metodologias ativas), demandando estruturas flexíveis de aprendizagem e possibilidades de escolhas de modo a efetivar essa postura. A internet e os conteúdos nela disponíveis, possíveis de se acessar a qualquer momento (desde que se tenha rede e equipamento para tal), definem novas formas de aprendizagem, tais como o *mobile learning*. Mais do que isso, disponibilizam uma quantidade humanamente impossível de se conhecer em sua íntegra de conteúdos relacionados aos objetos de interesse, impondo, ainda mais, o

desenvolvimento das competências de aprender a aprender e de curadoria de conteúdos, ou seja, de escolha e filtragem de materiais significativos e de qualidade.

Enquanto a andragogia é um processo de aprendizagem centrado ou direcionado no aprendiz, a heutagogia é a aprendizagem autodirecionada. O termo Heutagogia, é, de acordo com Graham Parslow, derivado do grego heureskein – verbo que significa descobrir. Este termo foi proposto no ano 2001 por Stewart Hase e Chris Kenyon (Southern Cross University – Australia) para identificar uma estratégia instrucional centrada no aluno, que visa a enfatizar o desenvolvimento de sua autonomia, habilidade e capacidade – auto-aprendizagem, independente de ensino formal.

Heutagogia é o estudo da aprendizagem autodeterminada [...] É também uma tentativa de desafiar algumas ideias sobre ensino e aprendizagem que ainda prevalecem na aprendizagem centrada no professor e a necessidade de, como Bill Ford (1997) eloquentemente coloca, "compartilhamento de conhecimento" em vez de 'acumulação de conhecimento'. Assim sendo, a heutagogia olha para um futuro no qual saber aprender será uma competência fundamental face ao ritmo de inovação e às mudanças da estrutura das comunidades e dos ambientes e locais de trabalho (HASE, KENYON, 2001).

Na abordagem heutagógica, são viabilizadas condições para que o aprendiz defina como, quando e o que deve ser aprendido, geralmente mediado pela tecnologia (*e-learning/m-learning*), sendo este, portanto, um processo autodirigido, autodeterminado e autorregulado.

Já passamos pela Pedagogia, método que o professor determina o que e como aprender. Estamos tentando utilizar a Andragogia, teoria na qual é o professor quem determina o que, mas é o aluno quem determina como aprende. Mas hoje, já temos de ingressar na Heutagogia, método pelo qual é o aprendiz quem fixa o que e como aprender ... acredito que frente à disponibilidade do conhecimento existente no mundo digital, constitui-se um retrocesso o fato de um professor ditar as regras para ensinar um determinado assunto do jeito que ele quiser (LITTO, 2015).

O objetivo da heutagogia é viabilizar uma aprendizagem duradoura<sup>18</sup> (vitalícia) e, como afirma Blaschke, produzir “aprendizes preparados para as complexidades do ambiente profissional contemporâneo”.

De fato, em um ambiente autodeterminado de aprendizagem, tal qual presente no processo heutagógico, prima-se pelo desenvolvimento de competências e capacidades (para além dos conceitos de habilidades e competências da pedagogia), compreendendo-se competência como a perícia comprovada em adquirir conhecimento e habilidades, e, capacidade como a confiança em sua competência, portanto, a faculdade de se apropriar efetivamente da ação de equacionar e resolver problemas em contextos distintos, dentro ou fora da zona de conforto do indivíduo (STEPHENSON, 1994; McAULIFFE et al. 2008 p.3; HASE & KENYON, 2001,2007; CAIRNS, 2000, p.1, GARDNER, HASE et al. 2008, p.252).

---

<sup>18</sup> *Longlife learning*.

Ainda, Hase & Kenyon (HASE, 2010; GARDNER, HASE et al. 2008) indicam que as pessoas capazes demonstram as seguintes características:

- *Auto-eficácia* em saber como aprender e continuamente estar em processo de aprendizagem;
- *Habilidades comunicativas e interativas* (trabalho em conjunto), trabalhando bem com outros e sendo abertamente comunicativo;
- *Criatividade*, particularmente em aplicação de competências a situações novas e pouco familiares, sendo capazes de se adaptar e ter abordagens flexíveis;
- *Valores positivos*.

Tanto a Heutagogia como a Andragogia, além de reconhecerem e integrarem as experiências cotidianas dos aprendizes como fontes de aprendizado, têm como fundamento a ideia de aprendizagem interativa e conectivista (Blaschke, 2012). Essas interações se dão especialmente na perspectiva do emprego das TICs e de seus modelos conceituais, que enfatizam as interações entre os atores da EAD: Aprendizes; Mediadores; Conteúdo e Tecnologia. Conceitos como o *Peer-learning* e o *mobile Learning (m-learning)* viabilizam a produção de conteúdos e de plataformas que permitem o acesso e as interações em qualquer ambiente onde se disponha de uma conexão com a internet (para os casos de interação síncrona).

Nesse contexto, a internet pode prover as ferramentas necessárias para a experiência autodirecionada, e Blaschke (2012) arrisca que esta será a teoria primordial que sustentará a educação a distância, corroborando a tese de *continuum* entre pedagogia e andragogia, uma vez que a abordagem heutagógica deve promover no aprendiz uma profunda reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Com a maturidade, essa reflexão se consolida, municiando os processos que viabilizam a autoaprendizagem, no sentido de aprender a aprender.

Como condição para a viabilidade deste processo, os seguintes elementos são pressupostos em uma ação heutagógica:

- *Registro reflexivo*;
- *Pesquisa-ação que permite que os alunos experimentem situações da vida real*;
- *Avaliação formativa e somativa*;
- *Aprendizagem colaborativa* (Blaschke, 2012).

Fundamentadas nos princípios de McAuliffe, Hargreaves, Winter and Chadwick (2008), tem, a heutagogia, os seguintes conceitos basilares:

- *Saber como aprender, sendo essa, uma habilidade crucial*;
- *Foco no processo de aprendizagem ao invés do conteúdo*;
- *Consciência de que a aprendizagem transcende os conteúdos da disciplina específica (interdisciplinaridade)*;
- *Que a aprendizagem ocorre por meio de ação auto-escolhida e autodiretiva*.

De fato, diversos autores, dentre eles Gerstein (2013), adotam o conceito de Educação 3.0, destacando a abordagem heurística e suas demandas de conectivismo e interdisciplinaridade. Resulta disso o aprofundamento de propostas como a sala de aula invertida e o ensino móvel, onde a “escola” ou o espaço de aprendizagem está em todo o lugar, incluindo MOOCs<sup>19</sup>, multimídia etc..

Todavia, é **ABSOLUTAMENTE** relevante destacar que todos os autores concordam que as abordagens pedagógicas e andragógicas **NÃO** são superadas pela heurística, sendo as três desejáveis e, mesmo, passíveis de ocorrer simultaneamente, conforme já mencionamos, dependendo do contexto, metas e condições objetivas presentes em cada situação específica.

Delahaye, Limerick and Hearn (1994), corroborando com essa hipótese, afirmam que é possível empregar as estratégias e princípios pedagógicos e andragógicos simultaneamente em estágios de aprendizagem que se caracterizam pelas quatro combinações possíveis entre alto e baixo nível de uso de cada estratégia:

- a) Estágio 1: alta pedagogia e baixa andragogia;
- b) Estágio 2: alta pedagogia e alta andragogia;
- c) Estágio 3: baixa pedagogia e alta andragogia;
- d) Estágio 4: baixa pedagogia e baixa andragogia.

Nessa categorização os aprendizes nos estágios 1 e 2 necessitam de estratégias pedagógicas, como presença do professor e definição externa, porém, no estágio 2, já se manifesta de forma consolidada uma capacidade autônoma mais desenvolvida. No terceiro estágio, prevalecem as estratégias andragógicas, e, no quarto estágio, teríamos a situação de um aprendiz teoricamente capaz de autodirigir seus próprios estudos.

Para Pew (2007), existe uma questão problemática que reside no fato de alguns professores terem pressupostos (e adotarem estratégias) pedagógicas, quando a andragogia é exigida, e andragógicas, quando a pedagogia é exigida. Ambas as situações podem impactar significativamente de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem e motivação do aprendiz. De fato, na academia brasileira, afora as profissões regulamentadas e que exijam diploma universitário para o seu exercício, assistimos a uma diminuição do número de ingressantes, enquanto, em outros cursos, principalmente a distância, têm consistentemente aumentando. Pew entende que o problema não se limita a questão de abordagens pedagógicas ou andragógicas, mas, sobretudo, a questões relacionadas à motivação dos aprendizes.

Mesmo em práticas andragógicas e centradas no aluno, a motivação ainda é frequentemente vista como orientada pelo instrutor, em vez de dirigida pelo aluno, o que leva o instrutor de volta à prática pedagógica, ao invés da andragógica. Para o autor, essa é uma das principais razões pelas quais os professores de ensino superior ainda se apegam fortemente aos modelos pedagógicos tradicionais, uma vez que, de forma muitas

---

<sup>19</sup> *Massive Open Online Courses.*

vezes a-crítica, prevalece a máxima de que “é assim que sempre foi feito no passado”, conduzindo a uma relação de co-dependência, onde os docentes sistematicamente estão buscando “consertar” os aprendizes. Dessa forma, acredita Pew, ao contrário, o corpo docente deve ajudar os aprendizes a *se consertarem*.

O conhecimento atual, e, portanto, qualquer teoria que almeje descrever os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade deve incluir os conceitos de interatividade/interação – em virtude da sociedade em rede e conectada em que vivemos; transversalidade e interdisciplinaridade – em função da descentralização do conhecimento, e, sobretudo, da perspectiva pós-moderna de heterogeneidade, rompendo com o paradigma disciplinar epistemologicamente consolidado; e hipertextual – dado o fato de que as ferramentas atuais da web permitem o tráfego de grandes quantidades de dados em multimodalidades (áudio, vídeo, imagem).

Em uma era tecnológica como a nossa, mais importante do que simplesmente memorizar é saber onde encontrar e como usar o conhecimento, estando o processo de aprendizagem a serviço deste objetivo. Isso não significa bradar de forma irresponsável que não há mais nenhum processo de memorização, que as informações estão por aí, e outras bravatas similares. A aquisição de habilidades e competências (condição igualmente necessária ao desempenho de qualquer atividade profissional), em particular, no caso da música – de altas a habilidades no domínio sensório-motor – é essencial, e passa por processos pedagógicos, e, mesmo, por situações abertamente instrucionais, demandando sim, memorização e muitas horas de trabalho repetitivo, de forma a promover a memória corporal e gestual inerentes a prática de se tocar apropriadamente um instrumento musical.

Nesta perspectiva múltipla, onde a aprendizagem também precisa ser concebida como criação de conhecimento, a alfabetização digital é decisiva. Instruções voltadas ao professor, avaliações voltadas para os alunos, podem ser gradualmente (a partir da ideia de *continuum* entre pedagogia – andragogia – heutagogia, dependente da maturidade de aprendizagem do indivíduo) substituídas por processos que visem desenvolver conjuntos de habilidades em alfabetização digital que capacitem os aprendizes a adaptar o conhecimento para formar novos conceitos, tanto do ponto de vista pessoal, quanto experiencial. Eis a proposta central do conceito heutagogia, o próximo passo na teoria educacional, segundo Paavola e Hakkarainen (2005) e que é o que se postula ser a essência da educação hoje, com o advento dos avanços tecnológicos e da quase irrestrita disponibilidade de informação.

Eis uma grande problemática do ensino de instrumento à distância, uma vez que ele engloba com a mesma relevância e peso competências dos domínios cognitivo e sensório-motor (Bloom), recusando-se a moldar-se em uma única perspectiva. Se por um lado dispomos de diversas estratégias altamente consolidadas de ensino no primeiro domínio através de EaD, ainda é preciso avançar muito no segundo, desenvolvendo formas de transmissão desse conteúdo, que, por sua natureza, ainda se encontra profundamente arraigado no ensino tutorial e presencial. Neste cenário é que os objetos virtuais de aprendizagem, e, em particular, o tutorial, precisam ser tematizados, examinados e teorizados, visando obter a máxima eficiência desta ferramenta, decidida e

definitivamente presente no nosso cotidiano e, sobretudo, nas práticas de aprendizagem dos nativos digitais.

## **2 Objetos (Virtuais) de Aprendizagem**

A Web 2.0 e, sobretudo a vindoura Web 3.0 apresentam um claro foco no usuário. Em particular, a Web 3.0 caracteriza-se pela utilização sistemática de máquinas (robôs) e inteligência artificial, que realizam de forma mais eficiente atividades que, nas versões anteriores, eram exclusivamente manuais; de fato, isso já ocorre no atual estágio 2.0 em transição para 3.0. Como exemplo disso, temos, cotidianamente, o testemunho de algoritmos reunindo informações e mesmo fazendo recomendações aos usuários, sem intervenção humana.

Nesse contexto, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) não só facilitam e promovem as relações de interação entre aprendizes e professores, previstas no modelo de Moore de 1989, como as interações entre aprendizes e conteúdo. Isso se dá, de acordo com Flôres e Tarouco (2008), pela combinação de aspectos verbais (palavras faladas e impressas) e não verbais (fotografias, ilustrações, vídeos, animações, simulações) do conhecimento, utilizando-se de uma abordagem mista (visual e auditiva) para as explanações dos conteúdos.

O vídeo tutorial é um Objeto de Aprendizagem que se insere perfeitamente nesse conceito, estando confortavelmente alocado ou podendo ser acessado a partir de ambientes virtuais de aprendizagem que possuem um conjunto de ferramentas e recursos com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem na web.

De fato, uma das principais qualidades dos AVAs é a interatividade, não obstante, a velocidade e quantidade de dados possíveis de se transmitir viabilizam o compartilhamento destes Objetos de Aprendizagem (no caso, virtuais), que podem ser entendidos como qualquer recurso digital reutilizável que apoie/interfira direta ou indiretamente no processo de aprendizagem. A função dos OVAs é:

atuar como recurso didático interativo, abrangendo um determinado segmento de uma disciplina e agrupando diversos tipos de dados como imagens, textos, áudios, vídeos, exercícios, e tudo o que pode auxiliar o processo de aprendizagem (Machado e Silva, 2005, p.2).

OVAs podem ser utilizados, seja para introduzir uma temática, um conteúdo, para fixá-lo, ou mesmo como ferramenta no processo de avaliação. São novos recursos educativos que empregam as tecnologias disponíveis.

Esse novo tipo de material educativo tem padrões e formas para ser desenvolvido. Além disso, possibilita repensar o processo educativo considerando o espaço da virtualidade e suas possibilidades. A definição de objetos de aprendizagem se configura como construções virtuais, programadas, além de permitir designs, cores, movimentos, efeitos, são um novo tipo de instrução utilizando outras linguagens de computação. Configuram-se em imagens virtuais que formam um constructo de informações e saberes que têm por objetivo facilitar o processo de ensino

e aprendizagem, exatamente pela mediação técnica das tecnologias, aqui denominadas pela pesquisadora como tecnologias da inteligência (JUNIOR; BARROS, 2005, p.1).

Objetos de aprendizagem ou quaisquer outros recursos *on-line* podem ser criados em qualquer mídia ou formato: *applet java*, animação *flash*, vídeo ou áudio clip, foto, apresentação em *Power Point*, *website*, sendo que os produtos finais (os objetos em si) podem ser vídeos, imagens, figuras; ou gráficos que se encontram disponibilizados em repositórios, plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem, visando auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Seu uso pode ser síncrono ou assíncrono.

## 2.1 Definições na literatura

Há, na literatura, distintas definições de objeto (virtual) de aprendizagem (Muzio, Heinz e Mundell, 2001), não havendo um consenso ou conceito universalmente aceito, muito em função de se tratar de um campo do conhecimento relativamente recente. A seguir, apresento algumas das principais,

(...) qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino ... Qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser usada, reutilizada ou referenciada durante o uso de tecnologias que suportem ensino (BECK, 2002, p.1 *apud* WILEY, 2007);

(...) objeto que é designado e/ou utilizado para propósitos instrucionais. Esses objetos vão desde mapas e gráficos até demonstrações em vídeos e simulações interativas (MUZIO, HEINS E MUNDELL, 2001);

Objetos de Aprendizagem são definidos como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem. Exemplos de tecnologia de suporte ao processo de ensino e aprendizagem incluem aprendizagem interativa, sistemas instrucionais assistidos por computadores inteligentes, sistemas de educação à distância, e ambientes de aprendizagem colaborativa. Exemplos de objetos de aprendizagem incluem conteúdos de aplicação multimídia, conteúdos instrucionais, objetivos de aprendizagem, ferramentas de software e software instrucional, pessoas, organizações ou eventos referenciados durante o processo de suporte da tecnologia ao ensino e aprendizagem (BALBINO, 2008, p.1);

(...) conjunto de informações que contêm rotinas e estruturas de dados que interagem com outros objetos. Nos Objetos de Aprendizagem, o 'objeto' serve para encapsular ou 'armazenar' materiais digitais, transformando-os em módulos reutilizáveis de fácil manipulação". (DOWNS, 2001 *apud* HANDA e SILVA, 2003, p.2).

(...) recursos digitais, que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível. Seu uso pode reduzir o tempo de desenvolvimento, diminuir a necessidade de instrutores especialistas, bem como, os custos associados com o desenvolvimento baseado em web. Esses objetos de aprendizagem podem ser usados como recursos simples ou combinados para formar uma unidade de instrução maior. Podem também ser usados em um

determinado contexto e depois ser reutilizados em contextos similares (SÁ FILHO e MACHADO, 2003).

Como é possível observar, essas conceituações não são tão recentes, datando do início do século XXI, o que demonstra a existência de uma consolidada problematização e *corpus* teórico acerca da EaD. Passadas quase duas décadas, os conceitos permanecem úteis e hodiernos, ainda se aplicando satisfatoriamente ao atual panorama.

A definição de Balbino é extraída do conceito proposto pelo consórcio IEEE (*Institute of Electrical and Electronics Engineers*), cujas regras de catalogação e o formato dos metadados serviram de base para um protocolo de especificação internacional, a IEEE-LOM (*Learning Object Metadata*). Os metadados podem conter informações a respeito das características gerais do objeto, seus aspectos técnicos, pedagógicos ou outras informações indexáveis. De fato, com a popularização de plataformas como o *YouTube*, a indexação permanece, porém, sem a rigidez prevista pelo autor. Isso demonstra a ampliação que o conceito sofreu ao longo deste tempo, contudo, de forma alguma ficam invalidados os princípios conceituais das definições apresentadas.

A partir do exposto, conclui-se que a proposta central dos Objetos Virtuais de Aprendizagem fundamenta-se no *microlearning* (pequenas estruturas com conteúdos específicos e claramente delimitados, que facilitam a absorção por parte do aprendiz) e na possibilidade de serem reutilizados (em virtude de seu, em geral, alto custo e esforço de produção) em distintos ambientes de aprendizagem, muito similar ao conceito de programação orientada a objetos, surgida na década de 1960 e amplamente implementada a partir da década de 1990.

Ainda, é possível inferir que os Objetos Virtuais de Aprendizagem são animações interativas que têm como objetivo despertar e estimular a curiosidade e o raciocínio dos aprendizes no intuito de promover a resolução de problemas de forma colaborativa. Nesse contexto, Objetos de Aprendizagem podem ser infográficos; vídeos; mapas; jogos; textos; enfim, qualquer material didático que permita a interação aprendiz-conteúdo, como preconizada no modelo de Moore (1989).

Contudo, os Objetos Virtuais de Aprendizagem, mesmo que, na definição de Sá Filho e Machado diminuam a necessidade de instrutores especialistas, não prescindem, substituem, tampouco subestimam o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem (mesmo na abordagem/concepção heurística). O professor, para todos os efeitos, mesmo que não figure como centro do processo, é um dos seus atores, cabendo a ele a responsabilidade de filtrar, selecionar e ofertar (dentro das abordagens pedagógicas, andragógicas, e, até certo ponto, das heurísticas também) quais Objetos serão usados, visando atingir um determinado propósito. De fato, na condição de conteudista, ele mesmo pode produzir objetos, não se limitando somente a usar os que já existam e estejam disponíveis. Trata-se de um duplo trabalho de curadoria, de acordo com os estilos de ensino e aprendizagem de sua disciplina, do seu curso ou de seu público-alvo.

Os Objetos Virtuais de Aprendizagem também podem servir para fixar um determinado conteúdo, dando maior sentido aos conceitos que se quer transmitir através da aprendizagem significativa. Por estarem disponíveis na Internet, eles podem ser acessados a qualquer local e hora, viabilizando e materializando o *m-learning*.

Algumas características e elementos componentes dos Objetos Virtuais de Aprendizagem foram descritos por alguns autores, como Bettio e Martins (2002, p.02) e Longmire (2001), sendo eles:

**a flexibilidade** – os objetos nascem flexíveis, não havendo necessidade de manutenção, não importa a quantidade de vezes que sejam utilizados, posto que são virtuais e digitais. São constituídos de forma: início, meio e fim;

**a facilidade para atualização** – uma vez indexados, desde que tenham seu código aberto, podem ser manipulados e customizados. Frequentemente, esta opção já se encontra disponível no próprio objeto;

**customização** – sendo os objetos independentes, o uso em qualquer das diversas áreas de conhecimento, desde que pertinente e objetivo, é possível;

**interoperabilidade** – reutilização dos objetos em plataformas e ambientes distintos;

**aumento de valor de um conhecimento** – com sua reutilização sistemática, ele, através de diversas atualizações e customizações, está sujeito a melhoras, consolidando-se de forma espontânea;

**indexação e procura** – a padronização dos objetos também facilita as pesquisas (buscas pelo objeto necessário), ou seja, quando um conteudista demandar de determinado objeto, tanto mais fácil será a tarefa de encontrá-lo quanto melhor indexado ele estiver e mais for utilizado.

Há de se destacar que nem todas essas características estão presentes nos Vídeos Tutoriais. Em particular, a customização pode se tornar um problema, uma vez que o esforço para a construção de um vídeo é grande. Ainda, o vídeo tutorial se presta a descrever o método etapa por etapa de um determinado conteúdo, de um problema específico, ou, como se fala no jargão audiovisual, de um único conflito. Paradoxalmente, no caso que abordamos neste capítulo, temos que este Objeto, justamente dada sua especificidade, pode servir a diversos propósitos, em diversos cursos distintos.

A partir destas caracterizações, Singh, citado por Bettio e Martins (2002, p.4), propõe que um objeto de aprendizagem seja estruturado e dividido em três partes claramente definidas:

**objetivos:** lista de conhecimentos prévios necessários para um bom aproveitamento de todo o conteúdo disponível; tem como finalidade mostrar ao aprendiz o que ele poderá aprender com o estudo do Objeto;

**conteúdo instrucional:** aqui deverá ser apresentado todo o material didático necessário para que o aluno possa atingir os objetos citados;

**prática e feedback:** avaliação do aprendiz sobre seu desempenho, suas expectativas sobre o aprendizado. Uma característica importante dos Objetos de Aprendizagem é que ao final dela coloca-se uma avaliação, para que o aluno veja se atingiu as expectativas, e, se não, utilizá-lo novamente, quantas vezes for necessário.

Dentre as principais vantagens do emprego de Objetos Virtuais de Aprendizagem, podemos elencar três essenciais:

- *A motivação do processo ensino-aprendizagem;*
- *O estímulo ao pensamento indutivo e ao dedutivo;*
- *O estímulo à construção de hipóteses e à sua simulação e teste em situações reais e significativas, aplicando-as a diferentes realidades e contextos.*

Aliado a estas questões, o uso dos Objetos Virtuais de Aprendizagem, para além de seu emprego em diferentes modalidades de ensino (presencial, híbrido, a distância), pode imprimir um componente de ludicidade ao conteúdo proposto, despertando a curiosidade, o desafio e a interação.

Imagens, animações, gráficos, jogos, documentos em texto, apresentações de *Power Point* e páginas da Internet, todos esses podem ser Objetos, auxiliando a apresentar o conteúdo de forma interessante. Todavia, não se deve perder de vista que, no processo, a mediação tecnológica deve ser transparente, posto que um objeto sem um conteúdo relevante pode se tornar tedioso e mesmo inútil. A tecnologia e a estética da apresentação não esconderão a ausência de assunto ou a fragilidade da argumentação acerca de um determinado conteúdo. A mediação tecnológica, nesse caso, será cruel, impiedosamente desnudando a falta de substância do autor.

### **3 Tutorial e o Vídeo Tutorial**

Entende-se por tutorial um texto (e, aqui, tomamos texto em um sentido muito mais amplo, abarcando o conceito de peça audiovisual) do gênero injuntivo e ou prescritivo. Esse termo – na verdade, um neologismo da língua inglesa – que faz alusão à figura do tutor (alguém que conduz um processo instrucional), refere-se a um conteúdo que se apresenta como informações elementares acerca de um determinado assunto (eis que, então, apresentado por um tutor – aquele que detém o conhecimento específico). São manuais, instruções ou explicações; inicialmente, muito empregados na informática, através da cibercultura, os tutoriais transcenderam essa fronteira, estando disponíveis, hoje em dia, para virtualmente qualquer atividade.

Sendo do gênero injuntivo ou prescritivo, são, frequentemente, descrições e demonstrações de um determinado método passo a passo. Por sua objetividade; por concentrar-se focado em um único problema ou conflito (cozinhar uma receita, instalar um *software*, construir um móvel); e, por sua disponibilidade, tornou-se uma das mais comuns práticas contemporâneas de troca de conhecimento. Essa disponibilidade foi, indubitavelmente, ampliada pelo florescimento de plataformas de *streaming* como o *YouTube* (2005), que viabilizou não só a descrição textual das etapas de um tutorial, mas, sobretudo, permitiu que elas fossem visualizadas em vídeos muitas vezes de boa ou excelente qualidade.

Uma rápida pesquisa em plataformas como o *Vimeo* ou o *YouTube* permite a visualização um sem-número de tutoriais (nem sempre denominados com esse termo;

muitas vezes, nomeados através da expressão “como fazer”, entre outras) sobre assuntos e conteúdos relacionados a música, tanto no campo teórico ou de domínio técnico de um instrumento. Mais ainda, a quantidade de acessos e de inscritos em canais que contêm tutoriais sobre como tocar um instrumento ou uma determinada peça dá a dimensão do alcance desse gênero.

O seguinte relato é muito interessante, no que diz respeito às práticas heurísticas relacionadas à procura autônoma de tutoriais por parte dos aprendizes. Destaca-se a faixa etária da aluna, adolescente, que já realiza com natureza sua própria busca por conteúdos dentre a vasta oferta disponível (heutagogia), prática essa ainda estranha aos imigrantes digitais, mas extremamente comum aos nativos digitais,

Estava trabalhando uma música de dificuldade mediana com uma aluna adolescente, pelo tradicional método da leitura, e esta aluna, que não era muito aplicada nos estudos em casa, chegou tocando a música toda de uma semana para outra. Num primeiro momento pensei: “Nossa! Ela ouviu tudo o que eu disse e estudou!” Já na segunda escuta pude observar as muitas diferenças entre o que estava sendo tocado e o que de fato estava escrito. Nada descaracterizava a música, apenas facilitava trechos mais complicados, simplificava alguns acordes. E ao perguntar sobre as diferenças a aluna respondeu: “Professora, um canal de tutoriais maravilhoso no *YouTube*! É tão legal poder controlar a velocidade com que as teclas vão sendo mostradas e poder parar e voltar quantas vezes forem necessárias” (*Piano Tutorial Easy*). Dizer que meu mundo caiu seria um grande exagero, mas, naquela hora meu conceito de professora de piano foi por terra [...] assim, fui ter aulas com minha aluna, e com outros alunos que usavam esse objeto de aprendizagem musical. Dos 22 alunos para os quais lecionei no segundo semestre de 2015, constatei que 12 faziam o uso desse recurso. Mostravam-se entusiasmados e “donos dos seus processos”, definindo suas escolhas. Mesmo que fossem crianças entre 7 e 8 anos, todos os professores envolvidos em seus processos de aprendizagem musical (outros instrumentos e musicalização) notavam essa prática de liberdade e a construção de conceitos de forma mais processual e orgânica (SOUZA, ALVIN, SILVA, 2016, p.7).

De fato, a seguinte tabela ilustra a quantidade de acessos de alguns vídeos tutoriais – no caso, a respeito da *Arabesque op.100 n.º 2* de Burgmüller. Estes tutoriais são de naturezas muito distintas, indo desde o conceito de *rote learning*<sup>20</sup> até tutoriais mais elaborados, contemplando todas as faixas etárias (dentro desta lista há desde tutoriais específicos para crianças como outros, para adultos). A primeira coluna contém o número de acessos<sup>21</sup>; a segunda coluna, o nome do canal; e, a terceira coluna, o ano em que foi postado na plataforma.

---

<sup>20</sup> Ensino por imitação simples.

<sup>21</sup> Dados de Julho de 2020.

Tabela 01 – Acessos, ano e nome de alguns canais de tutoriais da Arabesque op.100 n<sup>o</sup>2 de Burgmüller disponíveis na plataforma *YouTube*

| <b>Acessos</b> | <b>Nome do canal</b>   | <b>Ano</b> |
|----------------|------------------------|------------|
| 235796         | Jane                   | 2011       |
| 102229         | Sally                  | 2014       |
| 65936          | Atelier de l'organiste | 2012       |
| 65417          | Piano Skills pro       | 2017       |
| 38000          | Irina Gorin            | 2017       |
| 33295          | Trin the Pianist       | 2018       |
| 26364          | Piano TV               | 2017       |
| 12925          | Hampton Piano Lessons  | 2014       |
| 12812          | Virtual Sheet          | 2016       |
| 11124          | Hofmann Academy        | 2018       |

Fonte: Elaboração do autor

Tutoriais são acessíveis e imediatos, de um modo geral prazerosos e divertidos (principalmente se “viralizam”) e ocorrem no que Lemos (2008) define como tempo sagrado, “o tempo sagrado do mito, assim como o tempo real do ciberespaço, não é o tempo linear e progressivo da história, mas o tempo das conexões, aqui e agora, um tempo presenteísta, correspondente ao presenteísmo social contemporâneo” (LEMOS, 2008, p.134). Esse tempo deflagra novas relações e conexões, uma vez que, como bem descreveu a aluna no relato, é possível diminuir a velocidade do vídeo, aumentar, ir para frente, ir para trás repetir quantas vezes for necessário, posto que é articulável de acordo com as necessidades do usuário, sendo, por excelência, um dos objetos de aprendizagem típicos das Web 2.0 e da futura Web 3.0.

Todavia, é na característica pós-moderna latente de descentralização do saber presente no gênero tutorial digital, aqui exemplificada no relato por “mostravam-se entusiasmados e ‘donos dos seus processos” – meta quintessencial da heutagogia – onde reside um paradoxo que me instigou a escrever este capítulo.

Responsável pela introdução do termo cibercultura na década de 1990, as reflexões de Pierre Levy ainda são pertinentes e hodiernas. O autor advoga que precisamos compreender as novas relações com o conhecimento, advindas das possibilidades do ciberespaço. Neste ambiente, o conhecimento é transmitido pelas “comunidades humanas vivas e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes e sábios” (LEVY, 1999, p.164), intérpretes estes legitimados pela academia e pelo próprio campo autônomo<sup>22</sup>.

O fato da natureza desta difusão onde o monopólio do conhecimento e, sobretudo, do discurso acerca do que é conhecimento estabelecer-se não mais em uma comunidade física, implica a despersonalização do ente legitimado do saber, diluindo-se em uma entidade “metafísica”, denominada ciberespaço. Assim sendo, ele se assemelha muito às práticas orais, privilegiando, por ausência da escrita, as habilidades, o saber fazer, seja ele mítico, ritual ou prático. Isso está claramente representado no discurso da aluna e no

<sup>22</sup> Conceito de Pierre Bourdieu.

resultado de sua performance, onde elementos dificultadores foram simplesmente eliminados do processo, facilitando a execução e transformando a informação escrita (partitura) – esta, provavelmente essencial para a execução estilisticamente apropriada da obra em questão – em mero acessório ou mesmo inapropriada.

Se, por um lado, há grandes vantagens nesse processo, por outro, há um elenco de perigos inerentes. O próprio Levy definiu como um dos componentes da inteligência coletiva a “*prática banalizada de troca de conhecimentos*” (LEVY, 1999, p.167). Neste contexto, onde todo o conhecimento está disponível de forma indiscriminada e a oferta de materiais instrucionais acerca de um mesmo assunto abunda, periga-se ter como critério ou parâmetro qualitativo, exclusivamente, ou mesmo, majoritariamente, a mera quantidade de acessos.

Como sabemos, Hegel definiu como primeira lei da dialética a passagem da quantidade à qualidade, que, aliada ao *argumentum ad populum*, nos leva a crer que ainda é imprescindível, mesmo nos estágios mais avançados de heutagogia, a presença de um mediador, de um professor, que, ao menos, realize a tarefa da curadoria de conteúdos, selecionando aqueles que são qualificados e desprezando os não qualificados, sob pena do estabelecimento de uma falaciosa oclocracia alicerçada na popularidade de um determinado canal ou vídeo. Certamente, para a pós-modernidade e sua quase patológica rejeição ao conceito de verdade, tende a prevalecer a narrativa sobre um fato (especialmente, se eticamente fundada na superação do esforço pelo hedonismo/ludicidade), situação essa nitidamente ilustrada no virtual desprezo e desconsideração pela informação escrita na partitura, sendo esse um problema de imensa magnitude, sobre o qual é imperativo refletirmos profundamente enquanto formadores.

De certa forma, essa problematização está presente em algumas reflexões acerca do tema como a de Reis et al.,

O alerta de Levy é para a percepção de que não há mais um monopólio do conhecimento pelas instituições, principalmente porque esta, sozinha, não dá conta [sic] do modo de vida contemporâneo. Se na modernidade, tentou-se controlar o saber fechando-o na escola, legitimando o professor como seu detentor e deslegitimando os outros mediadores e os outros saberes, na cibercultura há uma pulverização generalizada do conhecimento. O paradigma da inteligência coletiva pressupõe um saber desterritorializado, acessível e universal (REIS; ROMÃO; LEITE, 2011, p.8).

Pierre Levy ainda aponta três particularidades em relação ao saber contemporâneo: *velocidade* de surgimento e renovação de saberes; *transmissão* de conhecimentos e *tecnologias intelectuais* que amplificam, exteriorizam e modificam funções cognitivas humanas” (LEVY, 1999, p.163).

Destarte, o gênero tutorial digital contempla estas três particularidades. Ele supre a necessidade prática de resolução de um problema específico, em que se torna necessária a aquisição rápida e eficaz de uma habilidade ou competência, algo que seria impossível de ser realizado, caso tivéssemos que realizar todo um curso em um ambiente formal para tal, de acordo com Reis et al.

Poderíamos usar os manuais, os cursos apostilados ou vídeo aulas, mas estes não são tão diretos, nem tão divertidos. Estamos numa situação onde transmitir conhecimentos se torna essencial, desde situações simples como aprender a cozinhar feijão até o aprendizado de competências complexas que podem se converter em habilidades de trabalho (REIS; ROMÃO; LEITE, 2011, p.9).

Ainda, para estes autores, o tutorial é uma simulação, um modo de conhecimento que permite a “amplificação da imaginação individual e o compartilhamento dos modelos mentais comuns pelos grupos” (LEVY, 1999, p.165).

O tutorial é exatamente isso: a simulação compartilhada dos modelos mentais, cuja forma se adequa às necessidades fluidas do contemporâneo. Por meio do Tutorial, há um acesso quase que irrestrito e constante às diversas áreas do conhecimento. Isto é uma construção que nasce na contemporaneidade para atender à sua própria demanda. Assim como os demais conteúdos do ciberespaço, o tutorial está virtualmente disponível. Ele apresenta um método que explora as potencialidades hipermediáticas dos computadores conectados em rede: capacidades multimídia interconectadas através das associações ou links gerados por um sistema de busca. Por todas essas características o tutorial visa atender as demandas de uma sociedade imediatista. Ele, teoricamente, permite a aquisição de conhecimento de uma forma mais rápida e lúdica do que por um meio “mais institucionalizado”. O tutorial só é possível numa configuração sociotécnica como a da cibercultura: onde tecnologias e demandas sociais resultam, mesmo que momentaneamente, em conexão colaborativa e em todas as características do presenteísmo pós-moderno (REIS; ROMÃO; LEITE, 2011, p.9).

Apesar dos objetos de aprendizagem terem padronização computacional específica para serem elaborados, padrões esses estruturados pela *Global Learning Consortium, Inc. (IMS)*<sup>23</sup>, e que consistem nos seguintes elementos: título, autores, atividades (conceitos envolvidos, objetivos, material necessário para a elaboração do objeto), categorização da atividade (para que série está definida), legenda (informações da área específica); resumo do objeto (a síntese do que será elaborado), o usuário (fluxo do usuário na animação), o computador (como são desenvolvidos seus passos e minuciosamente explicitados) e suas telas sequencialmente detalhadas, podemos considerar os vídeos disponíveis nas plataformas de *streaming* e disponibilizados ao público como objetos virtuais de aprendizagem. Isso se dá pelo escopo amplo de algumas definições deste conceito, que, recordamos, contemplam “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino” (Beck); e “conteúdos de aplicação multimídia, conteúdos instrucionais” (Balbino).

Trata-se, evidentemente, do contexto em que esses vídeos são utilizados, e, neste capítulo, tratei do contexto relacionado a processos heurísticos, ocorrendo com ou sem a supervisão de um mediador (professor).

Para que o vídeo tutorial obtenha o máximo de eficácia, Bettio e Martins (2002) sugerem que

---

<sup>23</sup> Consórcio mundial de empresas e pesquisadores, que tem como intenção padronizar o armazenamento e a distribuição de objetos de aprendizagem.

a aplicação de OVA's como estratégia de ensino deve ser bem estruturada e pode ser dividida em partes bem definidas: listar todos os conteúdos prévios necessários para aplicação do OVA; definir o que o aluno deve atingir com a utilização do OVA; e verificar ou avaliar, com base em *feedback*, a expectativa e qual foi seu aprendizado utilizando o OVA como estratégia de ensino.

É nessa perspectiva que importa investigar e compreender como os vídeos tutoriais podem ser poderosos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de sua abordagem ser predominantemente pedagógica, andragógica ou heurística.

O emprego de informações em dois canais, visual e sonoro simultaneamente, característico do vídeo tutorial, potencializa o estímulo sensorial e o processo cognitivo, como afirma Andrea Filatro:

Quando a informação é apresentada em duas modalidades sensoriais – visual e auditiva – em vez de em uma, são ativados dois sistemas de processamento e a capacidade da memória de trabalho é estendida. [...] A combinação de uma imagem com sua designação verbal é mais facilmente lembrada do que a apresentação dessa mesma imagem duas vezes ou a repetição dessa designação verbal várias vezes, de forma isolada [...] os alunos aprendem mais ou melhor quando textos, imagens ou sons não relevantes ao assunto são excluídos, evitando distrações que dividem o limitado potencial de atenção com os recursos que realmente contribuem para o significado da unidade de aprendizagem. (FILATRO, 2009, p.74-76).

## 4 Considerações finais

Neste capítulo discuti as bases teóricas essenciais para as análises de alguns tutoriais, articulando os conceitos de heurística, Objeto Virtual de Aprendizagem e Tutorial.

Ao problematizar questões pertinentes à heurística e à demanda de maturidade e capacidade de autonomia do aprendiz, emerge a seguinte questão: se estes tutoriais, disponíveis gratuitamente e de amplo acesso na internet (no caso, em particular na plataforma YouTube, conforme a delimitação do capítulo em que discuto a respeito), por sua natureza instrucional, são, de fato, objetos que estimulam a autonomia necessária às práticas heurísticas ou se reproduzem (mesmo que seja possível e desejável a simultaneidade de práticas pedagógicas e heurísticas) essencialmente, por sua natureza instrucional, as práticas pedagógicas, restando apenas como prática autônoma heurística a ação de buscá-los nos canais de informação disponíveis.

A revolução proporcionada pela veiculação de informações através de plataformas de acesso gratuito como o *Youtube* aparentemente é irreversível, exigindo dos professores novas posturas ante o conhecimento e sua transmissão. Seus alunos já os pesquisam e fazem amplo uso desses recursos.

As análises que realizarei no capítulo 5 permitirão a discussão de questões como essas, assim como municiarão os professores a, caso seja do seu interesse, produzir

conteúdos estruturados de acordo com modelos pré-existentes. Destarte, a competência de produzir esses conteúdos, muito provavelmente será uma exigência no repertório docente em um futuro breve, assim como já o é no presente.

## Referências

BALBINO, Jaime. **Objetos de Aprendizagem**: contribuições para sua genealogia. Trabalho de Graduação (Licenciatura Plena em Geografia) – UFSM, Santa Maria, 2008.

BECK, Robert. **Learning Objects**: What? Milwaukee: University of Wisconsin, 2001.

BETTIO, Raphael; MARTINS, Alejandro. **Objetos de aprendizado**: um novo modelo direcionado ao ensino a distância. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto42.htm>>. Acesso em 20 jul. 2020.

BLASCHKE, Lisa Marie. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 13, n. 1, p. 56-71, 2012. Disponível em <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2113>>. Acesso em 21 jul. 2020.

CAIRNS, L. The process/outcome approach to becoming a capable organization. In: AUSTRALIAN CAPABILITY NETWORK CONFERENCE. **Anais...** Sydney, 2000. p. 1-14.

DELAHAYE, Brian., LIMERICK, David.; HEARN, Greg. The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the implications for adult learning. **Adult Education Quarterly**, v. 44, n. 4, p.187-200, 1994.

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FLÔRES, Maria Lúcia; TAROUÇO, Liane. Diferentes tipos de objetos para dar suporte a aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2008.

GARDNER, Anne., HASE, Stewart, GARDNER, Glenn., DUNN, Sandra, CARRYER, Jenny. From competence to capability: A study of nurse practitioners in clinical practice. **Journal of Clinical Nursing**, v. 17, n. 2, p. 250-258, 2008.

GERSTEIN, Jackie. **Moving from Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0**. Boise: Boise State University Scholar Works, 2014.

HANDA, Jaime Kenji; SILVA, Jaime Balbino G. **Objetos de Aprendizagem (Learning Objects)**. Disponível em <[http://www.ead.unicamp.br:9000/GECON/sites/ZAD/index\\_html?foco2=Publicacoes/78095/846812](http://www.ead.unicamp.br:9000/GECON/sites/ZAD/index_html?foco2=Publicacoes/78095/846812)>. Acesso em <20 de jul. de 2020>.

HASE, Stewart. **Learner defined curriculum**: Heutagogy and action learning in vocational training. Southern Institute of Technology Journal of Applied Research, Special Edition on Action Research, 2010. Disponível em <<http://sitjar.sit.ac.nz>>. Acesso em <21 jul. de 2020>.

HASE, Stewart; KENYON, Chris. Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET. In: AUSTRALIAN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING RESEARCH ASSOCIATION, Adelaide. **Anais...** Adelaide: RMIT, 2001.

HASE, Stewart; KENYON, Chris. Heutagogy: A child of complexity theory. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, v. 4, n. 1, p. 111-119, 2007.

JUNIOR, Wagner Antonio; BARROS, Daniela, Melaré Viera. Objetos de Aprendizagem Virtuais: material didático para a Educação Básica. In: CONGRESSO DA ABED, 28. **Anais...** Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf>>. Acesso em <20 jul. 2020>.

KNOWLES, Malcolm. S. **The modern practice of adult education andragogy versus pedagogy**. Nova York: New York Association Press, 1970.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTO, Fredric. **Entrevista do Presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) a Yasmin Martins**. Educar pensar crescer, 2015.

LONGMIRE, Warren. **A primer on learning objects**. American Society for Training & Development: Virginia, 2001.

MACHADO, Lisandro Lemos; SILVA, Juliano Tonezer da. **Objeto de aprendizagem digital para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no ensino técnico em informática**. Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação/UFRGS, 2005.

MCAULIFFE, Marisha; HARGREAVES, Doug; WINTER, Abbe; CHADWICK, Gary. Does pedagogy still rule? In: AAEE CONFERENCE. **Anais...** Yeppon, 2008. Disponível em <[http://www.engineersmedia.com.au/journals/aaee/pdf/AJEE\\_15\\_1\\_McAuliffe%20F2.pdf](http://www.engineersmedia.com.au/journals/aaee/pdf/AJEE_15_1_McAuliffe%20F2.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2020.

MUZIO, Jeanette; HEINS, Tanya; MUNDELL, Roger. **Experiences with reusable e-learning objects: From Theory to Practice**. Victoria, 2001.

PAAVOLA, Sami. and HAKKARAINEN, Kai. **The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning**. **Science and Education**, v. 14, p. 535-557, 2005.

PEW, Stephen. Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education. **InSight: A Collection of Faculty Scholarship**, v.2, p.14-25, 2007.

REIS, Luzo; ROMÃO, Alexandre; LEITE, João. **Tutoriais: Um Modo Tipicamente Contemporâneo de Troca de Conhecimentos**. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, 13. **Anais...** Cuiabá, 2011.

SÁ FILHO, Clóvis.; MACHADO, Elian. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. Disponível em <<http://www.abed.org.br/seminário2003/texto11.doc>>. Acesso em <20 jul. 2020>.

SILVA, Euridiana; ALVIM, Isabela, SILVA, Lais. **O espelho tem duas faces**: pedagogia do piano, psicomotricidade e o papel do professor em tempos de gamificação sob diferentes perspectivas. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 26. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG, 2016.

STEPHENSON, John. Capability and Competence: Are they the same and does it matter? **Capability**, v. 1, n. 1, p. 3-4, 1994.

WILEY, David. **Connecting learning objects to instructional design theory**: A definition, a metaphor, and a taxonomy. 2000. Disponível em <<http://reusability.org/read>>. Acesso em <20 jul. 2020>.

# LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA: Experiências na Universidade Estadual do Maranhão

**Daniel Lemos Cerqueira**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

**Resumo:** Neste capítulo, será apresentado um breve histórico sobre a fundação do curso de Música Licenciatura a distância da Universidade Estadual do Maranhão, contextualizando-o no cenário nacional de cursos de graduação em Música nesta modalidade, e um relato de sua experiência pedagógica. Há uma explanação sobre sua estrutura administrativa, adaptação de material didático, avaliação e explanação sobre alguns dos desafios encontrados em sua ministração.

**Palavras-chave:** Música, Licenciatura, Educação a distância, Formação de professores, Maranhão.

## 1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação a distância (EaD) tem tido sensível ampliação em diversos países, nas mais diversas áreas do conhecimento. Pioneiramente oferecida por meio de cursos livres, há atualmente cursos a distância em nível de graduação e pós-graduação.

Com o estabelecimento da internet a partir da década de 1990 e subsequente facilitação do acesso econômico a computadores, *smartphones*, *tablets* e outros tipos de equipamentos eletrônicos multimídia, a oferta de cursos foi sensivelmente ampliada na modalidade *on-line* – aqueles ministrados integralmente através da internet – ou híbrida – quando são adotadas ferramentas e estratégias de ensino e aprendizagem presencial e *on-line*. Até então, segundo Gianni Ribeiro (2013), os cursos poderiam ser oferecidos pelos correios, como no caso do conhecido Instituto Universal Brasileiro (IUB), e através de telecursos, por meio de canais abertos de televisão.

Se retrogirmos aos primórdios da imprensa, após século XV, constatamos que a ampliação do acesso ao material impresso também levou à possibilidade do aprendizado a distância – além de enfatizar a forte relação entre tecnologia e EaD em contextos histórico-culturais diversos. Já direcionando para a área de Música, temos o exemplo de tratados como *Il Transilvano*, do italiano Girolamo Diruta (ca.1554-ca.1610), cuja narrativa é semelhante ao diálogo entre um mestre e seu aprendiz sobre teoria musical e prática de órgão ou cravo, tratando sobre postura ao instrumento, posição das mãos e outros aspectos da técnica dos instrumentos de teclado. De maneira semelhante, temos *Cartas para uma jovem senhorita sobre a arte de tocar pianoforte* de Carl Czerny (1791-1857), publicado pela primeira vez em 1853 e também escrito em forma de diálogo, dessa vez entre um tutor e sua discípula.

A possibilidade de ter acesso ao material e estudá-lo, sem a assistência de um professor ou orientador, traz outro conceito fundamental na EaD: a autoaprendizagem – representado recorrentemente na área de Música por meio do termo “autodidatismo”. Segundo Daniel Gohn (2002), o Brasil possui uma forte tradição de autoaprendizagem musical, pois o ensino formal de música não é valorizado na Educação Básica – principalmente a partir de sucessivas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foram desvalorizando paulatinamente as Artes e a Música das salas de aula:

Sem uma organização sólida para a educação musical nas escolas, o estudo da música ainda ocorre principalmente em meios não-formais, em conservatórios ou com professores particulares, ou através dos processos de autoaprendizagem. Com exceção dos sujeitos que pertencem a grupos religiosos ou a quaisquer outros que estimulem o envolvimento com a cultura, estes aprendizes não-formais têm nos veículos de massa sua principal referência para obter informações (GOHN, 2002, p. 17).

Mesmo com a retomada da Arte como disciplina pela LDBEN n.º 9.394/1996 e a posterior Lei da Música na Educação Básica – substituída pela Lei n.º 13.278/2016, que acrescenta a obrigatoriedade de haver conteúdos de Artes Visuais, Dança e Teatro junto aos de Música na referida disciplina, que tem apenas um ou dois horários semanais na estrutura curricular da Educação Básica – o cenário ainda está longe de ser favorável a uma efetiva inclusão das Artes na formação cidadã do povo brasileiro.

Em contrapartida, a expectativa gerada pelo retorno da música na escola levou à criação de diversos cursos de graduação em Música Licenciatura, grau que, a partir da última LDBEN, é associado à formação de professores para as disciplinas do currículo escolar. Segundo o Portal e-MEC<sup>24</sup>, o Brasil possui atualmente 177 cursos de Licenciatura em Música credenciados, dos quais 15 são ofertados na modalidade a distância – veja o Quadro 1. Há, ainda, 3 cursos de bacharelado – grau voltado à formação de profissionais para a cadeia produtiva da música – com linhas de formação em Regência (Universidade Brasil), Música Popular Brasileira (UNÍTALO) e Música (UNIS-MG).

Quadro 1. Cursos de Licenciatura em Música a distância no Brasil

| Instituição   | Início     | Situação     |
|---|------------|--------------|
| Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)            | 02/06/2006 | Em atividade |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)   | 12/09/2006 | Em extinção  |
| Universidade de Brasília (UnB)                      | 25/06/2007 | Em atividade |
| Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)       | 27/11/2010 | Em atividade |
| Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG)      | 06/02/2012 | Em atividade |
| Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)           | 28/08/2013 | Em atividade |
| Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)            | 2013       | Em atividade |
| Instituição   | Início     | Situação     |
| Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)            | 23/06/2016 | Em atividade |
| Universidade de Taubaté (UNITAU)                    | 24/02/2017 | Em atividade |
| Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) | 21/05/2018 | Em atividade |
| Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)   | 03/09/2018 | Em atividade |

<sup>24</sup> Consulta realizada em 12 de novembro de 2020 na página <<https://emec.mec.gov.br>>.

|   |            |              |
|---|------------|--------------|
| Universidade do Estado da Bahia (UNEB)          | 11/10/2018 | Em atividade |
| Centro Universitário Internacional (UNINTER)    | 22/02/2019 | Em atividade |
| Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (UNÍTALO) | 22/04/2020 | Em atividade |
| Universidade Federal do Tocantins (UFT)         | 03/08/2020 | Em atividade |

Fonte: e-MEC, 2020

Instituída pelo Decreto Federal n.º 5.800/2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema que articula com universidades públicas a oferta de cursos superiores gratuitos na modalidade a distância. Dentre tais parcerias, destacam-se aquelas feitas pela UFRGS com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que proporcionaram a formação de centenas de professores de música para a Educação Básica em municípios que não dispõem deste tipo de formação na modalidade presencial. Assim, destacamos a maior potencialidade dos cursos de Licenciatura em Música a distância: a possibilidade de levar formação musical de nível superior a pessoas que jamais dispõem de condições econômicas e/ou logísticas de acesso a tal curso.

No entanto, a manutenção desses cursos não está livre de desafios das mais variadas origens, em especial ligados à infraestrutura e à pedagogia musical. Sendo assim, seguimos com o relato da experiência empreendida na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

## 2 Contextualização

O Maranhão possui um histórico relevante de práticas musicais, sendo pioneiro em diversos aspectos. Maurício Dottori (1996, p. 44) indica que já no ano de 1624, Manoel da Mota Botelho se apresentara para assumir a função de mestre-de-capela na então Capela da Conquista do Maranhão. Vicente Salles (1980, p. 86) acrescenta que, em 1796, um inventário do governo da Capitania fazia menção à compra de 6 rabecas, 1 rabecão, 1.123 violas e 389 “violetas pequenas”, números que por si só indicam uma relevante presença de instrumentos de cordas dedilhadas na sociedade da época, certamente para acompanhamento harmônico de modinhas e outros tipos de canções.

Em 1817, foi inaugurado em São Luís o Teatro União, atual Teatro Arthur Azevedo, a terceira casa de espetáculos mais antiga da América ainda em atividade (CERQUEIRA, 2019, p. 44-45). Já na década de 1840, São Luís e Caxias viram florescer suas primeiras sociedades voltadas à manutenção de atividades artísticas e musicais: a Sociedade Dramática Maranhense, a Sociedade Dramática Aliança e a Sociedade de bailes Harmonia, na primeira cidade; a Sociedade Dramática Caxiense e a Sociedade Harmonia, na segunda. Na segunda metade do século XIX e início do século seguinte, o Maranhão recebeu companhias líricas e dramáticas nacionais e estrangeiras em *tournee* pelo Brasil, tornando-se um relevante centro cultural no Norte do país.

Paralelamente à efervescência da música de concerto, os navios a vapor, os bailes de máscaras, os cinemas mudos e as emissoras de rádio se estabeleciam como espaços para difusão e produção da música popular urbana. Nas cidades do interior, as bandas de

sopros, cordas e percussão, assim como as posteriores *jazz-bands*, mantiveram-se como protagonistas, tanto em apresentações quanto para a educação de futuros músicos. Na capital, a primeira Escola de Música do Estado do Maranhão, existente entre 1901 e 1911, teve como diretores efetivos o tenor Antonio Rayol (1863-1904) e o pianista João Nunes (1877-1951), vindo a ser estabelecida novamente apenas em 1974 e existindo até hoje. Kathia Salomão (2015, p. 46) pontua que, já em 1821, havia ensino musical na Educação Básica em São Luís, no colégio mantido por Tiago Carlos de la Roca. Maria Firmina dos Reis (1822-1917), considerada a primeira romancista negra do Brasil, também está entre as mais antigas compositoras brasileiras – apesar de não ser reconhecida como tal<sup>25</sup> – assim como as pianistas e professoras Anna Amélia Godinho (ca.1830-1905)<sup>26</sup> e Estephania de Freitas Pastor (1843-1913). No interior do Maranhão, há dezenas de escolas de música públicas na atualidade, criadas por interesse em dar continuidade a ações de falecidos maestros de bandas ou a projetos sociais ligados à música.

Em meio às “constantes discontinuidades”, características das políticas públicas de Cultura no Brasil – uma de suas três tradições, conforme a análise de Antônio Rubim (2015) – a falta de instituições musicais no Maranhão é um dos fatores que explicam o visível atraso para a área. Na segunda metade do século XIX, o Teatro Arthur Azevedo possuía uma orquestra mantida por contrato temporário, que acompanhava as temporadas líricas. E mesmo com um histórico relevante com esta formação, há mais de cem anos o Maranhão não conta com uma orquestra profissional. Antonio Rayol, já em 1902 (In: RAYOL, 2019), apontava que o Estado não dispunha de uma tipografia musical – fato que levava os músicos a enviar suas partituras para serem editadas em outros Estados.

Alberto Dantas Filho, ao apontar razões para a forte presença da Igreja Católica nas práticas musicais maranhenses, mesmo durante o Império, acrescenta que:

Em São Luís, havia um mercado de música apoiado na importação de óperas e peças teatrais, que não chegou a se consolidar. Tal dinâmica, como tivemos oportunidade de abordar, não foi suficiente para engendrar mudanças capazes de reflexos significativos na atividade musical, o que fez convergir todo o eixo da ‘vida musical’ para a esfera da Igreja (DANTAS FILHO, 2014, p. 54).

Ao estudar a perspectiva de estudantes de piano em São Luís, Paula Figueirêdo da Silva traz a seguinte questão:

Bastante frequente nas afirmações das pianistas entrevistadas foi o fato de a grande maioria dos seus alunos de piano não terem pensado na música como profissão, e sim como hobby, principalmente quando se trata de alunos particulares. Mesmo na Escola de Música do Estado do Maranhão que visa à profissionalização de seus alunos, é grande o

---

<sup>25</sup> O livro “Maria Firmina: Fragmentos de uma Vida”, de José do Nascimento Morais Filho (1975), contém registros de algumas melodias compostas pela autora.

<sup>26</sup> Conhecida por Anna Amélia Ferreira do Vale antes de seu segundo casamento, ela foi a principal amada do poeta Antonio Gonçalves Dias (1823-1864), para quem ele dedicou diversos poemas.

número de alunos que têm na música apenas uma atividade artística, prazerosa, conciliada a outras profissões (SILVA, 2013, p. 123).

Em entrevista aberta realizada em 10 de novembro de 2020, o maestro e ex-regente da banda da Polícia Militar do Maranhão (PMMA), Carlos Gonçalves Martins (1933-), afirmou que seu avô, Raymundo Gonçalves Martins (ca.1880-1948), maestro natural de Viana e estabelecido em Arari, dizia que “o músico precisa ter outra profissão”. Tratam-se, portanto, de três visões que corroboram a resistência em reconhecer atividades musicais como um tipo de ofício.

Este cenário também gerou um descompasso na produção musical maranhense em relação ao restante do país. Como exemplo, há o fato de que a Semana de Arte Moderna de 1922 praticamente não encontrou ecos no Estado, inclusive da imprensa especializada. Adelman Corrêa (1884-1947), principal crítico de música do Maranhão na primeira metade do século XX, personifica o fato, ao palestrar, em 1941, na Rádio Timbira, sobre Carlos Gomes (1836-1896) como sendo o principal compositor brasileiro, ignorando por completo o nacionalismo modernista (O IMPARCIAL, 1941). Em *tournee* pelo Maranhão, Ernâni Braga (1888-1948), evidente adepto do movimento nacionalista, assim se referiu ao compositor caxiense Elpídio Pereira (1872-1961) na imprensa local:

Dois compositores brasileiros, de tendências diametralmente opostas: Elpídio e Villa-Lobos. Elpídio passeia pelos jardins da sua fantasia, colhendo flores mimosas, e aspirando-lhes, ludibriado, o suave perfume. Villa-Lobos penetra, audacioso bandeirante, a floresta virgem, atraído irresistivelmente pela beleza selvagem, mas deslumbrante, dos seus aspectos, e pelas emanções fortes de sua selva entontecedora. As digressões de um, são mais elegantes e menos arriscadas que as do outro. Elpídio não corre o perigo de se defrontar, inesperadamente, com alguma fera gulosa e pouco amável. Em compensação, Villa-Lobos, ao atravessar um riacho em sua floresta, pode ter a sorte de encontrar ouro de aluvião (BRAGA, 1928).

A partir da década de 1950, o descompasso entre a produção musical local e o cenário nacional foi se acentuando. Mesmo com a criação da atual Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM), em 1974, os esforços foram destinados a restabelecer uma formação musical elementar. O autodidatismo ainda é muito forte no Estado, refletindo a insipiente oferta de cursos técnicos e de nível superior na área – as escolas de música das cidades do interior oferecem apenas cursos livres. Somente em 2006 houve a fundação do primeiro curso superior de Música, em grau de Licenciatura, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em oferta noturna. No ano seguinte, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) seguiu a iniciativa, oferecendo também uma Licenciatura em Música, mas no turno vespertino. Ambos os cursos são presenciais e funcionam na capital São Luís.

Apesar de serem cursos voltados para a formação de professores de Arte para a Educação Básica com linha de formação musical, eles têm permitido que profissionais da cadeia produtiva da Música possam defender seu *métier* de maneira mais sólida perante a sociedade. As primeiras turmas destes cursos, uma exceção no perfil dos egressos do curso, eram compostas em sua maioria por músicos e professores de música que já

possuíam relevante atuação no cenário local e regional, sendo vários deles vinculados à EMEM. Nas turmas seguintes, diversos egressos se inseriram como professores de música em instituições relevantes e aprofundaram suas competências em cursos de pós-graduação. O próximo passo neste cenário é a criação de cursos de graduação voltados à formação de profissionais da cadeia produtiva da Música, como instrumentistas, cantores, compositores, regentes, maestros de bandas, produtores de estúdio, produtores de eventos musicais e musicoterapeutas, entre as possibilidades existentes. Esta nova linha de formação será embrionária para uma futura orquestra profissional no Maranhão e para grandes formações musicais, a exemplo das *big bands*.

## 2.1 Antecedentes regionais

Em 2013, a UFMA realizou uma pesquisa para averiguar que municípios teriam interesse na oferta de cursos presenciais de Licenciatura pelo PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –, com aulas ministradas aos finais de semana de maneira intensiva. Havia duas possibilidades de formação:

- a) Primeira Licenciatura: oferta de cursos completos de Licenciatura para professores já estatutários da Educação Básica;
- b) Segunda Licenciatura: oferta de cursos parciais de Licenciatura para professores estatutários da Educação Básica em outra área do conhecimento, além daquelas nas quais já eram formados.

Os municípios que manifestaram interesse na oferta de Primeira ou Segunda Licenciatura em Música foram os seguintes (Quadro 2):

Quadro 2. Solicitação de vagas de Licenciatura em Música pelo PARFOR

| Município               | Vagas solicitadas de 1ª Licenciatura | Vagas solicitadas de 2ª Licenciatura |
|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Balsas                  | 25                                   | 25                                   |
| Boa Vista do Gurupi     | 5                                    | 2                                    |
| Carutapera              | 20                                   | 10                                   |
| Caxias                  | 20                                   | 0                                    |
| Coelho Neto             | 16                                   | 15                                   |
| Coroatá                 | 35                                   | 35                                   |
| Davinópolis             | 1                                    | 6                                    |
| Estreito                | 0                                    | 2                                    |
| Formosa da Serra Negra  | 10                                   | 5                                    |
| Governador Edison Lobão | 2                                    | 13                                   |
| Imperatriz              | 0                                    | 40                                   |
| Itinga do Maranhão      | 3                                    | 0                                    |
| Junco do Maranhão       | 10                                   | 10                                   |
| Lago do Junco           | 20                                   | 20                                   |
| Luís Domingues          | 2                                    | 2                                    |
| Matões                  | 3                                    | 2                                    |

| Município                    | Vagas solicitadas de 1ª Licenciatura | Vagas solicitadas de 2ª Licenciatura |
|------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Miranda do Norte             | 3                                    | 2                                    |
| Monção                       | 60                                   | 30                                   |
| Nova Iorque                  | 4                                    | 0                                    |
| Paraibano                    | 10                                   | 0                                    |
| Paulino Neves                | 30                                   | 30                                   |
| Pio XII                      | 10                                   | 5                                    |
| Poção de Pedras              | 0                                    | 20                                   |
| Santa Luzia do Paruá         | 40                                   | 25                                   |
| São Luís Gonzaga do Maranhão | 30                                   | 25                                   |
| São Raimundo das Mangabeiras | 30                                   | 30                                   |
| Sucupira do Norte            | 15                                   | 15                                   |
| Timon                        | 20                                   | 20                                   |
| Trizidela do Vale            | 7                                    | 13                                   |
| <b>Total</b>                 | <b>431</b>                           | <b>402</b>                           |

Fonte: PARFOR/UFMA, 2013

Os números apontam para uma relevante demanda pela formação em Música no interior do Estado. No entanto, mesmo mediante a elaboração e aprovação de projetos pedagógicos de Primeira e Segunda Licenciaturas pelo Colegiado de Música, nenhum curso chegou a ser oferecido, principalmente devido à falta de docentes especialistas para a ministração das disciplinas com conteúdo especificamente musicológico e/ou musical.

## 2.2 Concretização

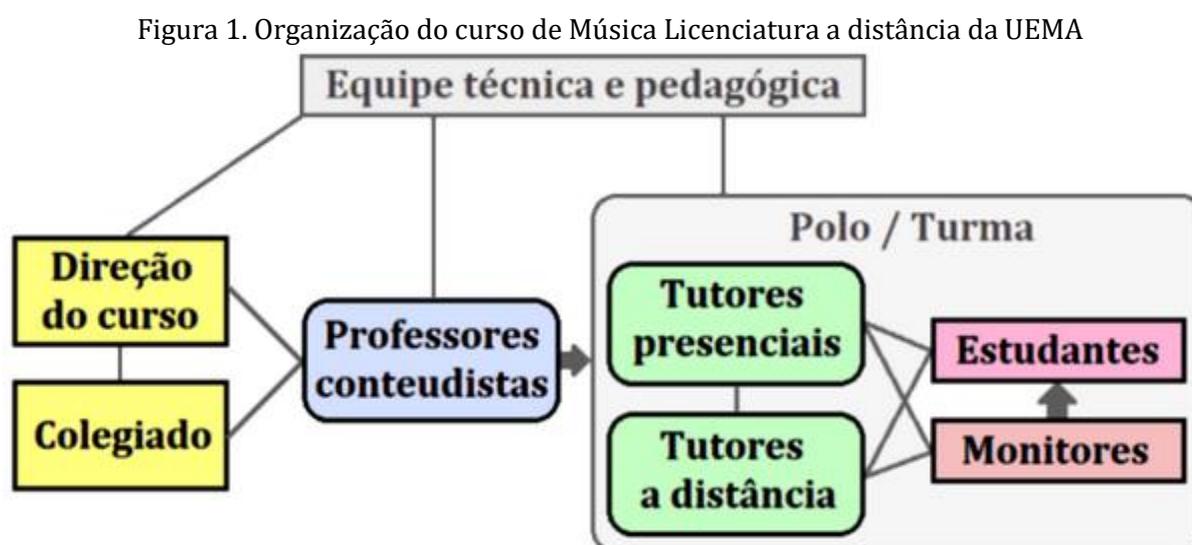
Em 2016, surgiu o interesse e a oportunidade de abrir um curso de Licenciatura em Música a distância na UEMA, através do seu Núcleo de Tecnologias para a Educação – UEMAnet. Este setor foi fundado em 1998, e dois anos depois, foi estabelecido o Núcleo de Educação a Distância (Nead). Inicialmente voltada à oferta de cursos livres, técnicos e de aperfeiçoamento, a UEMAnet ampliou a oferta de modalidades ao longo do tempo (UEMANET, 2020). Hoje, a instituição conta com um dos estúdios mais completos de educação a distância da região Nordeste, com uma equipe multidisciplinar composta por secretários dos cursos, assistentes técnicos, *designers* pedagógicos, cinegrafistas, produtores de estúdio, especialistas em edição audiovisual, assistentes para produção de videoaulas, oficinairos para capacitação de docentes, revisores de português, diagramadores e técnicos em Tecnologia da Informação, entre outras funções.

Diretora do curso de Música Licenciatura presencial, a então Prof.<sup>a</sup> Me. Maria Jucilene Sousa assumiu a missão de instituir o curso na modalidade a distância, tornando-se sua diretora e passando a direção do curso presencial para o cantor lírico e docente, Prof. Me. Ciro de Castro. Os primeiros ingressantes no curso de Música Licenciatura a distância, após realização do PAES – Processo Seletivo de Acesso à Educação da UEMA – no final de 2016, iniciaram suas atividades no 1º semestre de 2017. Foram abertas 30 vagas em 20 polos municipais do Estado nesse primeiro momento.

### 3 O curso de Música Licenciatura a distância da UEMA

O curso funciona da seguinte maneira: cada polo dispõe de um tutor presencial e um a distância, os quais são responsáveis pela ministração das disciplinas oferecidas em cada semestre junto à respectiva turma. Para preparação das disciplinas, o curso conta com professores conteudistas, que devem preparar todo o material antes da disponibilização de suas disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Eles também são incumbidos de oferecer cursos de capacitação para todos os tutores sobre conteúdo, condução e avaliação de suas respectivas disciplinas, bem como uma *web-aula* para os estudantes. O tutor presencial acompanha os estudantes no seu respectivo polo de maneira mais próxima, enquanto o tutor a distância viaja ao menos uma vez por mês a cada polo, para aplicação de provas e acompanhamento didático-musical da turma – com exceção do período em que foi declarada a pandemia de COVID-19, no qual todas as atividades presenciais foram obrigatoriamente adaptadas para o ensino remoto. A equipe técnica e pedagógica assiste a todo o processo educacional: adaptação do material das disciplinas às possibilidades do AVA; elaboração de videoaulas e *podcasts*; transmissão de *web-aulas*, oficinas e eventos aos polos; disponibilização do material das disciplinas no AVA; entre algumas de suas diversas ações.

Apresentamos adiante um esquema ilustrativo do funcionamento do curso de Música Licenciatura a distância da UEMA (Figura 1):



Fonte: Acervo do autor, em 2020

Adiante, apresenta-se a quantidade de vagas por polo em cada semestre de ingressantes até o presente momento (Quadro 3):

Quadro 3. Vagas e ingresso de discentes no curso de Música Licenciatura a distância da UEMA

| Polo/Município | Ingressantes |        |        |
|----------------|--------------|--------|--------|
|                | 2017.1       | 2017.2 | 2019.1 |
| Anapurus       | 30           | 30     | -      |
| Arari          | 30           | -      | 30     |

| Polo/Município          | Ingressantes |            |            |
|-------------------------|--------------|------------|------------|
|                         |              |            |            |
| Bacabal                 | 30           | 30         | -          |
| Balsas                  | 30           | -          | 30         |
| Barra do Corda          | 30           | -          | 30         |
| Cândido Mendes          | -            | -          | 30         |
| Carutapera              | -            | -          | 30         |
| Caxias                  | 30           | 30         | -          |
| Codó                    | 30           | -          | -          |
| Coelho Neto             | 30           | -          | 30         |
| Colinas                 | 30           | -          | -          |
| Coroatá                 | -            | -          | 30         |
| Dom Pedro               | -            | -          | 30         |
| Fortaleza dos Nogueiras | 30           | -          | -          |
| Humberto de Campos      | 30           | 30         | -          |
| Imperatriz              | 30           | 30         | -          |
| Itapecuru-Mirim         | -            | -          | 30         |
| Lago da Pedra           | -            | -          | 30         |
| Nina Rodrigues          | -            | -          | 30         |
| Pedreiras               | -            | -          | 30         |
| Pinheiro                | 30           | -          | 30         |
| Porto Franco            | 30           | -          | -          |
| Presidente Dutra        | -            | -          | 30         |
| Santa Inês              | 30           | -          | -          |
| Santa Quitéria          | 30           | -          | -          |
| São João dos Patos      | 30           | -          | -          |
| São Luís                | 30           | 30         | 30         |
| Timbiras                | -            | -          | 30         |
| Timon                   | -            | -          | 30         |
| Viana                   | 30           | -          | 30         |
| Zé Doca                 | 30           | -          | -          |
| <b>Total</b>            | <b>600</b>   | <b>180</b> | <b>540</b> |

Fonte: Direção do curso de Música Licenciatura, em 2021

A oferta do curso, até então, totaliza 1.320 vagas, oferecendo oportunidades de estudo musical em nível superior em diversas localidades que jamais teriam este acesso de outra maneira.

### 3.1 Requisitos e competências

Naturalmente, a manutenção de cursos na modalidade a distância requer um acompanhamento pedagógico constante, envolvendo a criação de estratégias didáticas compatíveis com as possibilidades do sistema de informação utilizado – no caso, o AVA – e um diagnóstico posterior sobre sua aplicação. Em seu estudo sobre um curso de Licenciatura em Educação Musical a distância, André Corrêa e Daniel Mill apontam três

aspectos relevantes desse curso em relação à oferta da modalidade presencial (CORRÊA; MILL, 2016):

- a) Possibilidade de acompanhamento mais individualizado entre professores e estudantes;
- b) Necessidade de capacitação docente para uso intensivo de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); e
- c) Apresentação de conteúdos mediante suporte multimídia.

A UEMAnet oferece oficinas de elaboração de roteiros de videoaulas; expressão corporal para gravação; adaptação de material didática para o AVA; elaboração de avaliações; e elaboração de roteiro e gravação de podcasts. Logo, os professores que já atuavam em no curso de Música Licenciatura a distância antes da pandemia de COVID-19 conseguiram se adaptar ao contexto do ensino remoto com maior naturalidade. No entanto, para os docentes que não fazem uso recorrente de ferramentas tecnológicas em sua prática, adaptar-se a este novo cenário pode ser um desafio hercúleo:

[...] acreditamos que as verdadeiras inovações estão diretamente relacionadas à aprendizagem dos sujeitos investigados de como lidar com as especificidades de ensinar música a distância. Essas inovações acontecem através do aprendizado dos professores do uso das TDIC, de diversas mídias (áudio, vídeo, material impresso), da adaptação com o AVA e suas ferramentas, nos conhecimentos adquiridos sobre a interação on-line, a relação entre os sujeitos envolvidos e o papel do professor e também no entendimento da figura do aluno com o ator central do processo da construção do seu próprio conhecimento (CORRÊA; MILL, 2016, p. 648).

Inserindo os estudantes no processo, reforçamos que eles também precisam se colocar a par dos recursos tecnológicos necessários para acompanhamento do curso. Na maioria dos casos, a quantidade de estudantes em cursos a distância é muito mais alta que na modalidade presencial, dificultando um acompanhamento mais próximo por parte dos professores, devido à limitação de carga horária: o tempo necessário para preparar uma disciplina virtual é bem maior, pois também envolve a adaptação do material e das avaliações para o AVA. Concordamos com José Moran:

Educar em ambientes virtuais exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação – ao menos na primeira fase – e principalmente de acompanhamento (MORAN, 2007, p. 118).

Na sequência, o autor complementa:

O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas se estende da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no e-mail, na comunicação on-line (ibidem).

Aqui, percebemos claramente que o ofício docente não fica mais limitado ao dia e horário disponível na sala de aula: muitas vezes o professor se vê indicando material, respondendo mensagens e até mesmo enviando áudios relacionados à disciplina fora do expediente, gerando uma sobrecarga de trabalho. É imperativo, portanto, que o docente estabeleça limites e combine com os estudantes os dias e horários específicos para fazer o acompanhamento. Contudo, ressaltamos que no caso do curso de Música Licenciatura a distância da UEMA, quem faz este papel são os tutores – pois, na prática, são os responsáveis pelas ações docentes: mediam o conteúdo, acompanham as atividades dos estudantes e realizam a verificação da aprendizagem. Tais atribuições dos tutores são explicitadas no próprio sistema da UAB, conforme reforçam Luciane Bertini e Cármen Passos (2016). As autoras trazem um debate importante:

Na organização do sistema UAB, todos os profissionais que atuam nos cursos de formação são remunerados por meio de bolsas de estudos, as quais, porém, não garantem o vínculo empregatício, necessário para a garantia de alguns direitos trabalhistas, e também não permitem a inserção desse tempo de trabalho na categoria docente. [...] Tal organização acaba fazendo com que o trabalho destinado a essas atividades seja caracterizado como extra, resultando, muitas vezes, em uma carga excessiva para esses profissionais. Destaca-se ainda que, no sistema UAB, o valor da bolsa oferecida aos tutores virtuais é aproximadamente trinta por cento a menos do que o valor destinado aos professores categorizados como professor-pesquisador conteudista e professor-pesquisador (BERTINI; PASSOS, 2016, p. 87).

Uma problemática levantada pelos tutores do curso de Música Licenciatura da UEMA a distância trata do acompanhamento de todas as disciplinas, pois o tutor fica vinculado a uma turma durante todo o curso. Na estrutura curricular, baseada naquela da modalidade presencial, estão presentes componentes curriculares que lidam com habilidades específicas sensivelmente distintas como, por exemplo: prática instrumental (instrumento de teclado ou violão; flauta), técnica vocal e prática de regência. Logo, o tutor acaba assumindo uma função “polivalente”. Outra questão contextual trata da falta de professores licenciados em Música para atuar como tutores presenciais na maior parte dos municípios. Neste primeiro momento, foi necessário abrir editais para tutores presenciais com Licenciatura em Pedagogia ou em outras áreas do conhecimento até a formação da primeira turma de licenciados em Música nessas cidades.

Com relação ao uso de material em suporte multimídia, além de possível, é incentivado, principalmente porque enriquece a experiência sensorial dos estudantes e oferece maior motivação para estudo. Esta é uma característica interessante, pois a Música é uma área do conhecimento que faz uso de habilidades, mecanismos motores e sensoriais bem além das práticas comuns de ler e escrever – suficientes para a maior parte das áreas do conhecimento, mas não para as Artes. As gravações em áudio permitem registrar não apenas melodias, harmonias e sonoridades, mas também decisões interpretativas feitas pelos músicos sobre o texto musical. Vídeos permitem observar movimentos e orientar questões elementares da prática instrumental, como postura e técnica, além de permitirem um registro mais detalhado das dinâmicas de docência,

iniciação musical e atividades lúdicas – observando-se questões éticas em relação à possível presença de menores de 18 anos nos registros. A diversificação do suporte documental, além de se estar ligada ao tema recente da pesquisa artística (BORGDORFF, 2012), tem sido amplamente debatida na área de Biblioteconomia: a ênfase deve ser a informação, que pode ser apresentada em suportes variados – sendo o livro apenas um deles.

### **3.2 Avaliações e adaptação de material didático**

O material didático utilizado nas disciplinas deve, naturalmente, ser adequado para disponibilização no AVA. É possível, portanto, utilizar textos – artigos, *e-books*, livros digitalizados –; arquivos de áudio – *podcasts*, arquivos MP3, fonogramas digitalizados – e de vídeo, sendo possível apresentar *links* (endereços virtuais) para materiais disponíveis em outras páginas da internet. Esta última opção é mandatória no caso de haver material protegido por direitos autorais e que não pode ficar disponível no AVA, conforme política estabelecida pelo sistema UAB. É recorrente a elaboração de material didático especificamente para o contexto da disciplina a ser ofertada, a exemplo de apostilas e *e-books*, uma vez que a UEMA conta com equipe para adaptação, revisão, diagramação e publicação com ISBN.

Com relação às avaliações das disciplinas, a adaptação deve ser cuidadosamente realizada, uma vez que elas precisam funcionar através das ferramentas tecnológicas disponibilizadas no AVA e observar o regimento institucional. Conforme as Normas Gerais dos cursos de graduação da UEMA – sendo a Resolução CEPE n.º 1.045/2012 em vigência no contexto da criação do curso de Música Licenciatura a distância e posteriormente revogada pela Resolução CEPE n.º 1.369/2019 –, a verificação da aprendizagem em cada disciplina deve ser realizada por meio de três avaliações, cada qual com atribuição quantitativa de 0 (zero) a 10 (dez) e média mínima para aprovação de 7 (sete) pontos. Como na educação a distância não é possível registrar frequência de maneira análoga à dos componentes curriculares presenciais, exige-se do estudante a participação em pelo menos 25% das atividades avaliativas virtuais. Além destas avaliações básicas, é possível realizar uma segunda chamada, e, caso o estudante não obtenha média aritmética entre 5 (cinco) e 7 (sete) pontos nas avaliações correntes, há a possibilidade de uma avaliação final.

Conforme destacamos anteriormente, a área de Música envolve conhecimentos e habilidades específicas, que requerem ampla diversidade de estratégias pedagógicas, envolvendo o uso de mecanismos sensoriais variados, conforme a disciplina em pauta. Para as disciplinas essencialmente teóricas e baseadas em leitura e redação de textos, é possível solicitar elaboração de trabalhos a distância. Para as provas, deve-se observar o tipo e quantidade de questões definidos pela coordenação pedagógica, que podem ser discursivas ou de múltipla escolha, com obrigatória elaboração do gabarito. As provas ficam disponíveis para os estudantes pelo AVA em momento pré-determinado, como se fosse uma ferramenta didática síncrona. Já os trabalhos devem ser entregues em um prazo específico.

Nas disciplinas que envolvem leitura de partituras e audição sonora, a exemplo de Percepção Musical, as ferramentas multimídia são mais apropriadas. Para solfejo e leitura rítmica, o estudante pode gravar em áudio ou audiovisual o trecho solicitado, enviando-o posteriormente ao AVA. No caso de ditado rítmico, ele deve baixar o registro (arquivo de áudio ou vídeo) e escrever o trecho em um programa para edição de partituras ou em um caderno pautado, enviando o resultado de volta ao AVA – sendo no último caso uma foto/imagem do caderno<sup>27</sup>. Em disciplinas do eixo de História da Música, o conhecimento do repertório por apreciação é facilitado com acesso a vídeos em portais da internet a exemplo do YouTube, que já conta com considerável acervo de gravações do repertório característico de quaisquer culturas, épocas e regiões.

Já nas disciplinas que envolvem prática vocal, instrumental e de regência, recursos em audiovisual são mais interessantes. No eixo de instrumento harmônico, que conta com cinco disciplinas nas quais o estudante opta por violão ou um instrumento de teclado, as avaliações consistem no envio de uma gravação em audiovisual, com uma quantidade pré-definida de peças estudadas, com orientações para que a captação do vídeo permita ver ao mesmo tempo a posição das mãos e o restante do corpo. Os seguintes critérios foram definidos para nortear os aspectos a serem observados pelos tutores:

- a) Fluência/continuidade na prática/interpretação das peças;
- b) Observação/realização dos elementos constantes no texto musical;
- c) Postura e corporalidade no instrumento.

Como padrão para as avaliações virtuais, a coordenação pedagógica e o sistema UAB definiram as seguintes atividades para as disciplinas (Quadro 4):

#### 4. Atividades avaliativas do curso de Música Licenciatura a distância da UEMA

| Avaliação       | Atividade         | Detalhes  |
|-----------------|-------------------|---|
| 1ª              | Fórum virtual     | Definição de um tema que os estudantes devem debater em um fórum aberto no AVA.                             |
| 2ª              | Prova ou trabalho | Prova com questões discursivas e/ou de múltipla escolha ou trabalho para ser enviado virtualmente           |
| 3ª              | Prova ou trabalho | Prova com questões discursivas e/ou de múltipla escolha ou trabalho para ser enviado virtualmente           |
| Segunda chamada | Prova             | Prova com questões discursivas e/ou de múltipla escolha   |
| Final           | Prova             | Prova com questões discursivas e/ou de múltipla escolha com todo o conteúdo abordado na disciplina          |
| Extra           | Prova             | Prova com questões discursivas e/ou de múltipla escolha para ser utilizada em caso de necessidade posterior |

<sup>27</sup> Como de praxe em trabalhos acadêmicos, a partitura é disponibilizada em formato de imagem, pois a maioria dos programas de edição de texto, como o Microsoft Word e o OpenOffice Writer, não possuem recursos para inserção da notação musical como uma sequência de caracteres específicos.

| Avaliação      | Atividade | Detalhes   |
|----------------|-----------|--|
| Complementar 1 | Questões  | Questões de múltipla escolha que ficam abertas no AVA para treino, mas sem entrar na pontuação da disciplina |
| Complementar 2 | Questões  | Questões de múltipla escolha que ficam abertas no AVA para treino, mas sem entrar na pontuação da disciplina |

Fonte: Acervo do autor, em 2020

### 3.3 Desafios no percurso

Na elaboração de questões baseadas em notação musical para o AVA, algumas estratégias de adaptação particulares tiveram de ser desenvolvidas. Como exemplo, segue a ilustração de uma análise harmônica para uma prova da disciplina Análise Musical (Figura 2), na qual os estudantes deveriam inserir as cifras no formulário posterior com base na ordem dos compassos, devido à impossibilidade de colocá-lo junto com a pauta no AVA:

Figura 2. Estratégia desenvolvida para uma questão de análise harmônica no AVA

I. Com base nas Unidades 3 e 4, faça a análise harmônica do trecho musical abaixo, inserindo a cifra gradual (em números romanos) e a popular (nomenclatura norte-americana) no quadro após a partitura, cujas linhas correspondem aos compassos:

Quadro que representa os compassos do trecho musical:

|   |   |    |     |    |     |   |     |  |  |  |  |
|---|---|----|-----|----|-----|---|-----|--|--|--|--|
| C | G | Am | E   | F  | D7  | G | (G) |  |  |  |  |
| I | V | VI | III | IV | II7 | V | (V) |  |  |  |  |
|   |   |    |     |    |     |   |     |  |  |  |  |
|   |   |    |     |    |     |   |     |  |  |  |  |

Fonte: Acervo do autor, em 2020

Com relação às disciplinas de prática instrumental, não encontramos soluções para contemplar um aspecto historicamente fundamental na pedagogia da performance musical: o contato físico como estratégia de ensino. O ofício do professor de instrumento musical, canto e regência é semelhante ao de um *personal trainer*, sendo necessária uma orientação atenta ao uso do corpo e da realização motora. Patrícia Pederiva (2004, p. 54) alerta que “as demandas corporais pertinentes à atividade musical costumam ocasionar

frequentes problemas em músicos, tal como síndrome do superuso, distonias focais e stress psicológico”. Mesmo com os recursos tecnológicos de registro em audiovisual, não é possível garantir que o estudante esteja se policiando para não ativar certos músculos desnecessariamente. No caso dos instrumentos de teclado, por exemplo, é comum que os iniciantes contraíam os pulsos e os ombros, e o contato físico do professor os ajuda a perceber essa contração desnecessária, desativando então a musculatura relacionada. O desenvolvimento da propriocepção – a capacidade de direcionar a atenção para o corpo e sentir a (des)ativação muscular – é fundamental nesse processo, e não dispomos atualmente de ferramentas tecnológicas capazes de trabalhar este tipo de habilidade específica com garantias. A estratégia mais aproximada para estimular os estudantes a atentar para esta questão foi através de videoaulas com falas e gestos que remetem à corporalidade, a exemplo da apresentada adiante (Mídia 1):

Mídia 1. Videoaula: Primeiro contato com o instrumento. Disponível em  
<[https://youtu.be/Rem\\_eJfprtM](https://youtu.be/Rem_eJfprtM)>



Fonte: UEMAnet, em 2018

Em relação à oferta de disciplinas, uma questão recorrentemente mencionada pelos tutores é a brevidade com que elas estavam sendo ofertadas no AVA. A periodização na estrutura curricular do curso é de 6 (seis) disciplinas por semestre, excetuando-se o último, que possui 4 (quatro). A grande maioria das disciplinas possui carga horária de 60 (sessenta) horas, excetuando-se apenas os componentes de Estágio Supervisionado – chamados de “Prática Curricular” – com 135 (cento e trinta e cinco) horas. Cada disciplina fica aberta por um mês no AVA, tempo de que os estudantes dispõem para realizar todas as atividades. No entanto, este prazo não estava sendo suficiente para os componentes curriculares que envolvem prática musical e, por isso, precisam de maior tempo para assimilação cognitiva das habilidades trabalhadas. Assim, a solução encontrada foi disponibilizar estas disciplinas no AVA por dois meses.

O acesso à internet, por sua vez, nem sempre estava plenamente disponível. Para as capacitações dos tutores e a *web*-aula, são disponibilizados o auditório da UEMAnet e a infraestrutura dos polos, aos quais podem ir os estudantes que não tiverem condições de acessar a internet naquele momento. Ambos os eventos são gravados e disponibilizados no AVA, tratando-se, portanto, de uma ferramenta ao mesmo tempo síncrona e assíncrona. Todavia, há diversos estudantes que não residem em locais próximos ao polo. Alguns deles residem em municípios próximos e podem até ter de tomar uma canoa para chegar aos encontros. É o momento em que também tiram proveito para baixar todo o material em seu computador ou *smartphone* para fazer as atividades assim que retornarem para suas residências.

Por fim, a pandemia de COVID-19 também afetou o andamento do curso, mesmo sendo ele na modalidade a distância. Os encontros presenciais nos polos, seja para acompanhamento dos estudos, realização de atividades ou aplicação de provas tiveram de ser interrompidos. A partir do primeiro semestre de 2020, momento em que foi declarada a pandemia, os trabalhos coletivos foram abolidos, as provas passaram a ser aplicadas em meio virtual e os grupos de estudo deixaram de se reunir. O curso não era, portanto, totalmente virtual, e passou a ser a partir de então. Todavia, seu andamento continuou sob as mesmas bases: a equipe multidisciplinar, junto aos tutores e professores, manteve a análise e crítica sobre a aplicação das ferramentas pedagógicas e tecnológicas adotadas, na busca contínua por melhorias e solução dos problemas vivenciados no percurso.

### 3.4 Realização de eventos

Outra relevante iniciativa da direção do curso de Música Licenciatura a distância da UEMA tem sido a organização de eventos artístico-culturais e acadêmicos virtuais. Com exceção de São Luís, Caxias e Imperatriz, que são centros mais estabelecidos, a maior parte dos municípios em que os polos se situam raramente recebem eventos de natureza educativo-cultural. Fica evidente, portanto, o prejuízo aos estudantes em termos de vivência, pois ações artístico-culturais e extensionistas são fundamentais para a formação musical, em quaisquer níveis da educação. Além disso, os estudantes precisam de carga horária para as atividades complementares, e muitos deles não têm condições de participar de eventos em outros locais ou regiões.

Os seguintes eventos foram promovidos até então (Quadro 5):

Quadro 05. Eventos promovidos pelo curso de Música Licenciatura a distância da UEMA

| Título  | Realização                  | Detalhes   |
|---|-----------------------------|--|
| I Workshop: Piano e Violão Clássico                           | 5 a 7 de abril de 2018      | Oficinas de piano digital e violão em grupo, com apresentações musicais de professores, tutores, estudantes e da Orquestra de Violões da EMEM/UEMA                                       |
| I Fórum Interinstitucional de Música EaD                      | 23 a 25 de agosto de 2018   | Tema “Produção Cultural em Música no Maranhão” com palestrantes da UFMA, EMEM, IFMA, SESC/MA e produtores culturais, com apresentações musicais  |
| II Workshop: Técnica Vocal, Flauta e Solfejo                  | 22 a 24 de abril de 2019    | Oficinas de técnica vocal, solfejo e flauta, com apresentações musicais de professores, tutores e estudantes   |
| II Fórum Interinstitucional de Música EaD                     | 26 a 28 de novembro de 2019 | Tema “Os desafios dos licenciandos no contexto escolar” com palestrantes da UEMA e apresentações musicais de professores, tutores, estudantes e da Banda da Guarda Municipal de São Luís |
| III Workshop: Educação Musical e Práticas Pedagógicas Remotas | 12 a 14 de agosto de 2020   | Oficinas de edição de partituras, arranjos musicais e musicalização, com palestrantes da UERN, da UEMA e apresentações musicais de professores, tutores e estudantes                     |

Fonte: Acervo do autor, em 2020

Todos os eventos foram transmitidos pela equipe técnica da UEMAnet aos polos do curso. Somente a última edição foi realizada totalmente em ambiente virtual, com palestras e oficinas síncronas e envio anterior dos vídeos das apresentações musicais.

## 4 Considerações finais

Em vias de implementação desde o novo Milênio, os cursos de graduação em Música a distância ainda são relativamente poucos em relação à modalidade presencial. Em geral, há demanda para a abertura de cursos a distância, principalmente porque boa parte dos potenciais interessados não têm condições econômicas e logísticas de se manterem em um centro que possui oferta de curso presencial.

A necessidade de capacitação docente em ferramentas tecnológicas ainda é um dos principais fatores de dificuldade para a abertura de cursos a distância. No entanto, o recente contexto da pandemia de COVID-19 proporcionou uma adaptação quase que obrigatória para muitos professores que ainda não possuíam experiência na educação a distância. Se, por um lado, essa exigência contextual foi abrupta e precipitada – na qual ainda não há soluções pedagógicas para muitas das situações de ensino e aprendizagem virtual –, por outro, revelou que a inserção das ferramentas tecnológicas na Educação Brasileira é definitiva. Além disso, com o envolvimento de uma quantidade maior de docentes com o ensino mediado por TDIC, é bem provável que veremos futuramente várias soluções para situações pedagógicas virtuais que ainda não foram resolvidas.

Esperamos, dessa maneira, que nosso relato possa oferecer ideias e concepções passíveis de adoção em outras situações, considerando as adaptações necessárias para a exequibilidade em cada contexto particular. Finalizamos apontando que os cursos de Licenciatura em Música são os que mais têm feito incursões no ensino a distância, sendo oportuno e interessante que cursos voltados à formação de músicos e profissionais da cadeia produtiva da música – a exemplo dos cursos técnicos e de Bacharelado – também iniciem suas experimentações.

## Referências

BERTINI, L. F.; PASSOS, C. L. B. O papel do tutor virtual na formação de professores dos anos iniciais na modalidade a distância: a matemática em foco. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 83-98, 2016.

BORGdorff, H. **The Conflict of the Faculties**: perspectives on artistic research and academia. Leiden: Leiden University Press, 2012.

BRAGA, E. Concerto Elpídio Pereira. **O IMPARCIAL**, São Luís, p. 1, 2 set. 1928.

CERQUEIRA, D. L. **O Piano no Maranhão**: uma pesquisa artística. Tese (Doutorado em Música) – PPGM, CLA, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2019.

CORRÊA, A. G.; MILL, D. Docência virtual em Educação Musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 629-653, 2016.

DANTAS FILHO, A. P. **A Grande Música do Maranhão Imperial: História e Vida Musical Maranhense**. Teresina: Halley, 2014.

DOTTORI, M. Achegas para a História dos Mestres de Capela do Rio de Janeiro Colonial. **Revista Música**, São Paulo, v. 7, n. 1, p.37-46, 1996.

GOHN, D. M. **Auto-Aprendizagem Musical: alternativas tecnológicas**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – PPGCOM, ECA, USP, São Paulo, 2002.

MORAIS FILHO, J. N. **Maria Firmina dos Reis: fragmentos de uma vida**. São Luís: IHGM/Câmara dos Vereadores, 1975.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2 ed, Campinas: Papyrus, 2007.

O IMPARCIAL, São Luís, p. 8, 12 jul. 1941.

PEDERIVA, P. A aprendizagem da performance musical e o corpo. **Música Hodie**, Goiânia, v. 4, n. 1, p.45-61, 2004.

RAYOL, A. **Noções de música: extraídas dos melhores autores**. 2 ed. Transcrito por Daniel L. Cerqueira. São Luís: Edição do autor, 2019.

RIBEIRO, G. M. Educação musical a distância *online*: desafios contemporâneos. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 30, p.35-48, 2013.

RUBIM, A. A. C. Políticas Culturais no primeiro governo Dilma: patamar rebaixado. In: RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A.; CALABRE, L. (org.). **Políticas Culturais no governo Dilma**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 11-32.

SALOMÃO, K. **O Ensino de Música no Maranhão (1860-1912): uma ênfase nos livros escolares de Domingos Thomaz Vellez Perdigão e Antonio Claro dos Reis Rayol**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, UFMA, São Luís, 2015.

SILVA, P. F. **Uma História do Piano em São Luís do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – PGCult, UFMA, São Luís, 2013.

UEMANET. **Como Funciona**. Disponível em <[http://www.uemanet.uema.br/?page\\_id=93](http://www.uemanet.uema.br/?page_id=93)>. Acesso em <17 nov. 2020>.

# CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E ENSINO DE MÚSICA *ON-LINE*: uma definição à luz da Proposta Musicopedagógica CDG

**Obadias de Oliveira Cunha**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Helena de Souza Nunes**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Resumo:** O tema deste capítulo decorre de uma investigação de Doutorado, realizado na Universidade Federal da Bahia-UFBA (CUNHA, 2020), sobre processos e práticas de Avaliação, na Formação Docente do Curso de Graduação Licenciatura em Música EAD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), acontecido entre os anos de 2008 e 2012. O curso teve como base teórica a Proposta Musicopedagógica *Cante e Dance com a Gente* (PropMpCDG), (WÖHL-COELHO, 1999 – atual), registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, CNPq. Tal Proposta se mostrou eficaz, durante a realização do PROLICENMUS, conforme comprovado pelos conceitos máximos, 5 (cinco), obtidos tanto no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), quanto na Avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A investigação que subsidia o presente texto teve como foco o desenvolvimento epistemológico da área, mantendo um olhar crítico sobre processos musicopedagógicos e suportes tecnológicos, dedicados à formação de professores de Música, na modalidade do ensino à distância, veiculados *on-line*, no recorte da Avaliação. Um dos objetivos específicos do estudo era circunscrever o conceito de Avaliação para efeitos daquele caso particular; conceito esse que, aqui, está sendo proposto como uma possibilidade para utilização mais ampla, de Avaliação, no grande contexto do ensino de Música, na internet.

**Palavras-chave:** Proposta Musicopedagógica CDG, Modelo Teórico CDG, Avaliação EAD/On-line.

## 1 Introdução

Este texto apresenta os caminhos percorridos na busca de um conceito adequado ao ensino de Música *on-line*, chegando-se a uma formulação em acordo com a Proposta Musicopedagógica *Cante e Dance com a Gente*, doravante PropMpCDG. Originalmente, tal conceito foi elaborado no âmbito de uma tese de doutorado (CUNHA, 2020), escrita junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Aqui, o enunciado original está sendo explicitado, a partir de um olhar sobre o passado e outro, prospectando o presente. O olhar sobre o passado está fundado em ideias de reconhecidos autores da área de Avaliação e sobre a experiência do primeiro projeto pedagógico de um curso de graduação em Música *on-line*, aprovado em 2006, para cumprir uma abrangência nacional. O olhar sobre o presente enfrenta perplexidades e se

desdobra em diferentes aspectos de seu potencial. Ambos representam esforços no sentido da construção de uma teoria para o ensino de Música *on-line*, que pouco pode contar com o direito de planejar um futuro, por ser ele tão incerto. Trata-se, portanto, de uma tentativa bastante inédita e, certamente, ousada, porém, de urgência e necessidade, particularmente num tempo de incertezas como este, que a COVID19 nos está infligindo.

Ao que parece, nunca como agora, a coragem para rever paradigmas, conviver com curiosidades não atendidas, disciplinar uma ansiedade que não se deixa amenizar, e administrar intercorrências absurdas se tornou tão imperiosa. É tempo de procurar, sem saber bem o quê; apenas arriscando, expondo as próprias e acolhendo ideias dos outros, num contexto de muitas incertezas e, não raro, sob a sujeição de caudilhos. É o mundo que parece estar aí. Então, o intuito deste texto é, exatamente, este: compartilhar ideias, submetendo a outras pessoas ocupadas com o ensino de Música *on-line* reflexões que emergiram de uma prática bem-sucedida, mas ainda aberta à ampliação, ao aprimoramento e, sobretudo, à atualização, discutindo sua validade no isolamento imposto por uma pandemia e supostamente amenizado pelos recursos das tecnologias da informação e comunicação. Supostamente amenizado, porque ainda não se é capaz de prever as consequências de um mundo gerido e vivenciado à distância. Nada se pode afirmar sobre o que acontecerá, a médio e a longo prazos, a seres humanos, criaturas de natureza gregária, ao viverem em grupos virtualmente constituídos. Já se têm constatado alterações de comportamento e abalos psicológicos, por exemplo. E já se observou que a Música, seja na internet, seja nas sacadas, tem recebido um protagonismo sanitário. Daí a relevância de se imaginar, idealmente, esse talvez possível Novo Normal.

A experiência inédita, referida acima, tratou sobre processos e práticas de Avaliação, na Formação Docente do Curso de Graduação Licenciatura em Música EAD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidades Parceiras, doravante, PROLICENMUS. Este projeto foi desenvolvido, entre 2008 e 2012, com turma única, em quatro das cinco regiões geográficas brasileiras, no contexto do Programa Pró-Licenciaturas, do MEC, conforme estabelecido pela Resolução CD/FNDE 034/2005. Formaram-se 189 novos professores de Música, muitos deles ainda hoje conectados entre si, por meio das redes sociais e de produções em autorias colaborativas, assim como compartilhamento de experiências e materiais didáticos e artísticos. O percentual dos que chegaram à formatura foi de 27%. Talvez pouco, para a expectativa; mas, certamente, muito, para uma primeira experiência de ensino superior com atribuição de diploma de professor de Música, pela internet, a qual, antes de poder ocupar-se com o ensino de Música, precisou promover a inclusão digital de seus alunos. E não apenas destes, mas de suas comunidades, muitas das quais, para poderem participar do projeto, precisaram, primeiro, providenciar conexões locais de internet e implantar laboratórios de informática, com computadores ao acesso público. Além de tudo, foi um projeto que precisou também vencer muitos preconceitos, temores e descrenças, assim como falta de disposição para arriscar, por parte da sociedade em geral, incluindo o próprio contexto universitário.

Embora não tão claro, na época, a tese de doutorado referida (CUNHA, 2020) demonstrou o importante papel do Sistema de Avaliação construído para o Projeto

Pedagógico de Curso do PROLICENMUS. Após investigá-lo, foi possível compreender sua complexidade inovadora. Surpreendente foi constatar, que tal sistema de avaliação acabou funcionando como amálgama, fio condutor, dos eixos e interdisciplinas da matriz curricular, assunto que foge ao tema deste texto, mas que está sendo incluído nele, como forma de registro para investigações futuras. De tal compreensão emergiu a definição agora ofertada à comunidade científica interessada pelo tema Avaliação do ensino de Música *on-line*, com algumas de suas implicações possíveis. A estrutura desta discussão se inicia por um panorama de concepções e abordagens avaliativas. Isso, porque ideias e conceitos da área da Educação, em que o tema de longa data vem sendo estudado, foram e ainda são apropriados pelo ensino de Música. O tópico seguinte trata de recortes específicos desse grande cenário avaliativo, concentrando-se naquele que se refere, especificamente, ao ensino de Música. Na sequência, por intermédio de uma revisão de definições de Avaliação, formuladas por importantes autores da área, chega-se a uma formulação própria. Tal formulação está imbricada com a PropMpCDG, a qual, por sua vez, exerce o duplo papel de ter sido a inspiradora e o suporte teórico do Projeto Pedagógico de Curso do PROLICENMUS, e o de, agora, beneficiar-se do debate, sendo ampliada, rumo a um Modelo Teórico CDG.

## **2 Panorama de Concepções e Abordagens Avaliativas**

Nas últimas décadas, emergiram variadas concepções, definições e abordagens em Avaliação, no contexto educacional. Em decorrência, do ponto de vista da análise da teoria ou das teorias da Avaliação, identifica-se um certo caos teórico. Opta-se, aqui, por adotar a classificação e a sistematização propostas por Fernandes desde 1992, no sentido de uma Teoria Geral da Avaliação (FERNANDES, 2010), fazendo-se contrapontos com outros autores, sempre que se entender serem pertinentes. Esse autor entende que as diferentes abordagens de Avaliação se apoiam nos mais variados pressupostos políticos e filosóficos; tornam os sistemas de Avaliação amalgamados em ideias e valores de seus autores; desencadeiam teorias e práticas avaliativas e acompanham o desenvolvimento das Ciências Sociais e das Ciências da Educação. Ele considera Perspectivas de Avaliação<sup>28</sup>, em dois grandes blocos: 1) abordagens assentadas em princípios de “racionalidades mais técnicas, ou conhecidas como empírico-racionalistas”; e 2) abordagens que se aproximam do que se pode designar como “racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas” (FERNANDES, 2010, p. 20).

Para que a Avaliação seja fidedigna a uma dada prática realizada, socialmente, precisa configurar-se com princípios assentados no rigor metodológico, propondo-lhe utilidade, significado e relevância coletiva, pois “[...] formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de escolha de informação [...]” (FERNANDES, 2010, p. 16). Para esse autor, tais princípios podem se valer ainda de opiniões, impressões, convicções, percepções, as quais

---

<sup>28</sup> Também consideradas Escolas de Pensamento sobre Avaliação, serão aqui denominadas de Concepções de Avaliação. Tais abordagens se apresentam como um conjunto de argumentos de mera persuasão e não serão consideradas, portanto, como Modelos Teóricos de Avaliação.

são importantes; todavia, sem a âncora do rigor formal, esses princípios não são válidos, pois, em si mesmos, sempre serão infrutíferos e insuficientes. Com o intuito de estabelecer tais âncoras do rigor formal, este texto versará sobre uma definição de Avaliação, que dê conta de uma prática de ensino de Música, *on-line*. Afinal, esta realidade de fazer transitar conhecimentos e verificar aprendizagens, por meio da internet, parece ter se instalado em definitivo, na mentalidade da sociedade em geral, particularmente impulsionada pela crise provocada pela pandemia do COVID19.

No bloco que agrupa abordagens de concepção empírico-racionalistas, Fernandes reúne aquelas, cujo foco maior é buscar uma “verdade tão objetiva quanto possível”, cabendo ao avaliador assumir o papel de neutralidade. Supostamente, tal neutralidade permitiria um distanciamento maior, ao serem confrontados objetivos e julgamentos avaliativos dos resultados. Tais abordagens utilizam metodologias de natureza essencialmente quantitativa e se apropriam de instrumentos como testes, provas, questionários, observações quantificáveis, utilizando-os como seus principais suportes avaliativos. Tal concepção se caracteriza, ainda, pelo pouco envolvimento e pela frágil participação dos mais diretamente atingidos pelo processo avaliativo, quais sejam, os avaliados. A estes últimos, caberia o papel de aceitar veredictos ditados pelos avaliadores, em maior ou menor grau de submissão. Neste grupo, segundo Fernandes (2010), destacam-se os postulados de Ralph Tyler, que defendeu, na primeira metade do século XX, a “Avaliação baseada em objetivos”; assim como Cronbach e Snow (1969), com sua “Avaliação baseada em estudos experimentais”; e Sanders e Horn (1994), defendendo a “Avaliação baseada no valor acrescentado”.

Já, no segundo bloco, Fernandes enquadra a concepção sociocrítica, que assume uma Avaliação que tem a subjetividade como essência. Nessa concepção, os avaliadores devem ser capazes de compreender que a ação de avaliar jamais se distanciará de influências e circunstâncias próprias a todos os envolvidos, ou seja, do que pensam e valorizam tanto o avaliador, como o avaliado. Sob tal entendimento, os envolvidos se apropriam de metodologias de natureza, sobretudo, qualitativa, envolvendo estudos de caso, etnografias, e observações participantes. Além disso, essa concepção está comprometida com “agendas sociais e mesmo políticas”, na defesa do direito ao acesso e a oportunidades de educação, saúde, serviços sociais em geral, para todos os setores da sociedade. Dentre os seus principais defensores, encontram-se House e Howe (2003), com a “Avaliação democrática e deliberativa”; Stake (2003), que defende a “Avaliação receptiva”, conhecida também como a “Avaliação centrada nos clientes”; Guba e Lincoln (2011), defensores de suas ideias sobre “Avaliação construtivista responsiva”; e Patton (2003), com sua “Avaliação focada nos utilizadores e na utilização” (FERNANDES, 2010, p. 20-21).

No contexto das concepções e abordagens apresentadas, Fernandes (2010) conclui:

o processo de desenvolvimento das abordagens formais tem permitido, entre outros aspectos, identificar os seus propósitos, as suas epistemologias, os seus métodos preferenciais e os papéis dos avaliadores e dos diferentes intervenientes. Deste modo, se tem

construído a teoria, em Avaliação. Mas também é claro que a construção teórica decorre das práticas de Avaliação propriamente ditas, isto é, das interações dos avaliadores com as realidades sociais e das análises, reflexões e interpretações que fazem a partir delas (Ibid. p. 21).

Compreende-se os esforços de estudiosos e pesquisadores das últimas décadas, na tentativa de tecer uma Teoria Geral para a Avaliação. Tal necessidade emerge das limitações que os processos avaliativos focados apenas nos métodos ou em seus instrumentos podem causar, provocando, assim, limitações à própria área da Avaliação, especialmente por não apresentarem bases teóricas suficientemente isentas e consistentes. Para Donaldson (2003) e Fernandes (2010), quando uma Avaliação está embasada em alguma teoria, torna-se mais abrangente e mais profunda. Tal embasamento, geralmente, pode ser agrupado em três etapas distintas, sendo: 1) elaboração teórica, a qual provoca reflexão acerca do programa; 2) formulação e seleção das questões que serão, de fato, aplicadas e, 3) respostas a tais questões. Aparentemente, tal procedimento se apresenta de fácil assimilação; porém, esse processo exige um alto grau de compreensão do ente a ser avaliado, de forma que as questões a serem elaboradas sejam, de fato, “oportunas e tragam um real sentido”. Mas o assunto é controverso: autores como Scriven (1998) e Stufflebeam (2001) defendem a ideia de que é possível fazer Avaliação sem a presença da teoria ou, pelo menos, de algumas representações dela; enquanto autores como Alkin (2004), Shadish, Cook e Campbell (2004) concordam com Donaldson (2003) e Fernandes (2010), que sustentam a importância da fundamentação teórica em processos avaliativos. Para estes autores, quando se concebe e se desenvolve uma Avaliação, acaba-se por levar em conta, pelo menos, três tipos de teorias: 1) Teorias da Avaliação; 2) Teorias dos Programas; e 3) Teorias das Ciências Sociais (FERNANDES, 2010, p. 27-28). Neste texto, investe-se nesta convicção, ao se propor a formulação de um conceito para Avaliação, apropriado ao ensino de Música, *on-line*.

Para Fernandes (2010, p. 28), as Teorias da Avaliação são essencialmente “prescritivas”, o que significa que se concebem e se organizam procedimentos, para serem realizados em um determinado processo de verificação. Nesse caso, prescreve-se um conjunto de normas ou regras, seguindo-se, a esse, outro conjunto de ferramentas e recomendações que, na opinião de autores como Alkin (2004) e Alkin e Christie (2004), são tentativas de se realizar uma “Avaliação efetiva”. Tais conjuntos podem ser, apenas, uma síntese de todo esse caos teórico da Avaliação. Para evitar que se percam no caos, os autores clarificam suas ideias, sintetizando-as em três grandes passos, a partir da base classificada como “prestação de contas à sociedade e investigação em Ciências Sociais”, a saber: 1. busca da verdade - abordagem propostas por Tyler, Cronbach e Chen; 2. utilização feita pelos interessados - Stufflebeam, Alkin e Patton; 3. maneira como os dados, por meio de um processo avaliativo, são julgados ou valorizados - abordagens de Scriven, Stake, House, Guba e Lincoln (FERNANDES, 2010, p. 28).

Constata-se, até aqui, o labirinto escorregadio que caracteriza a Construção Teórica no Domínio da Avaliação (CTDA), com suas múltiplas concepções, abordagens e objetivos. Ademais, percebem-se os mais variados esforços dos pesquisadores que estudam tal área para darem conta de uma teoria minimamente consistente, capaz de garantir suporte e esclarecimento àqueles que estão, efetivamente, no campo da ação do avaliar. Toma-se como exemplo o contexto desta discussão, a qual, partindo de

experiências vividas no processo avaliativo dos licenciandos, no PROLICENMUS, busca explicitar tal processo e, ao mesmo tempo, atualizar e propor um modelo de Avaliação para a Avaliação do ensino de Música, *on-line*. Tal demanda exige estrutura de ordem superior, isso é, uma teoria capaz de sintetizar, emoldurar e propor uma abordagem minimamente viável para processos de ensino e aprendizagem de Música. A revisão do estado da arte nos assegura que as ideias teóricas sobre Avaliação ainda provêm de muitas e diversificadas vertentes, espalhando-se por muitas direções possíveis. Não se tem a pretensão de organizar esse cenário, nem de ser original, em termos absolutos; definitivamente, considera-se, aqui, o que já tem sido dito sobre o assunto, do modo mais sistemático e econômico possível. Contudo, investiga-se aqui uma experiência inovadora e singular, que se arriscou a desenvolver um modelo próprio de Avaliação, para um curso específico, em formato *on-line*. Por isso, não há razão para permanecer encolhido, em relação à atualidade e à importância da participação, no debate geral da área, e nem se sentir menor, em relação às próprias propostas, descobertas e considerações.

Como já dito, neste texto, adota-se Fernandes (2010) como o autor considerado suficientemente abrangente, na revisão e na organização do caos teórico existente no domínio da avaliação. Assim, à medida que a leitura de sua obra possibilitou entender ideias lidas em diferentes lugares, sem que se pudesse fazer delas uma síntese teórica consistente, consolidou-se a escolha feita. Nesse sentido, duas de suas ideias básicas foram utilizadas: 1) a divisão das teorias de Avaliação em dois grandes blocos de perspectivas, empírico-racionalista e sociocríticas; 2) a defesa de que a Avaliação pode ser uma disciplina independente, o que neste trabalho se considera importante para o ensino e aprendizagem em Música.

Nesta revisão, opta-se por abordagens, por um lado, apontadas como promissoras, para o século XXI, e, por outro, abordagens que, de alguma forma, se aproximam das ideias dos CDG, tais como: construção de si; realizações compartilhadas; abordagens hermenêutico-dialéticas; mesa de negociações; comprometimento dos envolvidos; e fuga do Positivismo puro. Uma vez organizadas essas ideias, implicadas por uma ainda incipiente Teoria Geral da Avaliação, mas consideradas suficientes para os propósitos deste texto, sempre na tentativa de compreender seus contextos e concepções, elegem-se as propostas de Guba e Lincoln, extraídas do seu livro *Fourth Generation Evaluation*, de 1989, traduzido para o Português em 2011, associadas às de Vieira e Tenório (2010), para dialogarem com a PropMpCDG, que permeia toda a presente reflexão. Assim, por meio de uma descrição cronológica, usada como fio condutor para explicar a ampliação e a paulatina complexidade dos processos avaliativos, a partir do início do século XX, dá-se prosseguimento a esta revisão do estado da arte, trazendo à tela as Gerações da Avaliação de Guba e Lincoln (1989).

Para Guba e Lincoln (1989), os processos avaliativos aplicados no campo da Educação, ao longo do último século, estão centrados em quatro Gerações. Já para Vieira e Tenório (2010), esses processos são classificados em cinco Dimensões, sendo elas denominadas de Mensuração, Descrição, Julgamento e Construtivista. As quatro primeiras pertencem à classificação dada pelo primeiro par de autores e, a última, pelo segundo. Considera-se importante destacar que tais Gerações ou Dimensões propostas pelos

autores servem para promover uma reflexão mais aprofundada da Avaliação, no campo da Educação e no campo da Educação Musical, visto que esta sempre esteve ancorada nas abordagens vivenciadas na área da Educação. Almeja-se, com isso, ampliar concepções e possibilidades de realização de processos avaliativos, para o ensino de Música em formato *on-line*.

A primeira Geração, Mensuração, segundo Guba e Lincoln (2011), traz a concepção do medir, tentando mensurar os atributos dos estudantes de todas as idades e em todos os graus de ensino. Tal abordagem vem sendo utilizada durante séculos, empregando os conhecidos exames escolares, muitas vezes assustadores e geradores de ansiedade. Segundo Luckesi (2011), tais pressões são intimidatórias e, prioritariamente, acabam por ativar a imaginação humana com sentimentos improdutivos de “culpa e castigo”. Pode-se destacar ainda algumas outras características desta primeira Geração: 1) conteúdos escolares ensinados e solicitados de volta o mais próximo possível do que foi explanado pelo professor; 2) assimilação imediata e forçada de “verdades inquestionáveis” pelos estudantes, a quem cabe, apenas, por um lado, aceitar sem questionar os “caminhos verdadeiros” a serem seguidos, e, por outro, demonstrar todo o conhecimento fielmente armazenado na memória; 3) prioridade às funções administrativas, burocráticas e impessoais da Avaliação; 4) funcionamento de um sistema, que se organiza com base na seleção e na certificação; e 5) exames condizentes com ideias tecnicistas e de medida quantitativa, como as únicas confiáveis (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32-33).

A segunda Geração da Avaliação, Descrição, emergiu em reação às muitas deficiências identificadas, nas ideias da primeira. Este segundo momento tem seu foco mais voltado para os estudantes, como um coletivo, e às expressões desse coletivo; pois a identificação dos pontos fortes e fracos da mera medida de sucessos e dificuldades, no que diz respeito a objetivos pré-estabelecidos do processo de ensino-aprendizagem, fez brotar a necessidade de um processo mais descritivo dos casos típicos detectados. Essa Geração se caracteriza pela descrição de padrões e critérios evidenciados após o momento do ensino. Embora, no conceito de descrição, o avaliador se aproprie de critérios eminentemente técnicos, perpetuando entendimentos referidos na primeira Geração, essa apropriação não se limita a medidas absolutas e impessoais, mas a textos que buscam explicitar e compreender fatos observados. Sob este entendimento, a despeito de grande preocupação com resultados – produtos –, que apresentem o nível de cumprimento de objetivos regidos pelo mercado de trabalho e pela economia, é nesse contexto que se dão os primeiros passos para uma Avaliação qualitativa, considerando também a subjetividade dos alunos, assim como as ideologias dos avaliadores, na interpretação dos fatos.

Mantendo os traços das gerações anteriores, técnicas e descritivas, Guba e Lincoln (2011) postulam que a terceira Geração, a do Julgamento, traz como principal característica o juízo de valor, que se consolida com as ideias de Stake (1967). Este autor afirma, que “o especialista se vê como alguém que descreve aptidões, ambientes e concretizações; entretanto, o professor e o gestor escolar esperam que o avaliador classifique algo ou alguém pelo mérito” (STAKE, 1967, *apud* GUBA; LINCOLN, 2011, p. 37).

Neste contexto, não seria importante somente medir e descrever, pois julgar toma um lugar proeminente, no processo avaliativo. Destaca-se, todavia, que este julgamento permanece tendo, como base, os objetivos, institucionalmente, estabelecidos, os quais são representados por uma figura de autoridade, qual seja a do professor, ao ensinar, e a do avaliador, julgando. Neste caso, os planos de ensino, por sua vez, representantes das ideologias e expectativas sociais e institucionais da escola, estabelecem o que o aluno deve aprender e em que quantidade isso deve ser o suficiente ou não, para uma eventual progressão, em seu percurso escolar. Aos professores cabe o papel de fiscais e juízes de tais respostas almejadas e previamente fixadas.

Guba e Lincoln (2011) destacam pelo menos três grandes problemas nas gerações até aqui apresentadas, sendo: 1) “tendência ao gerencialismo”, que se caracteriza pela posse, conferida ao administrador, gestor, diretor e/ou avaliador, do direito absoluto de escolher perguntas e predeterminar respostas desta Avaliação, a forma como os dados serão coletados, interpretados e destinados; 2) “incapacidade de acomodar o pluralismo de valores”, pois a dúvida paira na pergunta: quais valores balizariam a Avaliação e de quem seriam eles? Posto que todo ato de Avaliação se torna um ato político, a resposta a esta pergunta implica liberdades individuais; e 3) “comprometimento exagerado com o paradigma científico positivista” – uma avaliação que se caracterize por depender apenas da mensuração quantitativa – supostamente precisa, mas pernosticamente formal –, avaliará o objeto, como se ele não fosse único, como se ele não existisse em um único e determinado contexto. Assim, a ambição indevida de uma suposta neutralidade e de um distanciamento do avaliador acaba, mesmo, por isentá-lo de sua responsabilidade, ao emitir um veredicto (GUBA E LINCOLN, 1989, p. 39-45).

Com o objetivo de suplantar as três primeiras gerações, Guba e Lincoln (1989) propõem uma quarta Geração, batizada com a denominação de Construtivista. Tal Geração foi assim chamada, no sentido de designar a metodologia utilizada para a condução do processo avaliativo. Seus fundamentos podem ser encontrados no Paradigma da Investigação, em oposição à hegemonia do Paradigma Científico Positivista. Os autores fizeram a opção pelo termo Construtivista; contudo, conceitos como Avaliação Interpretativa ou Hermenêutica também podem ser utilizados para designar esta Geração. Para os autores, importa, claramente, a existência de uma “agenda de negociação”. Tal abertura pressupõe um maior número de informações, tanto quantitativas quanto qualitativas, sobre intervenientes, contextos, conteúdos e objetivos. Ela trouxe novas oportunidades para a construção de estratégias subsidiárias às negociações. Nesse momento: 1) o conhecimento é entendido como um processo coletivo, interativo e negociado; 2) submerge o papel do professor como detentor único do conhecimento; 3) o avaliador se torna parte comprometida com o êxito do processo avaliativo, estando a tal ponto imbricado com ele, que deixa de ser um mero aplicador técnico dos instrumentos avaliativos; e 4) impõe-se o envolvimento de todos e se assegura uma negociação construída com o outro. Esta Avaliação responsiva envolve, consideravelmente, mais tempo, exigindo recursos e dedicação, além do interesse imediato de seus intervenientes (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 47).

Ademais, parte-se da ideia de que a Avaliação subsidia o conhecer e não o classificar nem o qualificar; a negociação passa a ser sinônimo de diálogo, com vistas à melhoria do processo. A partir daí, o objetivo é melhorar o desenvolvimento das ações pedagógicas e das relações interpessoais, num contexto em que a ação pedagógica é entendida como um ato político e coadjuvante, na tomada de conscientização e nas transformações das realidades próprias de cada contexto. Entende-se que a ação educativa fortalece as individualidades, a cultura local e os conteúdos, os quais passam à condição de molas propulsoras para problematizações que partem do cotidiano do estudante. De certo modo, há uma preocupação em compreender a dinâmica dos diferentes contextos educativos, valorizando-se a dessemelhanças das respostas e a pluralidade de abordagens. Essa Avaliação é identificada como parte da engrenagem do processo de aprendizagem, e os erros são entendidos como desafios a serem superados, no cotidiano da aprendizagem, de tal forma, que a Avaliação favorece a autorregulação da própria aprendizagem. Os autores ainda consideram que a Avaliação de quarta Geração se fundamenta em dois elementos: 1) no enfoque responsivo, o qual determina quais perguntas e quais informações devem ser colocadas, pelos grupos de interesse, conforme a determinação de quais delas sejam relevantes, para cada grupo específico; e 2) na metodologia construtivista, traduzida como um processo de investigação assentada no paradigma de mesmo nome (GUBA; LINCOLN, 2011).

O modelo de quarta Geração guarda, ainda, cinco características importantes: 1) os resultados das avaliações representam “construções significativas, que atores específicos ou vários grupos de atores formam para atribuir sentidos às situações vivenciadas por eles mesmos”. Tal concepção se opõe à perspectiva do pensamento científico positivista, que entende que os resultados são descrições sobre como as coisas são ou funcionam, de fato, ou, ainda, resultam de algum estado de coisas “verdadeiro”, entendendo-se que seja fatos criados e que dizem respeito à realidade de cada caso, especificamente; 2) os valores moldam, em grande medida, as construções, dando sentido às situações; 3) as construções estão “intrinsecamente vinculadas aos contextos físicos, psicológicos, sociais, culturais”, nos quais estão inseridos e para as quais foram concebidas e referenciadas; 4) o reconhecimento de que as avaliações podem ser “moldadas” tanto para “conceder direitos”, quanto para “privar de direitos”, aos grupos de interesse; 5) a Avaliação deve focar uma ação que estabeleça o rumo a ser seguido, estimulando todos a os interessados a seguir nesta direção, de tal forma, que “gere e preserve seu compromisso em proceder dessa forma” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 13-18).

Para Vieira e Tenório, Guba e Lincoln se equivocaram, quando nomearam a linha do tempo da Avaliação em “Gerações”; em lugar disso propõem a terminologia “Dimensões” (VIEIRA E TENÓRIO, 2010, p. 64), alegando que tal palavra é mais apropriada, por se tratar de uma transformação conceitual, pela qual a nova dimensão amplia as concepções das dimensões anteriores, absorvendo assim alguns aspectos já formatados e agregando novos elementos na formação do conceito de Avaliação. Além disso, os autores propõem, agora, uma quinta Dimensão, baseada no paradigma da Sustentabilidade. Nesse paradigma, entende-se avaliar como um “diagnóstico para tomada de decisões com vistas à melhoria do processo” (Ibid. p. 65). Para os autores, o ato

de avaliar não pode ser indiferente de seus resultados, no que diz respeito aos interessados; isto é, a Avaliação é tecida com o meio ambiente, a comunidade, e a sociedade. Para tal, a Avaliação é entendida como um “compromisso com a sustentabilidade” (VIEIRA E TENÓRIO, 2010, p. 65), assim como garante um canal poderoso de aproximação entre os interessados. Nesse paradigma, os autores postulam uma ontologia ecológica; ou seja, “os significados e conceitos são estabelecidos a partir de uma construção que reconhece o homem e o mundo observado e complexo, em suas redes de relações”. Dessa forma, múltiplas realidades estão presentes no processo, tendo sido construídas, possíveis de serem observadas ou não.

Em tal complexidade, a epistemologia defende a não existência de um investigador ou de um investigado, mas de atores êmicos, que investigam e atuam, nas demandas dos fatos por eles mesmos vividos. Utilizam-se, então, de uma abordagem metodológica com princípios assentados em processos de “sustentabilidade”. Nesse sentido, tal concepção se fundamenta em uma contínua interação – “dialética, análise crítica, e reanálise” –, comprometida com os resultados – para os autores, “é a dimensão do envolvimento” (VIEIRA E TENÓRIO, 2010, p. 66). Essa quinta dimensão pode ser parafraseada com o lema tribal, que diz: “tudo que fazemos hoje, faremos para nós mesmos, ou para aqueles caros a nós” (Ibid. p. 68).

O papel do avaliador, nesta quinta dimensão, é de total implicação com o processo e com as suas consequências. Trata-se de envolvimento, como postula o autor: “seu papel, antes político, agora, é envolvido pela *polis*, tornando-o cidadão responsável” (VIEIRA E TENÓRIO, 2010, p. 68). Tal envolvimento se apresenta com o desejo de transformar, percebendo-se também transformado, pelo e no processo construtivo. Enfim, o avaliador se torna um “ator êmico”, que, uma vez comprometido, participa como ente ativo do processo avaliativo e compactua dos valores próprios do grupo, cujo papel vai além da etapa final, extrapolando os limites do próprio processo, sendo também responsável pelas mudanças e decisões que possam emergir, para além dos limites que cerceiam os processos avaliativos. Ainda para os autores, as ideias de Guba e Lincoln sobre a responsabilidade do sujeito, no processo de negociação na Avaliação, adquirem uma nova perspectiva: o sujeito é responsável e comprometido por sua eficiência, e, igualmente, pela eficácia dos resultados, assim como pela sustentabilidade desses resultados, a efetividade (VIEIRA E TENÓRIO, 2010).

Apesar das últimas Dimensões de Avaliação apresentarem inovação significativa, nas propostas de suas abordagens (GUBA; LINCOLN 1989, VIEIRA; TENÓRIO, 2010), percebe-se, claramente, que, ainda hoje, há uma hegemonia de instrumentos e técnicas avaliativas que foram incorporadas como formas cômodas e autoritárias de se avaliar. Toma-se, como exemplo, a predominância de exames. Tal condição é destacada por Luckesi (2011), como uma concepção de Avaliação assentada em cobranças feitas, em geral, de forma autocrática, desencadeando pressão, punições e/ou premiações, impondo a vontade docente sobre a própria resposta e sobre reflexões criativas e criações potenciais, que seriam realizadas pelo aluno, a respeito de seu desempenho. Em avaliações desse tipo, impera a ideia de dominação, revestida de necessidade de agradar a outrem, antes de mais nada.

Para Luckesi (Ibid.), tal concepção se sustenta na invenção humana de culpa e castigo, legitimada por algumas religiões; afinal, servem, pois são rápidas, eficazes e úteis. São funcionais; mas extremamente perigosas. Assim, à medida que o sujeito pode ser castigado, ele teme; e, então, temendo, ele muda de rumo. Contudo, isso não ocorre porque tenha compreendido; e, mais grave do que isso, tal *modus operandi* resulta em sentimento negativo de culpa. O autor observa que, no campo da Educação, especialmente no contexto ocidental, esta ideia de culpa e castigo se tornou uma ferramenta de poder para ameaçar e castigar o estudante, a partir dos resultados obtidos nos chamados exames escolares. Tal concepção predominou por mais de quatro séculos, na história da educação brasileira. Autores como Tyler (1972), Grégoire (1996), Hadji (2001), Demo (2010 e 2011), Guba e Lincoln (2011), Perrenoud (2011) e Luckesi (2011) declaram que, somente a partir da segunda metade do século XX, tal concepção começou a ser desconstruída e a concepção de Avaliação que temos hoje começou a se estabelecer nas instituições escolares.

Em reação ao que se poderia identificar como forma de violência na escola, segundo Benvenuto *et alii* (2015), desde o final do século XX e na atualidade, novas concepções sobre processos avaliativos estão sendo definidas. Toma-se como exemplo Hadji (2001) e Luckesi (2011), que defendem a Avaliação como prática pedagógica a serviço da aprendizagem, tendo como objetivo primeiro favorecer o êxito do estudante, sendo reservada à aprendizagem e assessorada por instrumentos avaliativos que forneçam dados confiáveis. Dessa forma, a Avaliação precisa, antes de tudo, fornecer subsídios para compreender situações, que estão sendo vividas pelo estudante, no instante de avaliar seu desempenho. Os autores defendem que ela seja um processo competente para promover dados qualitativos esclarecedores; mas, ao mesmo tempo, sem oprimi-los com recriminações nem castigos. Almeja-se que o processo seja capaz de conduzir tal operacionalização, por intermédio de ferramentas do êxito, mais do que se restringir a ser um simples indicador de qualidade do aprendizado, com fim em si mesmo. E que não aponte apenas o fracasso e o insucesso do estudante; e nem mesmo um eventual sucesso, que tenha sido esperado, somente, de fora dele.

Recortam-se ideias de autores que contribuem para essas reflexões pertinentes a uma definição de Avaliação no ensino de Música, destacando-se Fernandes (2010), Stufflebeam (2001) e Shadish *et al* (2004). O primeiro propõe um discernimento pragmático, frente à distinção, à classificação, e à separação das diferentes abordagens avaliativas, bem como a defesa que faz da Avaliação, enquanto disciplina científica (Fernandes, 2010, p. 18). Os últimos, Stufflebeam (2001) e Shadish *et al* (2004), classificam as concepções de Avaliação em três pilares, quais sejam: 1) Avaliação em seu estágio inicial, assentada no Positivismo; 2) opção por abordagens mais descritivas e detalhadas; e 3) concepção das abordagens integradas. Sob tais abordagens integradas, por sua vez, se destacam: 1) postulados de Luckesi (2011), de que a Avaliação é um ato pedagógico, que jamais deve se prestar à punição; 2) ideias de Guba e Lincoln (1989), quando destacam os problemas das três primeiras gerações - tendência ao gerencialismo, que outorga poder aos avaliadores; incapacidade de se adaptar às diferentes realidades valorativas; e, ainda, 3) abordagem de 5ª Dimensão, proposta por Vieira e Tenório (2010),

a da Sustentabilidade, que está assentada na proposta de 4ª Geração de Guba e Lincoln, a Construtivista.

As abordagens do terceiro pilar, abordagens integradas, em especial a proposição de Guba e Lincoln (1989) apontam para o Paradigma Hermenêutico-dialético, construtivista responsivo, que se ocupa com as reivindicações, preocupações e questões de seus entes. De caráter naturalista, tal paradigma estabelece o diálogo e defende a implicação dos interessados, compromete-se com o futuro e busca alcançar os objetivos por meio da resolução de problemas com, na e para a sociedade. Tais recortes se justificam por se considerar que essas ideias se aproximam do Modelo Teórico CDG e da Proposta Musicopedagógica de mesmo nome, que balizaram o Sistema de Avaliação realizado no PROLICENMUS e que norteiam as abstrações realizadas neste texto. Os autores aqui apresentados buscaram compreender o desenvolvimento da Avaliação, especialmente, a partir do início do século XX, trazendo reflexões sobre as concepções que têm norteado as práticas avaliativas em processos de ensino e aprendizagem, em Educação. Tais propostas conduzem a uma reflexão, no próprio campo da Educação Musical que, no seu percurso histórico, se adere à tradição de formatos avaliativos duros. Tais formatos são enraizados nas práticas docentes; mas, talvez, não mais compatíveis com a contemporaneidade, especialmente, no campo da Música. No que tange a processos avaliativos em Música, buscou-se averiguar, por meio do levantamento da produção científica, no campo Musical, o que dizem os pesquisadores, assunto a ser abordado na subseção que segue.

### **3 Recortes do Cenário Avaliativo em Música**

No panorama da Teoria Geral de Avaliação, segundo Fernandes (2010), e no histórico de suas gerações, segundo Guba e Lincoln (1989) complementado por Vieira e Tenório (2010), os autores discorrem sobre caminhos avaliativos considerados e classificados como os mais relevantes do século XX. Estes autores são próprios à Avaliação direcionada ao processo de ensino e aprendizagem, particularmente, na área da Educação. Tais concepções permeiam o medir, o descrever, o julgar e o construir, colaborativamente, com suas implicações para a melhoria do processo. Embora se tenha fortes razões para afirmar que conflitos e dúvidas similares existam em todas as disciplinas, considera-se relevante, agora, pensar sobre tais processos, no campo da Música. No que tange, por exemplo, à formação de professores, Villas Boas (2003), constata que a Avaliação se encontra presente como tema de estudo, ora na disciplina Didática, ora pulverizada em outras disciplinas da área, geralmente apresentando-se como um dos últimos itens estudados, em programas de licenciaturas. Em tal contexto, Villas Boas (2003) ainda destaca que muitos professores delegam a exposição desse tema aos próprios alunos, que o discutem, superficialmente, e, muitas das vezes, em formato de seminários restritos e ligeiros, em pequenos grupos. Além disso, afirma que, de modo geral, as referências bibliográficas, não incluem artigos atualizados sobre o tema, nem fazem referência a dissertações, teses e relatos de pesquisa atualizados.

Agravando o quadro já pintado, para Villas Boas (2003), há discrepâncias na articulação entre o que se discute, teoricamente, sobre Avaliação, e o que, de fato, se

prática e se vive em processos avaliativos. Ainda, para autora, há uma forte fragmentação na condução desse tema, nos cursos de formação de professores; pois cada professor concebe e realiza os processos avaliativos de maneira bem pessoal e não compartilhada, nem mesmo com seus próprios alunos. Isso nos revela que, se há falta de preparação dos professores para avaliar, mesmo tendo passado por um curso de Pedagogia, Didática e outros componentes próprios da área, haverá certamente muitas dificuldades também naqueles professores que não tenham contado com um curso de formação pedagógica específica. A autora afirma, ainda, haver pouca consciência individual sobre como fluirá tal processo. Destaca, também, que as avaliações realizadas em 'larga escala' não desempenham um papel relevante nos espaços, onde são aplicadas. A prova ainda é o instrumento avaliativo hegemônico que traduz, em conceitos e notas, um olhar unilateral, qual seja, o do professor.

Nessa mesma linha, contribui Cacione (2004, p. 15), quando diz que um fato "observado no contexto acadêmico refere-se à superficialidade com que a temática Avaliação é abordada [...]". Tal fato foi constatado em uma pesquisa de mestrado realizada com estudantes de um curso de Licenciatura em Música. A autora destaca que continua vigente "entre os licenciandos, uma concepção classificatória – profundamente vinculada à problemática da aprovação ou retenção – bem como uma perspectiva de mensuração, enquanto finalidade maior dos processos e práticas avaliativas" (Ibid.). Ao que parece, a Avaliação cumpre, neste contexto, um papel meramente burocrático. E o licenciando, uma vez professor, termina perpetuando o que vivenciou, quando, em sua atuação como profissional, de modo automático, repetirá com seus alunos o que foi feito com ele, quando aluno de outro, e assim por diante (VILLAS BOAS, 2003).

Ao se trazer esse assunto para o contexto do ensino de Música, não se pode afirmar haver outras perspectivas, que minimizem esse descaso com o tema. Antes pelo contrário, percebe-se que o campo da Educação Musical sofre com as mesmas causas e consequências, nos seus processos avaliativos da área da Educação. E mais, pois, ao que parece, os processos avaliativos que se pautam por ranços como o do talento e o da exclusão têm sido hegemônicos e amplamente praticados, na área de Música. Talvez até se possa dizer que, principalmente, na área de Música. Problemas de autoimagem, traumas, preconceitos têm sido frequentes, por conta de uma formação profissional baseada na repetição desprovida de reflexão, nas concorrências desrespeitosas, nas premiações indiferentes às condições *a priori*. Aprofundando-se nisso, a seguir, aborda-se sobre pesquisas com foco em Avaliação na área da Educação Musical. Busca-se identificar os principais enfoques dos pesquisadores com esse tema na área de Música e qual a semelhança com o campo da Educação, já compartilhado.

Posto o quadro caracterizado por Villas Boas (2003) e Cacione (2004), no campo da Educação geral, procura-se, a partir daqui uma maior aproximação ao campo musical. O ensino de Música, ao longo do tempo, no que se refere às concepções de Avaliação, não foge às regras e formatos da Educação, conforme já visto. Evidencia-se, também, uma considerável escassez de produção de pesquisas, tendo como objeto de estudo as práticas avaliativas vividas nos cursos de Música. Assim, entende-se que enfoques e abordagens avaliativas têm se apresentado como uma tarefa ainda carente de estudos. Tal constatação

emerge de um levantamento, que investigou dados de produção sobre o assunto, em produções publicadas nas principais entidades, que fomentam e compartilham suas pesquisas por meios de revistas e de anais de eventos, no campo da Educação Musical brasileira, desde a década de 1980. São elas: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), com trabalhos publicados desde a sua fundação, em 1988, até 2019; e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), também com publicações desde a sua fundação, em 1992, até o ano de 2019. Também foram considerados dados apontados por Tomás (2015), referentes ao período entre 1988 e 2012, de Amorim (2017), que trabalhou com o período entre 2013 e 2017, e Cunha (2020), referentes a 2018 a 2019.

De modo urgente, ainda há espaço para averiguações mais precisas das ocorrências da Avaliação como objetivo central de estudos publicados no Brasil, na área da Educação Musical. Apesar da existência de importantes publicações no campo da Avaliação em Música no exterior, realizadas pelos editores da *International Symposium on Assessment in Musical Education (ISAME)*, em cujo antepenúltimo volume estes autores têm capítulo publicado sobre a temática da Avaliação em Música, e das iniciativas neste texto apresentadas, afirma-se haver uma grande necessidade de estudos com essa temática, na área da Educação Musical, de modo geral. Alguns dos dados quantitativos levantados exemplificam essa carência: até 2019, a ANPPOM publicou um total de 819 artigos no campo da Educação Musical. Desses, encontrou-se 45 trabalhos que versam sobre Avaliação, sendo que apenas 22 deles apresentam, diretamente, o termo no título do trabalho e se focam, de modo objetivo, em discorrer sobre o tema. No que se refere às publicações da ABEM, entre 1992 e 2019, nos 43 volumes das revistas, foram encontrados 433 artigos, dentre os quais, apenas 10 abordam a Avaliação. Já os anais apresentam 25 artigos que têm seu foco na Avaliação.

Destaca-se que, no universo de trabalho apresentado, a maioria das pesquisas têm se dedicado a investigar a Avaliação em processos de ensino e aprendizagem na Escola Básica, seguidos por contextos não-formais do ensino de Música e Avaliação em performance musical. A produção está pulverizada sob os mais variados enfoques, tais como: performance, percepção musical, técnica instrumental, leitura à primeira vista, solfejo, práticas docentes na Escola Básica e no Ensino Superior, currículo, tecnologias. Todos, priorizando relatos de experiências. Dois artigos encontrados tratam do próprio Sistema de Avaliação do PROLICENMUS, objeto de estudo deste texto, sendo o primeiro artigo publicado por Nunes (2010b), estando ainda o Projeto do referido curso em andamento, e, o segundo, publicado por Cunha e Nunes (2019), em que é abordado um dos instrumentos avaliativos do Sistema de Avaliação do PROLICENMUS. Os autores descrevem e explicam os Níveis de Avaliação (1, 2 e 3) e o Projeto Individual Progressivo (PIP), propostos pelo PPC do Curso. Registra-se, então, que o universo de publicações das principais associações de pesquisa em Música no Brasil apresenta notória necessidade de se realizarem pesquisas e produções acadêmicas com a temática Avaliação do ensino de Música *on-line*, com foco no desenvolvimento de uma teoria pertinente ao tema. E toda construção teórica carece de conceitos e definições, devidamente enunciados.

Conclui-se que enfatizar tais pesquisas, no campo do ensino de Música à distância e mediada pela internet, é uma ação necessária e urgente. Em tempo, observou-se, contudo, que autores como Nunes (2010b), Nunes; Santos; Guerini e Schultz (2016), Cunha e Nunes (2018) têm se dedicado a pesquisar sobre o tema e divulgado os resultados de seus estudos em outros espaços de publicação. Diante da possibilidade de encontrar trabalhos em outros periódicos, procurou-se as revistas *Ictus* e *PerMusí* (respectivamente, periódicos do PPGMUS/UFBA e da UFMG), que não apresentaram nenhum artigo concernente ao tema em foco. O mesmo se repetiu com a publicação *on-line* da revista *Em Pauta*, da UFRGS, assim como na revista *Música*, do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Na revista *Hodie*<sup>29</sup> encontrou-se apenas um artigo, tratando sobre avaliação composicional; nas revistas *Em Pauta*<sup>30</sup> e na *Série Estudos da UFRGS* não foram encontrados artigos sobre o tema; o mesmo ocorreu com a *Revista Brasileira de Música*<sup>31</sup>, a revista *Debates*<sup>32</sup>, a *Revista do Conservatório de Música da UFPEL*<sup>33</sup>, e a revista *ArteUNESP*<sup>34</sup>.

Amorim (2017) destaca que as pesquisas que têm apresentado seu foco na Avaliação na e da prática do professor de Música, tanto na Escola Básica, quanto na Superior, revelam que professores de Música têm mantido a utilização de procedimentos com instrumentos avaliativos tradicionais e hegemônicos, perpetuando assim um fazer avaliativo, similar ao modo sob o qual o docente aprendeu. Nesse sentido, considera-se que a área da Educação Musical, como já dito, no que se refere a processos de Avaliação, não se distancia da trajetória percorrida pelos processos avaliativos da Educação; pelo contrário, espelha-se nela. Dessa maneira, os estudos sobre Avaliação em Música, em sua maioria, inclinam-se a refletir sobre práticas avaliativas que se assemelham, sobretudo, com as primeiras gerações (mensuração e descrição, juízo de valor) apresentadas por Guba e Lincoln (1989).

Apesar de se terem somado tantas concepções, ao longo da história da Avaliação, a ideia do medir ainda se apresenta como predominante, em nossos processos avaliativos escolares, ou seja, na prática cotidiana das instituições de ensino (LUCKESI, 2011). Mede-se a capacidade do outro; mensura-se o aprendizado do outro; julga-se por meios dos objetivos propostos e o quanto eles foram alcançados e compreendidos pelo outro. Nesse sentido, para o autor, a Avaliação ainda é entendida como sinônimo de provas e exames. O autor atribui tal concepção à herança deixada pelos Jesuítas, desde 1599, quando foram definidas, no *Ratio Studiorum*, as regras para se operacionalizar a Avaliação nas escolas. Tal concepção tem sua ênfase na memorização para responder testes e provas, orais e escritos, atribuindo-lhes valores predominantemente quantitativos. Isso ocorre no sistema educacional brasileiro; inclusive no campo da Educação Musical. Para Luckesi, em um passado não tão distante, os castigos físicos e os prêmios eram comumente aplicados de acordo com os resultados obtidos nos processos avaliativos, nos conhecidos exames;

---

<sup>29</sup> Revista da Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

<sup>30</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

<sup>31</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>32</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

<sup>33</sup> Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

<sup>34</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP).

castigava-se ou se premiava, de acordo com a disciplina e o rendimento escolar, sob critérios previamente estabelecidos em função de um conjunto de conteúdos predeterminados.

Soares (2017) destaca que é inegável que a Avaliação vem ganhando cada vez mais espaço nos órgãos de controle, por parte do Estado, bem como a sua ingerência, para além das molduras de sala de aula, cresce. Percebe-se tal fato, quando as políticas públicas utilizam o subsídio dos dados avaliativos para configurarem seus projetos e direcionarem decisões a favor de seus interesses, inclusive com discursos e práticas que legitimam o controle social. Mas, em todo esse contexto, fica evidente que a Avaliação extrapola seus modelos e objetivos primários, assumindo então o papel de empoderamento daquele que a detém. Na visão da autora, os docentes, ao desempenharem sua função na escola, apresentam despreparo para cuidar dos processos avaliativos da aprendizagem, especialmente nas dimensões política, sociológica e pedagógica. Assim, considera-se necessária e oportuna a reflexão sobre o papel da Avaliação, enquanto conteúdo ou mesmo disciplina obrigatória nos currículos de formação docente, formação continuada, de capacitação de professores em exercício, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior e, agora, mais do que nunca, na Modalidade à Distância, evitando assim que esta se apresente de forma fragmentada, dispersa e superficial, nas concepções do professor, sobre o tema.

No contexto da Educação Musical, ao que parece, as práticas avaliativas permeiam, ainda, as tendências mais tradicionais e rígidas, dentre as historicamente arraigadas. Agrega-se a essa rigidez, aspectos pertinentes a preconceitos com aqueles que apresentam dificuldade em aprender Música. Calanca e Beling (2014, p. 7) consideram relevante “compreender o talento musical como algo apreendido na relação do indivíduo com o ambiente musical”. A Música, por ser uma atividade humana, socialmente construída, torna-se essência do homem ali inserido, sendo desenvolvida na relação direta do homem com os elementos sonoros. Existe, ainda, o ranço do talento nas concepções de Avaliação da musicalidade do aluno, concebendo-o como um suposto dom divino dado a poucos, que sobrevive e relativiza, de modo negativo, a Avaliação musical, justificando suas tolerâncias e intolerâncias. Calanca e Beling (2014) concordam que o talento musical pode ser compreendido não como sendo inerente a alguns entes privilegiados, mas, sim, como algo adquirido por uma íntima relação e intensa vivência com a Música.

Ainda para os autores, existe uma mitificação romântica e negativa, tanto dos que ensinam, quanto dos que aprendem Música, em relação ao talento. Tal fato promove o ego de alguns músicos, enquanto tolhe a espontaneidade e o acesso de outros à Música. No mais das vezes, tais pessoas se sentem inabilitadas para se apropriarem dessa expressão humana. Os autores deste texto defendem que a musicalidade permeia a atividade humana; portanto, é acessível a todos. Logo, o talento musical deve ser compreendido como também acessível a todos. Portanto, no que concerne à Avaliação em Música, muitos professores não se sentem seguros em lidar com tais questões, exatamente por terem sofrido processos avaliativos assentados em concepções e abordagens técnicas e positivistas, que objetivavam apenas processos de mensuração focados na perspectiva da

estética musical dos ditos talentosos. Agrava-se o conflito, à medida que o senso comum se coloca numa posição de cobrança e julgamento. Ainda não foi superada a ideia de que se aprende a tocar e a cantar, para que o mundo louve nosso dom ou nos envergonhe com nossas limitações. Ao se praticar Música para agradar o mundo exterior, esquecemo-nos de nós mesmos, e nosso único retorno passa a ser a expectativa do aplauso, que nem sempre vem na medida do desejado ou prometido. Certamente, este é um problema de Avaliação mal-conduzida e danosa, mas bastante frequente e peculiar ao mundo musical. No PROLICENMUS, ele parece ter sido abordado sob a ótica da Compaixão, sendo esta compreendida à luz de Serres (1993).

Conclui-se que as práticas avaliativas em Música têm avançado nas últimas décadas, em pesquisas internacionais como as de Green, L. (1997, 2002, 2005) e as documentadas nos oito volumes do evento *ISAME*<sup>35</sup>. Tais práticas avaliativas, inclusive, têm sido abordadas por pesquisas e trabalhos apresentados por autores da própria UFBA, como Santiago (1994), Tourinho (2001), Braga (2009), e Menezes M. (2010). O tema Avaliação em Música parece ser consideravelmente discutido; mas, em sua maioria, esses estudos são focados na Avaliação da aprendizagem de conteúdos musicais específicos, por vezes pontuais, e, majoritariamente, em realidades presenciais. Cacione (2004) destaca que há muita subjetividade e imitação de um mestre, no ensino de Música, o que leva alguns professores a considerarem a Avaliação, nessa área, extremamente difícil. Tal dificuldade amplia-se, consideravelmente, em contexto *on-line*.

#### **4 Definições Subsidiárias ao Conceito Buscado**

Considera-se relevante, antes de adentrar nas diversas definições de Avaliação, prospectar ideias a partir do próprio termo Avaliação, analisando o vocábulo *avaliar* que, na sua forma verbal (a- + valia + -ar), significa determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; fazer ideia de; supor; fazer avaliação de; o preço de; o merecimento; calcular, estimar; fazer a apreciação; ajuizar; reputar-se; considerar-se<sup>36</sup>. A versão substantivada (avaliar + -ção) confere com o sentido de “valor determinado por peritos, apreciação, estima”, e sua forma verbal (a- + valia + -ar), além de concordar com o “determinar o valor de”, direciona-se também em relação a “compreender,” “apreciar” e “prezar”. Já ao se pesquisar sobre os sinônimos de Avaliação, encontra-se que a “ação” pode ser entendida como “devolução”, “evolução”. Ainda como sinônimos podem ser indicados: calcular, determinar, estimar, julgar, imaginar, mensurar, considerar. Contempla-se ainda como avaliar: reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de. Em sentido figurado, o verbo avaliar, pode ser entendido como conceber alguma coisa, imaginar, julgar<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> *ISAME* - Disponível em <<https://www.insidehighered.com/events/2019/03/08/7th-international-symposium-assessment-music-education>>. Acesso em <20 set. 2019>.

<sup>36</sup> AVALIAR. Disponível em <<http://www.osdicionarios.com/c/significado/avaliar>>. Acesso em <20 set. 2018>.

<sup>37</sup> AVALIAR. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/avaliar>>. Acesso em <20 set. 2018>.

Etimologicamente, a palavra avaliar vem do Latim *valere*<sup>38</sup>, que significa “ter saúde, vigor, força”, derivando em português como valia, que se transformou em avaliar. Assim, ressaltamos que avaliar também pode ter o significado de “reconhecer a força de”. Nesse sentido, percebe-se que avaliar se estabelece como uma ação cotidiana do ser humano, uma qualidade intrínseca, especialmente, com a intenção de adjetivar suas ações, atribuindo juízos de valor, qualificando ou desqualificando algo ou ações. De modo genérico, a Avaliação é habitual aos seres humanos, a partir de critérios. Para Guba e Lincoln (1989), a Avaliação é assentada em fatores econômicos, políticos e de valores socialmente construídos, e que fazem parte do cotidiano das pessoas. Ainda para os autores, avaliações “representam construções significativas que atores específicos ou vários grupos de atores formam para “atribuir sentido” às situações nas quais se encontram, [...]”. Assim, para avaliar, é necessário mover valores humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais. Neste sentido, as avaliações, com seus processos (*assessment*) e seus resultados (*evaluation*), são emolduradas pelos valores dos construtores, ou seja, dos atores ali envolvidos (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 13-14).

Em um sentido mais amplo, avaliar é uma prática social que se molda nos valores do próprio contexto e que contribui para qualificar, compreender, caracterizar e ajudar os envolvidos a resolverem uma série de questões e/ou problemas da vida humana. Assim, a Avaliação se faz presente nos mais diversos campos do conhecimento e da atuação humana, nos diversos setores da sociedade. Para Fernandes (2010, p. 16-17), a Avaliação é um fenômeno científico que tem ocupado o seu espaço como “disciplina científica.” Sendo tal disciplina possuidora de “lógica e metodologias próprias, com seu núcleo de matérias e de conceitos fundantes e, por isso mesmo, capaz de produzir afirmações avaliativas rigorosas, conscientes, válidas e com real utilidade e significado”. Nesse entendimento, avaliar implica adotar pontos de vista sobre a vida das pessoas, nos aspectos individuais, assim como sobre a participação delas na coletividade. Ainda para o autor, entender a Avaliação como disciplina científica é aceitar que esta “tem evoluído desde uma perspectiva objetivista, em busca da verdade, passando por uma perspectiva subjetivista, em busca de alternativas [...]”, desencadeando uma “perspectiva de pendor mais pragmático, em busca da utilidade”. Tais características vêm sendo discutidas e se afirmando desde o final do século XX (FERNANDES, 2010, p. 38).

Enquanto Afonso (2009) contraria tal afirmação e defende que a Avaliação “não é uma disciplina, mas sim um objeto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares”, no campo da Educação, também compreende que as práticas avaliativas pertencem a um campo sociológico próprio. Esse campo, na perspectiva de Bradfoot (1979), citada por Afonso, é “uma sociologia da Avaliação [que] deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo”. Para os autores, essa variedade de ações perpassa julgamentos realizados pelos avaliadores, que são responsabilizados por tais atos; nesse processo, estão envolvidos desde o professor em sala de aula, passando pela instituição escolar,

---

<sup>38</sup> VALERE. Disponível em <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/analisar-e-avaliar/15305>>. Acesso em <20 set. 2018>.

autoridades locais e, em última instância, “todas as formas de provisão da educação a nível nacional” (AFONSO, 2009, p. 16-17).

Para Guba e Lincoln (2011, p. 253), a Avaliação é uma “forma de investigação disciplinada”. Entretanto, para os autores, tal investigação não pode ser confundida com a pesquisa e a análise de políticas; pois a Avaliação tem “produtos, públicos e resultados específicos e intencionais”. Ainda para esses pesquisadores, a Avaliação é um “processo sociopolítico”. Tal defesa é justificada pelo reconhecimento de que os fatores sociais, culturais e políticos não atrapalham o processo de investigação para a Avaliação; antes pelo contrário, são componentes essenciais e de relevância, a fim de que os processos avaliativos não se tornem “áridos, inúteis e inexpressivos”. Os autores comparam ainda tais processos à democracia, que, “em sua melhor forma, depende da utilização sábia e bem formada” dos interessados (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 279).

Em sentido específico, em processos de ensino e aprendizagem, para Luckesy (2011b, p.13), a Avaliação é um “ato pedagógico” que tem por objetivo “investigar a qualidade daquilo que se constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade”. Para o autor, tal ato faz parte da essência da ação pedagógica e se estabelece por processos compostos por planejamento, execução e Avaliação. O ato de avaliar a aprendizagem do estudante extrapola a ação técnica e isolada de investigação da “qualidade dos resultados da aprendizagem”. Destaca-se, ainda, que tal ato envolve a ética e as relações intra e interpessoais<sup>39</sup>. Assim, o ato avaliativo depende da “maturidade emocional do avaliador - no caso, do educador” (LUCKESI, 2011b, p. 13-15).

Perrenoud (2011) afirma que a Avaliação “é sempre muito mais que uma medida”, embora o autor concorde que, nos aspectos técnicos e metodológicos da Avaliação, impõe-se aceitar instrumentos de medida. A Avaliação é uma “representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual” do aluno. Para o autor, a Avaliação se inscreve em uma “relação social específica”, que une os entes envolvidos. Mas, para além dos demais envolvidos, diretamente, em processos avaliativos da relação de formação escolar, o avaliador representa uma organização complexa, em nome da qual se avalia. Enquanto isso, o estudante avaliado pertence a grupos específicos, envolto em seu próprio grupo de sala de aula, e em seu pertencimento e relações familiares (PERRENOUD, 2011, p. 57).

Hadji (2001) considera que o avaliador, em si, é também, de certo modo, ele próprio um instrumento avaliativo, subjetivo por natureza – humano. Esse entendimento coloca o avaliador a avaliar de acordo com o seu *background*. Entretanto, nem sempre a “conta fecha”; especialmente, quando comparada a outros avaliadores, que se prestaram para os mesmos fins. Esse “instrumento”, então, necessita ser mais confiável, precisa ser esvaziado de suas particularidades, para poder assumir um papel criterioso e geral. O autor destaca, ainda, que a Avaliação “é um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação”. Dessa forma, a Avaliação “é uma leitura influenciada por expectativas específicas”; e o “caráter vago do objeto” avaliado se configura pelas várias leituras que se faz, enquanto avaliador, sobre ele. Assim, diferentes

---

<sup>39</sup> Sobre tais conceitos, recomenda-se a Dissertação de Mestrado de Santos (2014).

leituras de uma mesma produção poderão ser realizadas, configurando a Avaliação como uma “operação que articula expectativas e indícios” (HADJI, 2001, p. 42). Luckesi complementa tal pensamento, quando declara que “não há prática de acompanhamento da aprendizagem do educando mediante a Avaliação que não esteja comprometida com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para o agir pedagógico” (LUCKESI, 2011b, p. 61).

Luckesi afirma, ainda, que a Avaliação, enquanto ato pedagógico, deve seguir processos avaliativos estabelecidos por um acompanhamento rigoroso do educando, de forma que permita tomar conhecimento do que já se aprendeu e daquilo que ainda não se conquistou. Esse acompanhamento deve representar momentos de reorientações constantes, para que diferenças e dificuldades sejam superadas, de modo que o importante seja o avançar e o melhorar, diante de si mesmo. Nesse mesmo sentido, Fernandes (2010) contribuiu, ao postular que a Avaliação se orienta por “princípios que lhe configuram rigor, utilidade, significado e relevância social” e complementa com “formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções”. Para esse autor, opiniões mais subjetivas são bem-vindas, mas se deve ter cautela, pois tais percepções, por si só, não dão conta da problemática do avaliar (FERNANDES, 2010, p. 16). Para Gadotti (2011), processos avaliativos não dizem respeito apenas ao campo da Educação, ou seja, ao ensino e a aprendizagem formal. Também não podem ser restringidos a técnicas, mas devem fazer parte da reflexão constante do homem, na realização de suas atividades cotidianas. Assim, para o autor, a Avaliação consiste “num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática humana” (GADOTTI, 2011, p. 1).

Entende-se que, de modo análogo, a Avaliação se assemelha às metodologias de pesquisa, frente aos conceitos qualitativos e quantitativos. Isso, porque a Avaliação é também concebida como um processo de investigação, que exige rigor metodológico, busca de respostas para perguntas, demanda instrumentos de coleta de dados, e requer interpretações. Para Demo (2011, p.13), a qualidade e a quantidade não são opostas, isso é, não são polarizadas, nem caracterizadas como inferior ou superior; mas entende-se que ambas se complementam e contribuem para processos e estratégias avaliativos. Logo, o autor destaca que o homem é quem produz qualidade, a partir do seu contexto e da sua cultura. Portanto, “a problemática qualidade política é aquela que trata dos conteúdos da vida humana”, assentada em crenças e valores construídos, socialmente.

Ainda para esse autor, para se avaliar é necessário deixar-se entender também no viés qualitativo, o qual revela quem a pessoa é, a sua essência – portanto, a avaliação é, também, subjetiva, pois cada um traz, em si, toda uma demanda do tentar entender-se, em sua complexidade existencial. Essa tarefa de entender a si mesmo perpassa pela Avaliação, visto que, como já mencionado, o objeto de medida deve ter a mesma natureza daquilo que é medido; assim como não se pode medir distância em litro, assim também não se pode medir ou mensurar o que é, essencialmente, imensurável – o Ser-Humano – constituindo-se-no-mundo. Ainda, para o autor, a “qualidade é de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; [...] sábio, mais que científico”. Tais princípios,

sobretudo, dizem respeito à conquista de potencialidades próprias, de capacidades de autodeterminação, do espaço de criação” (DEMO, 2011, p. 13-18). Trata-se, portanto, “do exercício da competência política”.

Entende-se que definir Avaliação não seja tarefa fácil, nem ainda se encontrou uma definição que atendesse ao todo do campo musicopedagógico; então, intui-se, essa tarefa deverá estar sob foco de estudos por mais algum tempo. Refletir sobre modelos de Avaliação implica, obrigatoriamente, a revisão de concepções, conceitos e significados da própria Avaliação, a partir de paradigmas defendidos, ao longo de décadas, e aplicados à ação pedagógica do professor e à experiência do aluno. Nesse estudo, pretende-se contribuir para que concepções condicionadas às perspectivas sociais, políticas, éticas, dialéticas, culturais e de valor possam ser configuradas em um novo paradigma, a ser creditado na epistemologia do campo da Música e da atual demanda do ensino *on-line*. É importante salientar, também, que se aceita a não existência de uma forma única de definir Avaliação. Até o momento, mesmo nos estudos mais antigos, aceitos e já consolidados, considera-se que tal questão ainda não se encontre totalmente respondida; mais frágeis e recentes são, então, as definições encontradas no campo do ensino de Música. Eis a principal motivação do esforço aqui empreendido.

Assume-se, ainda, para efeitos deste trabalho, que o termo Avaliação, quando dividido em duas partes, contém uma primeira, *aval*, que diz respeito à garantia de algo, plena e solidária, assumida por outrem, que outorga validade. Em sentido figurado, diz respeito ao “apoio moral ou intelectual”, que consiste em aprovação, assentimento, reconhecimento. Refere-se, também, à aceitação da responsabilidade de atos de outrem e, ainda, à veracidade desses fatos, assegurando, por exemplo, pagamento ou retorno de algum benefício. A segunda parte do termo emerge como uma ação, que corresponde à maneira pela qual se realiza e concede esse *aval*. Primeiramente, reporta-se ao ato ou efeito de agir, resultante de uma força que é produzida por um estado intencional, direcionado para algo ou alguém. Diz respeito também à faculdade ou à possibilidade de executar alguma coisa. Refere-se, ainda, à “disposição para realizar coisas”, tendo como fonte uma energia propulsora, que gera movimento e que leva a um modo de proceder, leva a um comportamento<sup>40</sup>. Tais sentidos amalgamados em uma só palavra, *avaliação*, nos autorizam à defesa de que a Avaliação, neste trabalho, é concebida a partir de um movimento fluido e intencional de seus atores, que permite gerar uma ação em direção a assegurar aquilo que se busca – o aprendizado, envolvendo comprometimento e sinergia, tendo como foco no desenvolvimento de si, da obra e do outro.

Neste entendimento, a Avaliação é, ainda, uma necessidade da própria natureza humana, que lapida e revela a arte do Ser, em harmonia com o outro e com a natureza, em um processo que se desloca, amalgamado com a subjetividade humana... naturalmente, assim, evolutiva, no devir... A Avaliação é configurada como um processo de autoconhecimento, de acomodação e do despertar-se para um ideal a ser perseguido. No contexto escolar, os processos avaliativos, ao fazerem parte do acompanhamento do

---

<sup>40</sup> AVAL. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aval/>. Acesso em: 14 de out. 2018.

estudante, podem suscitar sentimentos de superação ou de frustração, de alegria ou de tristeza, memórias positivas ou negativas. Tais ambiguidades são vividas por cada estudante, durante todo o processo de formação que, no rasgo do tempo e ao adentrar as próprias memórias dos momentos vividos em processos avaliativos, podem resgatar lembranças significativas, como destacou Amorim (2017), vivenciando ápices de alegria ou de frustração.

Tais processos sempre puderam e ainda podem enveredar por caminhos autocráticos, assentados na concepção de julgamento unilateral; ou, ao contrário, estabelecer um projeto comum entre avaliador e avaliado, no qual ambos se permitem viver mudanças qualitativas. Entende-se, que tal concepção perpassa por compreender a si mesmo (autoavaliação), assim como revela o conhecimento apreendido (o produto, a obra), compartilhado com o outro. A Avaliação transcende a barreira estática do quantitativo e não se esbarra com o fim do processo, mas compromete seus intervenientes com os resultados e com seus futuros desdobramentos. Conclui-se, então, que tal panorama e sua aproximação com o ensino de Música se apresentaram como necessárias por trazerem um fio condutor, capaz de circunscrever uma definição própria de Avaliação. Como dito, a inspiração primeira do estudo que embasa este texto foi o Sistema de Avaliação do PROLICENMUS, cujo PPC foi ancorado na PropMpCDG e no Modelo Teórico homônimo, com seus princípios filosóficos, certificando o Curso pioneiro na modalidade a distância mediada pela internet, que garantiu, pelo MEC, diploma de Licenciatura para professores de Música no Brasil. Por isso, chega-se à definição própria de Avaliação para o ensino *on-line* de Música, à luz da PropMpCDG.

## **5 Avaliação Musical na Perspectiva do CDG**

Fundamentado sobre concepções e definições de Avaliação já apresentadas, ao longo desta revisão, neste tópico, progride-se em direção a uma definição própria, coerente com a PropMpCDG, pensada também para um contexto de ensino *on-line*. Numa conjuntura complexa e até mesmo caótica, imersa em uma literatura vasta e cheia de labirintos, entende-se que avaliar é, também, educar. Propõe-se, então, uma definição que se submete ao recorte focado na investigação que ancora este texto (CUNHA, 2020), reforça-se, aplicada ao contexto do ensino e aprendizagem de Música. Entende-se, que, para alguns professores, a submissão a processos avaliativos guarda lembranças de experiências gratificantes, construtivas; enquanto, para outros, tais lembranças evocam humilhações e frustrações. Tais condições estão assentadas em experiências e conduções avaliativas bem ou mal-sucedidas, que, em grande parte, implicam reproduções semelhantes, na prática pedagógica. Defendem-se, então, abordagens estruturadas, teoricamente, e que reflitam sobre experiências significativas. Propõe-se a avaliação como:

Um sítio investigativo, onde o Impulso espontâneo constituído de crenças, desejos e esperança, próprios dos Mundos Internos, uma vez

mediado pelo Direcionamento dos Mundos Externos, conduz às Aquisições por Ações Evidenciadas em produções individuais ou em grupo, para uma efetiva prática compartilhada na Formação Docente em Música, assentadas em uma abordagem hermenêutica-dialética, que envolve, atrai e cativa comportamentos protagonizados pelos envolvidos, apresentando, assim, a Recompensa, ao final do processo avaliativo (CUNHA, 2020, p. 119).

A definição de Avaliação acima apresentada, extraída do primeiro capítulo da tese de Doutorado de Cunha (2020), foi elaborada a partir de ideias de autores revisados, devidamente articuladas pelo pensamento da PropMpCDG. Assim, cada frase colocada nesta definição representa um resumo dessas ideias, que foram sendo coletadas e entrelaçadas de forma tal, que apresentam agora uma nova unidade concebida a partir delas, conforme propõem Moraes e Galiazzi, em sua metodologia de Pesquisa Análise Textual Discursiva-ATD (2006). Inicialmente, explicita-se sobre os autores que inspiraram a definição proposta, frase a frase, o que se chamou de autores inspiradores, a saber: um sítio investigativo (GUBA E LINCOLN, 1989; FERNANDES, 2010), onde o Impulso espontâneo (BISPO, 2012) constituído de crenças, desejos e esperança (SEARLE, 2011), próprios dos Mundos Internos (NUNES, 2015), uma vez mediado pelo Direcionamento (BISPO, 2012) dos Mundos Externos (NUNES, 2015), conduz às Aquisições por Ações Evidenciadas em produções individuais ou em grupo, para uma efetiva prática compartilhada na Formação Docente em Música, assentadas em uma abordagem hermenêutica-dialética (FAZENDA, 2008), que envolve, atrai e cativa comportamentos protagonizados pelos envolvidos (GUBA E LINCOLN, 1989; VIDEIRA E TENÓRIO, 2010), apresentando, assim, a Recompensa, ao final do processo avaliativo.

Ao se definir a Avaliação como “sítio investigativo”, toma-se como base ideias apresentadas por Guba e Lincoln (1989), segundo as quais ela se configura como uma investigação disciplinada, e por Fernandes (2010), quando defende que a Avaliação precisa dar conta de uma prática realizada, socialmente, e carece configurar-se com princípios assentados no rigor metodológico, propondo-lhe utilidade, significado e relevância social. Para o autor, “formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de escolha de informação [...]”, portanto, é um processo investigativo (FERNANDES, 2010, p. 16). Ainda para o autor, a Avaliação pode valer-se de opiniões, impressões, convicções, percepções, que são importantes; porém, sem a âncora do rigor formal, não são válidas, pois, em si mesmas, sempre serão infrutíferas e insuficientes. Assim, a Avaliação obedece a princípios de verificação com dados que comprovem um processo cerceado por critérios investigativos claros, verificáveis, tanto nos aspectos qualitativos, quanto quantitativos. Toda investigação deve ser comprometida e criteriosa, demarcando e estabelece a natureza e os limites deste sítio.

O musicólogo Antônio Alexandre Bispo, em seu discurso realizado na Aula Inaugural do PROLICENMUS, em 22 de abril de 2012, e posteriormente publicado por

Nunes *et alii* (2012), ao falar sobre a ética na Educação Musical, apresenta os conceitos de “espontâneo e dirigido” aplicados à concepção do ensino e aprendizagem de Música. Para o autor, no processo de ensino e aprendizagem em Música, há sempre presentes ações espontâneas e ações dirigidas. As ações espontâneas dizem respeito ao encantamento, à ludicidade, ao prazer estético e a muitos outros elementos que são de natureza da própria Música, que nos conquistam e nos aproximam desta Arte; quanto às ações dirigidas, o cuidado deve ser redobrado, para que a Música não esteja a serviço de concepções autocráticas ou vieses ideológicos controladores. Tal perspectiva, aplicada a processos avaliativos, nos conduzem a refletir sobre os nossos interesses, quando espontaneamente nos submetemos a processos avaliativos, por desejar uma formação, ou quando temos que nos submeter ao que precisa ser, de fato, conduzido por outrem. Esse diálogo deverá sempre ser pautado na ética, no respeito ao outro e no compromisso de seus envolvidos.

Searle (2011) entende que há três Estados Intencionais – crença, desejo e esperança, que emergem da consciência do indivíduo e que provocam um Impulso, espontâneo e intenso, buscando constantemente “condições de satisfação”. Tais condições são estabelecidas e direcionadas; pertencem às ações daqueles que oferecem, por exemplo, uma formação institucionalizada. Em tal processo terá, sempre, ações avaliativas. Assim, o *start* dado pelo Impulso busca suas condições de satisfação, ao aproximar-se, ou não, daquele que tem autorização para validá-lo. Uma vez verificada a coerência entre ambos, recebe o *status* de válido, ou não, mediado pelo processo da Avaliação. No entanto, entende-se que o resultado deverá ser coerente com o desejo inicial, daquele que, pelo impulso, voluntariamente, se submeteu ao processo avaliativo, às “condições de satisfação” e, a partir do próprio esforço e com o auxílio do outro, alcançou o seu mérito. Isso implica afirmar que o estudante realiza suas próprias conquistas, porque foi desejo seu, pelo canal dos Estados Intencionais: interesse, fortalecido pela crença e pela esperança que, durante todo o processo, o conduziu. Assim, o estudante não atribui a ninguém as suas conquistas, a não ser a si próprio, nem responsabiliza a outrem por elas, a não ser a si mesmo. Resumindo: é assim que identifica seus Estados Intencionais, se fortalece neles e os assume com responsabilidade. Por isso, defende-se que todo processo avaliativo perpassa o desejo verdadeiro do avaliado, que, impulsionado, estabelece objetivos, metas, e ações em busca de condições de alcançá-las.

No que tange aos Mundos Internos e Externos, propostos por Nunes (2015), tais definições dialogam, diretamente, com os Estados Intencionais defendidos por Searle (2011) e com o Espontâneo e Dirigido, postulados por Bispo (2012). Defende-se, portanto, que tais conexões configuram, respectivamente, o Cante e o Dance, no Modelo Teórico CDG, apresentado por Nunes (2015); ou seja, os Mundos Internos e Externos se referem àquilo que está da pele para dentro e da pele para fora, respectivamente. Na trama destes discursos, à definição de Avaliação aqui apresentada, adiciona-se mais um amálgama, com as ideias de Fazenda (2008). Este autor defende a relevância de permanente investigação,

no que se refere à interpretação e à análise dos dados, na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa fenomenológica-hermenêutica. Logo, ao conectar tais ideias ao sítio investigativo, faz-se necessário compreender os “fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos” (FAZENDA, 2008, p. 100).

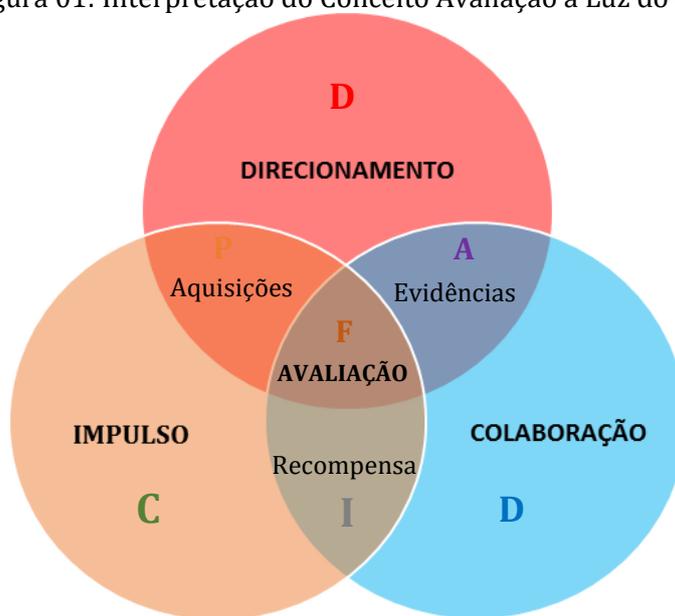
Defende-se, ainda, que, na investigação hermenêutica, estão implicadas a compreensão e a interpretação próprias dos fenômenos, as quais se tornam indispensáveis ao atendimento da necessidade que o ser humano tem de se comunicar com seus semelhantes e de compreender suas ações e procedimentos. Considera-se tal compreensão um suporte à comunicação, durante todo o processo avaliativo. Na sequência da definição, destacam-se as estruturas de uma Avaliação dialógica, também assentadas em uma abordagem construtivista responsiva. Essas ideias são defendidas por Guba e Lincoln (1989), ao colocarem todos os envolvidos, avaliadores e avaliados, em uma mesa de negociação, processual, progressiva e dialógica. Sob tal condição, todos os atores envolvidos atraem e cativam atitudes e escolhas comprometidas com a melhoria do processo e da qualidade de seus produtos.

O ato de avaliar não pode ser indiferente de seus resultados, em ampla abrangência, no que diz respeito aos interessados; isto é, lidar com Avaliação implica lidar não apenas com dois polos, quais sejam, o do avaliado e o do avaliador; mas também com o meio ambiente, com a comunidade, com a sociedade. O resultado da Avaliação não é tão somente o resultado ou o produto do desempenho do próprio estudante, submetido ao crivo de um professor; ele é um resultado ou produto de todos os envolvidos, representando todos os intervenientes. Além disso, do mesmo modo como deve beneficiar a todos, também os corresponsabiliza. A produção a ser avaliada é recompensa, que se submete a ser vista, aceita e reconhecida, principalmente pelo próprio avaliado, que reconhece o seu caminho percorrido, seu crescimento, e constata a realização do próprio desejo inicial, devidamente satisfeito. Tal reconhecimento distingue o papel e a contribuição do outro, nas condições de satisfação; mas, sobretudo, identifica e acolhe o próprio avaliado, cujo entendimento sobre seus próprios atos será capaz de distinguir o que o conduziu a conquistas ou a perdas. Por intermédio do conceito aqui formulado, almeja-se não apenas dar conta desses aspectos da Avaliação, mas também ampliar conhecimentos produzidos pela PropMpCDG. (Figura 1).

O Foco (F), no Modelo Teórico CDG, é a figura que se desenha sobre todos os fundos possíveis e temporariamente invisíveis. Ele resulta de uma escolha, de uma determinação, de uma demora dedicada. E pode se referir a um ponto no espaço, a um instante no tempo, a um olhar sobre algo e/ou a uma medida de valorização da presença de alguém. O Foco é ajustado por lentes de nossas escolhas, que determinam a nitidez sobre o que nossa atenção fará um recorte particular. No caso da Avaliação, por meio de

ajustes entre aproximações e afastamentos, encontra-se o Foco, em um “sítio investigativo”. Segundo o dicionário Priberam (2008), a palavra sítio<sup>41</sup> remete a cerco, posição, espaço que um objeto ou pessoa ocupa ou deve ocupar, parte de uma região ou zona, lugar, local, povoação, chão, terreno, propriedade rural (quando vinculado à natureza), e também uma página da internet com informações diversas e acessíveis por meios eletrônicos (quando vinculado à tecnologia). Já o termo investigação<sup>42</sup>, segundo a mesma fonte, remete a indagações, pesquisa feita com base em perguntas e exames minuciosos, inquirição de testemunhas. E investigativo, no caso, adjetiva o substantivo sítio. Afirma-se, então, que a Avaliação enquanto um sítio investigativo é aquela em que mais se pergunta, do que se impõe respostas eventualmente formuladas.

Figura 01: Interpretação do Conceito Avaliação à Luz do CDG



Fonte: Cunha (2020)

Neste sítio investigativo, o Foco da Avaliação, localiza-se a intersecção de todos os seus componentes. Inicialmente, examinemos “o Impulso espontâneo constituído de crenças, desejos e esperança, próprios dos Mundos Internos”, que correspondem ao Cante (C), do Modelo Teórico CDG. Este impulso pertence ao avaliado. É ele quem precisa tomar a iniciativa de seus processos avaliativos, pois é ele que, ao cabo, precisa saber se aprendeu, se adquiriu conhecimento, se chegou aonde queria chegar. Então, é o avaliado que, antes de tudo, precisa deflagrar e controlar os movimentos de seu próprio processo avaliativo. Porque é a si mesmo que cabe prestar contas, certificando-se de saber se sabe. Seus critérios são apenas seus, na trama tecida por suas próprias crenças, seus desejos mais secretos e suas esperanças mais profundas. Um processo avaliativo que não começar daí, sobreviverá também; mas apenas agonizante, sob dura fiscalização. Contudo, a par

<sup>41</sup> SITIO. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sítio>>. Acesso em <24 set. 2020>.

<sup>42</sup> INVESTIGAR. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/investigar>>. Acesso em <24 set. 2020>.

deste primeiro componente, o impulso cantante do avaliado, o controle externo também integra o referido sítio investigativo.

Esta é a razão de haver “inquirição de testemunhas”, papel que cabe aos avaliadores, sejam eles educadores, colegas, sociedade em geral. Todos, igualmente, submetidos a mesmos conjuntos de regras e leis, os quais não podem ignorar e dos quais não podem fugir. Esse é o componente Dance (D), do Modelo Teórico CDG. Os Direcionamentos dos Mundos Externos são, assim, estabelecidos por normas bailarinas de uma música dançada por todos, uns ajudando os outros a se lembrarem dos passos certos, circulando em rodas críticas, mas leves e ágeis.

Uma vez assim compreendido o controle externo, fica claro que os avaliadores exercem papéis; isso é, os avaliadores os representam, mas não são donos do *script*. Daí se conclui que a tarefa tida como a mais tradicional e a mais importante de um avaliador, a de atribuir notas ou conceitos, selando destinos por aprovações ou desaprovações, está desconstruída. É o avaliado, devidamente esclarecido por respostas advindas de seus próprios movimentos de perguntar, que fará a conferência minuciosa de seus rumos e resultados.

Esses rumos e resultados de um processo educativo são Aquisições Evidenciadas; portanto, coadunam-se com os Produtos (P), no Modelo Teórico CDG. Sendo compreendidos como Produtos, tais resultados são e devem ser perceptíveis também aos outros, comprovando sua existência por meio de evidências. E são, precisamente, essas evidências, já tão desligadas quanto possível de seu autor, que serão verificadas, por intermédio de uma equação que compara o que foi inicialmente proposto ao que foi obtido. São evidências produzidas e submetidas pelo avaliado; todavia, não são a pessoa desse avaliado. Tais evidências são, apenas, aquilo que ele conseguiu realizar ou adquirir de conhecimentos, dentro de determinadas condições, sejam elas de tempo, de recursos disponíveis, e até mesmo de vontades. E, por estarem claramente parametrizadas, não deixam lacunas para confusão entre a pessoa do avaliado e sua produção, sob aquelas condições. Também não o induzem a projeções inadequadas, como ao comprometimento da autoestima, por exemplo.

Mas limitar o olhar avaliativo a uma evidência pontual e encerrada em si mesma, ao resultado aparente de um esforço, qual seja, um produto, é reduzir sua importância. Esse olhar avaliativo deve acompanhar, também, os desdobramentos desse resultado evidenciado: onde e como será aplicado? A quem alcançará? Quando frutificará? No caso do assunto aqui abordado, essas questões apontam “para uma efetiva prática compartilhada na Formação Docente em Música”, conforme definição de Avaliação anteriormente proposta. Tal Prática, por sua vez, pode ser pareada ao componente Ações (A), do Modelo Teórico CDG: utilizam-se de resultados aparentes, evidências produzidas pelo avaliado, e promovem acontecimentos com eles, realizam algo. Tal realização, ao contrário dos Produtos, existe enquanto estão acontecendo e dependem daqueles que dela fazem parte. Mas importa compreender, que, mesmo circunstanciais e passageiras, fornecem informações válidas para o processo avaliativo. Sabe-se que nem sempre um aluno que “vai bem nas provas” terá de fato aprendido ou será um bom profissional. E vice-versa.

Mas como um avaliador poderá ter certeza sobre seu veredicto? E a resposta é única: não pode. Devido a esse embaraço, toda Avaliação precisa estar “assentada em uma abordagem hermenêutica-dialética, que envolve, atrai e cativa comportamentos protagonizados pelos envolvidos”, como disse Cunha (2020, p. 119). Nem só por um, nem por outro; mas por todos os envolvidos. Os envolvidos, por ordem de comprometimento, são: o avaliado, a quem cabe identificar, perseguir e defender seus Ideais, sempre embalado por canções de seu Cante; o avaliador, a quem cabe conferir resultados devidamente parametrizados com um Dance também assumido pelo avaliado; e os que serão alcançados por meio dos frutos desse processo de aquisições deflagrado pelos dois primeiros envolvidos. A participação desse último grupo, na Avaliação, pode ser compreendida por intermédio do componente Gente (G), no Modelo Teórico CDG: âmbito das convenções e das realizações conciliatórias. O Gente oferece a conjuntura, que há de comprovar, homologar, o valor compartilhado daquilo que foi produzido em âmbito particular.

Tendo-se alcançado este ponto, talvez a tendência de muitos fosse dar por encerrada a discussão sobre o processo avaliativo; contudo, tanto resta o componente Ideal (I), no Modelo Teórico CDG, como resta um aspecto raramente assumido da Avaliação, qual seja, a (in)satisfação. Iniciemos por ela: em um extremo da satisfação está a soberba; do outro, a frustração. Ambos, altamente destrutivos, são capazes de anular os momentos mais significativos da aprendizagem e de todas as suas conquistas. Nos modos mais comuns de avaliar, os envolvidos resolvem tais sentimentos consigo mesmos, no mais das vezes, inconscientemente. No modo aqui apresentado, eles precisam ser identificados e convertidos em energia geradora de novas disposições espirituais, fortalecedoras dos Cantes de cada um, gerando novos Produtos e Ações, suportando outros Dances, harmonizando-se com outras Gentes. E é então que se compreende por que a Avaliação pode e deve ser um processo conduzido sob a responsabilidade do avaliado. A energia para recomeçar, em caso de frustração, e a alegria modesta e sempre crítica, diante de seu êxito, são temas de elaboração dos Ideais de cada um.

Num processo de Avaliação conduzido pelo próprio avaliado, é ele quem quer aprender, porque se conhece e sabe o que deseja para si. Não há necessidade fiscalizá-lo, pressioná-lo e puni-lo, nem de cercá-lo de adulações ou presentes. É o avaliado quem busca a orientação do outro para conseguir seu sucesso e superar suas barreiras e é ele o maior interessado em reconhecer seus ganhos e fracassos, transformando-os em combustível para esforços sempre maiores. Não há necessidade, portanto, de ser controlado, pois não está tentando satisfazer a ninguém mais, senão a si mesmo. E não lhe interessa enganar a si mesmo. Acredita-se que há de preferir ter seus eventuais erros apontados no ambiente protegido de suas aprendizagens, quando ainda é reconhecido como um aprendiz e pode contar com ajuda, do que no grande mundo lá fora, onde um eventual erro não será tão facilmente compreendido nem desculpado. Ao ser orientado, para compreender a Avaliação como responsabilidade sua, que se inicia no seu mundo interior e o devolve para ele, onde está sua consciência, o avaliado tende a ser, paulatinamente, mais rigoroso, mais disciplinado e, sobretudo, mais honesto. Conclui-se

esta reflexão, propondo-se este modelo de Avaliação como adequado para o ensino de Música, *on-line*.

## 6 Considerações Finais

Compreender os Caminhos da Avaliação do PROLICENMUS, tendo em mente uma crença preliminar de que seus processos e suas práticas avaliativas, fundamentadas pela PropMpCDG, foram conduzidas sob uma orientação hermenêutica-dialética, que favoreceu o equilíbrio entre a manutenção dos estudantes no Curso e a qualidade da diplomação concedida a eles, ideal de todo projeto de estudo, conduziu a conclusões importantes. O Objetivo Geral para a tese de Doutorado, que sustenta as reflexões deste texto, foi atualizar o Modelo de Avaliação CDG, para a condução da Avaliação, na formação docente em cursos de Licenciatura em Música. Seus três Objetivos Específicos foram: 1) circunscrever o conceito de Avaliação, para efeito da tese; 2) explicitar o fenômeno Avaliação, conforme acontecido no PROLICENMUS; e 3) prospectar condições de consistência entre componentes do processo avaliativo estudado. Este texto está circunscrito no contexto do primeiro objetivo específico; mas procura ir além.

Considera-se que aspectos de partilha e generosidade, assim como de coragem para assumir a si mesmo, próprios ao Sistema de Avaliação do PROLICENMUS, não foram suficientemente compreendidos, na época. Não porque não tenham sido feitos esforços de esclarecimento, nem porque os estudantes tivessem índole ruim; mas, sim, porque existe uma mentalidade construída, socialmente, que sustenta e até estimula autodefesas egocêntricas e individualistas. Vivemos numa sociedade em que o estar e construir com o outro podem provocar sentimentos de desconfiança e de perda, além do medo de separações por ter sido traído em sua confiança, sentimentos opostos à concepção de organismos interdependentes saudáveis. Além disso, os intervenientes estavam habituados a instrumentos específicos, tais como testes e provas, além de serem experientes em uma trajetória estudantil de cobrança, de fiscalização, de punição e recompensa, ações advindas de olhares externos de avaliadores que, no mais das vezes, não se envolvem, profundamente, com os processos avaliativos. Assim, cada estudante não se enxergava como responsável pelos seus próprios resultados. Contudo, definitivamente, a avaliação não pode ter, como principal, um terceiro elemento, punitivo ou elogioso, que lhe atribua importância. A própria satisfação de ter conseguido um trabalho de qualidade e o próprio reconhecimento de que fez o melhor que poderia ter feito são os prêmios e as medidas das exigências de uma pessoa, para consigo mesma; isso é bem diferente de uma nota concedida por outrem. É importante trabalhar com o aluno a ideia de que não se pode criar uma dependência da concessão de um outro, em seu processo avaliativo, para legitimar-se diante de si mesmo. Por outro lado, é óbvio que, quando o que se quer é falar em nome do outro, representá-lo de alguma forma, como é o caso de ter o direito de se dizer um diplomado por esta ou aquela Universidade, é preciso obter autorização.

O Diploma, ou qualquer outra certificação formal, se assemelha, então, a uma Procuração de Plenos Poderes, que a Universidade, ou qualquer outra instituição

educacional, após verificação de seus critérios, decide conceder ou não. É o significado da Formatura: o momento de receber o direito de, além de ser em si mesmo, ser também alguém que se mostra como detentor de um título adicional a seu nome, um segundo sinal de identidade. Então, a pessoa precisa olhar para si mesma e se reconhecer aprovada ou reprovada, diante de seus propósitos e esforços; e, ao mesmo tempo, precisa olhar para aquilo que deseja assumir ou ter, aceitando a condição de estar autorizada, ou não, a representá-lo. O estudante deve se sentir recompensado por aquilo que conseguiu, sendo sua recompensa a própria conquista, no âmbito de se sentir um ser humano melhor: esta é a Avaliação que implica o verbo ser. Se, a par disso, ele cumpriu as exigências alheias para representá-las, como é o caso do Diploma, estamos diante do verbo ter. Definitivamente, não se referem a uma mesma condição.

Mas, para ter clareza sobre este caminho complexo e rico em variáveis e surpresas, faz-se necessário um referencial teórico consistente. No entanto, estamos perplexos e desorientados, num mundo que busca compreender seu presente, que parece se desfazer, sem pistas sobre o que esperar. Como proceder, para ter alguma referência, com a qual possamos imaginar um futuro, minimamente dentro de uma nova normalidade? Acreditamos que isso seja possível por meio de um esforço multifacetado e tolerante, no sentido de formular paradigmas novos: mais elásticos, mais abertos, mais flexíveis. Os tempos depois de agora, possivelmente, pouco terão do que costumava ser habitual, usual, regular; mas, ainda assim, precisarão de referenciais. Por isso, a relevância do conceito aqui tão bem tecido, rasgado, recosturado. Finaliza-se, então, este texto, propondo-se que o conceito aqui enunciado seja discutido nos cursos de Licenciatura em Música EAD; principalmente, num mundo que se anuncia mais e mais articulado por tecnologias de informação e comunicação, mais e mais conectado pela internet, e mais e mais carente de soluções nunca antes experimentadas.

## Referências

AFONSO, A. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALKIN, M. (Ed.). **Evaluation roots**: tracing theorist's views and influences. London: Sage, 2004.

ALKIN, M.; CHRISTIE, C. An evaluation theory tree. *In*: **Evaluation roots**: tracing theorist's views and influences. London: Sage, p. 381-392, 2004.

AMORIM, F. **Avaliação em Música**: concepções e práticas de três professores de Música do Ensino Fundamental II. 2017. 78fl. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

AVAL. *In*: **DICIONÁRIO Michaelis**. Disponível em < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aval>>. Acesso em <14 out. 2018>.

AVALIAÇÃO. *In*: **DICIONÁRIO Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana**. Disponível em <<http://www.etimo.it/?term=intenzione>>. Acesso em <19 mar. 2016>.

AVALIAR. In: **DICIONÁRIO Os Dicionários**. Disponível em <<http://www.osdicionarios.com/c/significado/avaliar>>. Acesso em <20 set. 2018>.

AVALIAR. In: **DICIONÁRIO Dicio.com**. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/avaliar>>. Acesso em <20 set. 2018>.

BENVENUTTI, D.; PEDROSO P.; MELLO, R. Avaliação da aprendizagem: um incentivo à violência ou ao processo de emancipação dos sujeitos? **Unoesc & Ciência** - ACHS Joaçaba, Edição Especial PIBID, set. 2015.

BISPO, A. Educação Musical a Serviço da Ética. In: NUNES, H. de S. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções**. Tubarão: Copiart, 2012. cap. 1, p. 27-35.

BRAGA, S. **Um por todos ou todos por um: Processos Avaliativos no Canto-Coral em escola profissionalizante de Música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CACIONE, C. **Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções no ensino de Música**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

CALANCA, K.; BELING, R. Conceituação de talento e musicalidade: breve análise histórica com reflexões para a educação musical. I simpósio de educação musical da **UNISO**. UNASP. 2014.

CUNHA, O; NUNES H. Progressive Individual Project (PIP): The Evaluation Modelo of the Brazilian Distance Music Education Project Prolicenmus. **ISAME 6**. Birmingham City: Timothy S. Brophy Editors. 2018. Parte IV, cap 7, p. 493-501.

CUNHA, O. NUNES, H. Projeto Individual Progressivo (PIP): uma ferramenta de suporte para processos avaliativos. **ANPPOM**, XXIX, Pelotas, 2019.

CUNHA, Obadias. **Caminhos da Avaliação no PROLICENMUS: da fonte de inspiração à oferta de um modelo**. Orientadora: Helena de Souza Nunes. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2020.

CRONBACH, L.; SNOW, R. **Individual differences in learning ability as a function of instructional variables**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1969.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DONALDSON, S. **Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium**. Mahwah: Erbaum, 2003.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em Avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A (orgs). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. cap 1, p. 15-44.

GADOTTI, M. Prefácio. In: DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011. Prefácio, p. 1-5.

GREEN, L. **How popular musicians learn: A way ahead for music education**. London: Ashgate Press, 2002.

- GREEN, L. Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom. **Institute of Education**, University of London, 2005.
- GREEN, L. **Music, gender, education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- GRÉGOIRE, J.; *et alii*. **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Trad. Beth Honorato. Campinas: UNICAMP, 2011.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.
- HADJI, C. **A Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOUSE, E.; HOWE, K. Deliberative democratic evaluation. In: KALLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D (Eds.). **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, p. 79-102, 2003.
- INVESTIGAÇÃO. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]**, 2008-2020 - Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/investiga%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em <24 set. 2020>.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- MENEZES, M. **Avaliação em Música**: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador – Bahia. 2010. 283 fl. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- MORAES, R.; GALLIAZI, M. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, 2006.
- NUNES, H. de S. Modelo para Avaliação de alunos do curso Pró- Licenciatura em Música da UFRGS. **Anais ABEM**, Goiânia, v. 19, 2010b.
- NUNES, H. de S. **Publicação Eletrônica [Cante e Dance com a Gente - o que estão querendo dizer palavrinhas tão prosaicas?]** Mensagem recebida por <<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#search/CANTE+E+DANCE+COM+A+GENTE/14ef6271623ea752>>. Acesso em <03 ago. 2015>.
- NUNES, H. de S. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música**: fundamentos e prospecções. Tubarão: Copiart, 2012.
- NUNES, H. de S.; SANTOS, C.; GUERINI, R.; SCHULTZ E. Connecting practice, measurement, and evaluation. In: BROPHY, T. (org.) **ISAME 5**. Williamsburg: Timothy S. Brophy Editors. 2016.
- PATTON, M. Utilization-focused evaluation. In: KALLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D (Eds.). **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, p. 223-244, 2003.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANDERS, W.; HORN, S. The tennessee value-added assessment system: mixed-model methodology in educational assessment. **Journal Personnel Evaluation in Education**, n. 8, p. 299-311, 1994.

SANTIAGO, D. Mensuração e Avaliação em Educação Musical. Fundamentos da Educação Musical. **Anais ABEM**, Série 2, jun. 1994.

SANTOS, C. **Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS**: uma análise da correspondência entre as metas almejadas pelo PROLICENMUS e repertório proposto para estudo. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SCRIVEN, M. Minimalist theory. The last practice requires. **American Journal of Evaluation**, n. 19, p. 57-70, 1998.

SEARLE, J. **Intencionalidade**. Trad. Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SHADISH, W. *et alii*. **Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference**. Boston: Houghton-Mifflin, 2004.

SÍTIO. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]**, 2008-2020. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/s%C3%ADtio>>. Acesso em <24 set. 2020>.

SOARES, S. O lugar da Avaliação no processo formativo de professor tem sido negligenciado. **CEPA**, Brasília, mar. 2017. Disponível em <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/o-lugar-da-avaliacao-no-processo-formativo-do-professor-tem-sido-negligenciado/#more-1334>>. Acesso em <29 set. 2018>.

SATAKE, R. Responsive evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Eda.). **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, p. 63-68, 2003.

STUFFLEBEAM, D. (Ed.). Evaluation models. **New directions for evaluation**, n. 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

TOMÁS, L. **A pesquisa acadêmica na área de Música: um estado da arte (1988-2013)**. Porto Alegre, 1ª Ed. 2015.

TOURINHO, A. **Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical**. 2001, 236 fl. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo em ciências sociais**. Trad. Leonel Vallandro, Porto Alegre: Globo, 1974.

VIEIRA, M. A.; TENÓRIO, R. Lacunas Conceituais na Doutrina das Quatro Gerações: elementos para uma teoria da Avaliação. *In* LOPES; MAGALHÃES, U. (orgs). **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010. Parte II, cap. 2, p. 53-73.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. Repensando a Avaliação no curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível. **Estudos em Avaliação Educacional**, Brasília, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1191/1191.pdf>>. Acesso em <20 set. 2018>.

WÖHL-COELHO, H. de S. N. **Cante e Dance com a Gente**: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

# Aprendendo piano pelo *YouTube*: A *Arabesque op.100 n° 2* de Burgmüller em cinco tutoriais – uma análise

**Ernesto Hartmann**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
Programa de Pós-graduação em Música da UFPR  
Programa de Pós-graduação em Música da UFMG

**Resumo:** o presente capítulo estabelece critérios de seleção e categorização e analisa cinco vídeos disponíveis na plataforma de *streaming YouTube* que se propõem a ensinar a tocar a *Arabesque em Lá menor*, segunda peça dos *25 Études faciles et progressives op.100* para piano do compositor alemão Johann Friedrich Franz Burgmüller (1806-1874). A partir da análise das perspectivas das narrativas, estratégias de construção das peças audiovisuais e descrições dos canais, discuto a relação entre a duração dos quadros, o público-alvo e as abordagens, classificando-as. Concluo que há correlação entre os tempos de duração média dos quadros e a faixa etária à qual o tutorial se destina, assim como fortes conexões entre os ângulos de visão e os objetivos dos tutoriais. Ainda, concluo que o tutorial, não obstante um potencialmente poderoso objeto virtual de aprendizagem, associado às práticas heurísticas, não se furta de reproduzir as práticas características do ensino de instrumento tradicional, a saber a relação direta e hierárquica entre professor e discípulo.

**Palavras-chave:** Piano Tutorial; *Arabesque op.100 n° 2* de F. Burgmüller; Objeto Virtual de Aprendizagem.

## 1 Introdução

Indubitavelmente, o *YouTube* se tornou uma força cultural que impacta a forma como os indivíduos interagem uns com os outros *on-line* ou *offline* e deverá continuar a ser um catalisador para mudanças sociais, educacionais e musicais<sup>43</sup> (KRUSE; VEBLEN, 2012, p.77).

De fato, é impossível desprezar a existência destas plataformas e dos aparelhos que as acessam – computadores, smartphones, *tablets* etc. – no cotidiano da maioria das pessoas que habitam os centros urbanos do mundo e do Brasil<sup>44</sup>. Justamente por essa impossibilidade, torna-se imperativo trazê-los para a experiência formativa, uma vez que, cada vez mais, as gerações nativas os compreendem como parte de sua realidade, sendo, para esses nativos, absolutamente estranha e despropositada a noção de aprendizagem sem o emprego da tecnologia. Nesse contexto, é importante que o professor saiba tanto

---

<sup>43</sup> Nonetheless, YouTube has become a cultural force that alters how individuals interact with one another online and offline, and will continue to be a catalyst for social, educational and musical change.

<sup>44</sup> Não obstante as dificuldades socioeconômicas que vem enfrentando na última década, a Anatel divulgou em novembro de 2020 um relatório que indica que o país tem 232,1 milhões de celulares, com uma densidade de 109,18 celulares para cada 100 habitantes.

avaliar a qualidade dos recursos tecnológicos e dos objetos de aprendizagem disponíveis quanto desenvolver conteúdo e recursos apropriados para as linguagens digitais.

Desde seu aparecimento, em 2005, o *YouTube* cresceu exponencialmente. Assim como outras mídias sociais, essa plataforma política, social e cultural apresenta desafios e oportunidades para educadores, consumidores e pesquisadores<sup>45</sup> (KRUSE; VELEN, 2012, p.77).

Todavia, o debate acerca das potencialidades do *YouTube* e plataformas similares no campo da educação musical já conta mais de uma década de existência. Thomas Rudolph e James Frankel já destacavam, em seu livro *YouTube in Music Education* de 2009, que

Aulas de instrumento ou vocais *online*, incluindo as postadas no *YouTube*, podem melhorar a compreensão musical dos estudantes, especialmente em situações onde as restrições socioeconômicas são uma dificuldade a mais para se encontrar uma instrução qualificada<sup>46</sup> (RUDOLPH; FRANKEL, 2009, p.15).

Igualmente, a discussão sobre os usos e desusos – ou seja, até que ponto o emprego da tecnologia em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem é bom – não é recente, porém, é hodierna. Mesmo que haja dificuldades em se encontrar artigos científicos em língua portuguesa<sup>47</sup>, há vasto material em língua inglesa, que engloba desde recomendações da Associação Pediátrica Americana até as da Associação Americana de Educação a Distância. Anthony Salcito, vice-presidente global de Educação da Microsoft, em uma entrevista à revista *Exame* em agosto de 2015, intitulada “A tecnologia não resolve tudo na educação”, ao ser questionado pelo repórter se “uma boa tecnologia na área de educação é capaz de compensar um professor ruim”, foi taxativo ao responder que,

Não. Precisamos de grandes professores, porque, para extrair o melhor que a tecnologia proporciona, é necessário ter pessoas capacitadas. Se não houver ênfase em professores bem preparados, parte do impacto positivo que a tecnologia poderia ter vai ser desperdiçada (SALCITO, 2015)

Salcito afirma, ainda, que a escola e as práticas pedagógicas precisam mudar:

É velho o modelo baseado apenas no professor que ensina com a ajuda de alguns livros. As escolas precisam entender que, com a popularização da comunicação móvel, qualquer lugar pode ser um ambiente de aprendizado. Sem contar que há muitos conteúdos que chegam por *smartphones* e *tablets* que podem ser usados em sala de aula.

---

<sup>45</sup> Since its inception in 2005, YouTube has grown exponentially; as with other social media, this political, social and cultural medium presents challenges and opportunities for educators, consumers and researchers.

<sup>46</sup> Online instrumental and vocal lessons, including those posted on YouTube, could enhance musical understanding for students, ‘especially in situations where geographical or socio-economic restrictions would make it difficult to find a suitable instructor otherwise.

<sup>47</sup> De fato, a tecnologia, em si, está na moda e, muitas vezes, a academia se rende aos modismos, sendo menos crítica do que se imaginaria.

Também é preciso aumentar a produtividade. Dá para melhorar a forma como as crianças e os jovens estudam e aprendem (SALCITO, 2015).

Essa mudança se daria (para Salcito) a partir de duas grandes frentes. A primeira, trata da quantidade de conteúdos disponíveis e facilmente acessíveis na *internet* que precisam ter uma curadoria, caso haja pretensões educativas; a segunda, diz respeito às novas habilidades que a força de trabalho do futuro, que hoje está na escola, precisa aprender.

Naturalmente, é possível se estabelecer críticas a qualquer modelo que se proponha a balizar e legitimar quais são os conteúdos/habilidades que devem ser aprendidos (e, sobretudo, quem os define). Seriam eles voltados à formação do indivíduo enquanto autônomo? Ou seriam eles voltados para o trabalho na sociedade capitalista tardia? Em todo caso, as teorias pós-críticas já se ocupam desta discussão. Desta forma, parto dos seguintes princípios para desenvolver esse capítulo:

- a) Os recursos tecnológicos estão aí e, mesmo com as diferenças socioeconômicas da sociedade brasileira, a passos largos a inclusão digital é um fato;
- b) Para os já inclusos, a disponibilidade de conteúdos de fácil e gratuito acesso (de natureza educativa) é uma realidade.

Nesse contexto, os vídeos tutoriais (como já definidos no capítulo “Heutagogia, Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs) e Tutoriais: novas formas de interação com o conhecimento na contemporaneidade”), desempenham um papel essencial. Em particular, os disponíveis em plataformas de conteúdo gratuito como *YouTube* e o *Vimeo*. Como bem observaram RUDOLPH e FRANKEL em 2009, essas plataformas impactam decisivamente nos processos de ensino-aprendizagem, pois o vídeo é um dos mais relevantes recursos (Objetos Virtuais de Aprendizagem) empregados, seja na *EaD*, no *E-learning*, ou no *mobile-learning (M-Learning)* e sua manipulação voluntária por parte do usuário (no caso do tutorial) denota uma autonomia típica das práticas heutagógicas.

Essa experiência multissensorial, peculiar dos tutoriais disponíveis em vídeo, em que informações complexas podem ser apresentadas, simultaneamente, tanto em imagem quanto em áudio, é uma das favoritas dos estudantes de *EaD*, conforme apontam dados de 2013 da Associação brasileira de Educação a Distância (ABED, 2013, p.107). As estatísticas indicam que 41% dos educandos citaram o conjunto de recursos didáticos, do qual os vídeos fazem parte, como sendo o terceiro melhor ponto forte dos cursos na modalidade de Educação a Distância (*EaD*).

Demonstrada tal relevância, importa, para o professor que deverá atuar como curador destes conteúdos, compreender que, para além de um dispositivo móvel ou um computador, faz-se necessário pensar na hipertextualidade do material, quais são os *links* que ele disponibiliza, a quais outros objetos ou conteúdos ele corresponde. Em suma, analisar qual mecânica e qual técnica regem a composição desses objetos.

Para que essa hipertextualidade seja viável e ocorra de forma qualificada, o projeto gráfico do objeto (vídeo) deve contemplar vocabulário e linguagem apropriados ao seu público-alvo (porém, sempre sendo claro e objetivo); imagens com resolução de

qualidade e, se possível, elementos que proporcionem interatividade, visando reduzir a monotonia de um conteúdo muitas vezes mais complexo, teórico ou denso. Como consequência, pode-se pensar na elaboração de objetos menos lineares, possibilitando que interconexões com outros conteúdos sejam estabelecidas de forma simples. Com esses elementos, um objeto virtual de aprendizagem (vídeo tutorial) pode vir a ser atrativo para uma ‘geração de estudantes conectados’, que estão perfeitamente acostumados a dispor de muitas opções de mídias digitais.

Essas são algumas das características que investigo. Passo, agora, a explicar os critérios de seleção e método de análise.

## 2 Delimitação do objeto e critérios de análise

Para esse capítulo foram escolhidos vídeos disponíveis gratuitamente e sem restrições na plataforma *YouTube* – a principal plataforma de armazenamento e *streaming* de vídeos atualmente. A obra escolhida foi uma peça de nível técnico intermediário e presente no cânone pedagógico do instrumento, a *Arabesque* em Lá menor, segunda peça dos *25 Études faciles et progressives op.100* do compositor alemão Johann Friedrich Franz Burgmüller (1806-1874). Trata-se de uma pequena peça em forma ternária simples (aba’) com introdução e *Coda*. Frequentemente, ela é utilizada no ensino de piano infantil, havendo inúmeras gravações de sua execução por amadores de todo o mundo, majoritariamente crianças. Esta obra faz parte dos programas de exame da ABRSM<sup>48</sup> e do RCM<sup>49</sup>.

Como palavras-chave na ferramenta de busca da plataforma, utilizamos:

- a) Arabesque Burgmüller Tutorial;
- b) Arabesque Tutorial;
- c) Tutorial.

Essa busca gerou um número imenso de resultados (1532), reunindo, indiscriminadamente, tutoriais e performances. Destes, selecionamos os dez com maior acesso e os dez canais com maior número de inscritos<sup>50</sup>, após filtrar os que, em alguma medida, continham algum material instrutivo (31 ao total). Foi, ainda, calculada uma taxa de visualização de cada tutorial, com a média diária de visualizações desde seu *upload*. Como resultado, obtivemos os dados nas seguintes tabelas (01 e 02):

---

<sup>48</sup> *Associated Board of the Royal Schools of Music* – a *Arabesque op.100 n°2* de Burgmüller é listada como *Grade 2B* no *Syllabus 2019-2020*.

<sup>49</sup> *The Royal Conservatory of Music*.

<sup>50</sup> Dados de 20 de julho de 2020.

Tabela 01: Resultado da busca por tutoriais ordenados por visualizações – os 10 primeiros

| Visualizações | Nome do canal          | Data      | Média de visitas diárias | Taxa  |
|---------------|------------------------|-----------|--------------------------|-------|
| 235796        | Jane                   | 27/abr/11 | 3337                     | 70,66 |
| 102229        | Sally                  | 04/out/14 | 2081                     | 49,12 |
| 65936         | Atelier de l'organiste | 12/jan/12 | 3077                     | 21,43 |
| 65417         | Piano Skills pro       | 25/jun/17 | 1086                     | 60,24 |
| 38000         | Irina Gorin            | 17/jan/17 | 1245                     | 30,52 |
| 33295         | Trinthepianist         | 06/abr/18 | 801                      | 41,57 |
| 26364         | Piano TV               | 11/jun/17 | 1100                     | 23,97 |
| 12925         | Hampton Piano Lessons  | 20/set/14 | 2095                     | 6,17  |
| 12812         | Virtual Sheet Music    | 01/jun/16 | 1475                     | 8,69  |
| 11124         | Hofmann Academy        | 22/set/18 | 632                      | 17,60 |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Tabela 02: Resultado da busca por tutoriais ordenados por número de inscritos no canal – os 10 primeiros

| Inscritos (x1000) | Nome do canal            |
|-------------------|--------------------------|
| 239               | Trinthepianist           |
| 185               | Jane                     |
| 178               | Hofmann Academy          |
| 120               | Josh Wright              |
| 102               | Piano TV                 |
| 86                | Virtual Sheet Music      |
| 19,1              | Mr Hür Bakan             |
| 18                | Let's Play Piano Methods |
| 16,3              | Julian Lambert           |
| 14                | Music on-line UK         |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Tabela 03: Resultado da busca por tutoriais ordenados por taxa de visualização – 10 primeiros

| Nome do canal          | Visualizações diárias | Taxa   |
|------------------------|-----------------------|--------|
| Jane                   | 3337                  | 70,66  |
| Josh Wright            | 10                    | 455,60 |
| Julian Lambert         | 5                     | 68,00  |
| Piano Skills pro       | 1086                  | 60,24  |
| Sally                  | 2081                  | 49,12  |
| Trin the Pianist       | 801                   | 41,57  |
| Irina Gorin            | 1245                  | 30,52  |
| Piano TV               | 1100                  | 23,97  |
| Mr Hür Bakan           | 23                    | 23,65  |
| Atelier de l'organiste | 3077                  | 21,43  |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

As tabelas sublinham em cores os tutoriais que estão presentes entre os dez mais acessados e com os dez maiores canais. Entre as dez maiores taxas, apenas três dos cinco tutoriais que contemplaram a primeira etapa de seleção (dez mais acessados e dez maiores canais) estão presentes, porém, os tutoriais dos canais *Hofman Academy* e *Virtual Sheet Music* foram selecionados por constarem na 11ª e 13ª posição em relação à taxa, respectivamente, à frente dos outros tutoriais não destacados.

Sendo assim, foram selecionados para análise os cinco seguintes tutoriais:

- a) Canal *Jane* - *Burgmuller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial*;
- b) Canal *Trinthepianist* - *Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura*;
- c) Canal *PianoTV* - *Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial*;
- d) Canal *Virtual Sheet Music* - *Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2*;
- e) Canal *Hoffman Academy* - *Arabesque - Piano Lesson 221*.

Raríssimos trabalhos acadêmico-científicos tratam de análises de tutoriais específicos de ensino de instrumento. Não encontrei<sup>51</sup> na literatura em português nenhum trabalho similar. Em inglês, destaco o já citado artigo de 2012 de Kruse e Veblen, que analisa vídeos tutoriais do *YouTube* que ensinam música *Folk* americana através do Banjo ou Bandolim<sup>52</sup>.

O trabalho de Kruse e Veblen utiliza um modelo desenvolvido pelos autores, com alguns critérios bem definidos para análise e discussão dos objetos, derivados da fundamentação teórica sobre Andragogia, Heutagogia e Objetos Virtuais de Aprendizagem, além de outros, comumente utilizados em análises de vídeos. Neste capítulo, repito e adapto alguns dos critérios dos autores para as minhas análises e discussões. São eles:

### **Categorias:**

- a) Características dos vídeos;
- b) Características do instrutor (quanto a idade, raça e gênero);
- c) Conteúdo musical.

### **Subcategorias:**

- a) Duração dos vídeos e de cada quadro<sup>53</sup>;
- b) Frequência da fala do instrutor no contexto da perspectiva da câmera<sup>54</sup>;
- c) Quantidade de repetições;

---

<sup>51</sup> As buscas foram realizadas no portal de periódicos da CAPES e no Google Scholar no período de julho a novembro de 2020.

<sup>52</sup> *Music teaching and learning on-line: Considering YouTube instructional videos*.

<sup>53</sup> Aqui definido como cada mudança de perspectiva da câmera ou cada mudança de tópico, caso o primeiro não se aplique.

<sup>54</sup> Nesse critério, estabelece-se que a primeira pessoa é a perspectiva em que a câmera é frontalmente (ou, eventualmente, lateralmente) posicionada no narrador, sendo ele o protagonista da cena; a terceira pessoa é a apresentação de uma imagem, infográfico, partitura, ou, no caso específico em tela, a exemplificação ao piano, seja narrada ou não. Obviamente, o equivalente à segunda pessoa trata da interatividade, o que em um tutorial gravado, ocorre de forma esporádica e simbólica, como será visto adiante.

d) Disponibilidade de referências externas.

Não é objetivo deste capítulo discutir qualitativamente as informações contidas nos vídeos sobre técnica pianística, tampouco contextualizá-las em alguma escola ou corrente. O objetivo é descrever as ações dos tutoriais, buscando compreender as estratégias de narrativa, assim como a divisão e distribuição temporal dos conteúdos, visando a elucidar se há relações claras entre essas estratégias, duração dos quadros e público-alvo, além de observar se os vídeos obedecem às diretrizes de definição de **objetivos** (lista de conhecimentos prévios necessários para um bom aproveitamento de todo o conteúdo disponível; tem como finalidade mostrar ao aprendiz o que ele poderá aprender com o estudo do Objeto); **conteúdo instrucional** (apresentação de todo o material didático necessário para que o aluno possa atingir os objetos citados); e **prática e feedback**: (avaliação do aprendiz sobre seu desempenho, suas expectativas sobre o aprendizado), ou se a particularidade de ser um tutorial em performance implica em outros tipos de organização.

Adicionalmente, em todos os tutoriais analisados serão observados:

- a) Data de lançamento;
- b) Visualizações;
- c) *Likes* e *dislikes*;
- d) Número de inscritos;
- e) Descrição do vídeo;
- f) Detalhes sobre o proprietário do canal;
- g) *Links* para material complementar, caso se aplique;
- h) Descrição das ações do vídeo com destaque para os conteúdos, a organização formal do vídeo e perspectiva (pessoa).

As imagens apresentadas doravante foram retiradas do *YouTube* como captura de tela e sua reprodução foi gentilmente autorizada por cada um dos proprietários dos canais através de correspondência eletrônica entre mim e eles.

### 3 Análises dos tutoriais

#### 3.1 - Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial<sup>55</sup>

Dentro de uma primeira categoria – a dos vídeos tutoriais estilo *play-along* – destaca-se o vídeo *Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial*, disponível no canal *Jane*, lançado em 27 de abril de 2011 e com 237212 visualizações<sup>56</sup>.

O vídeo tem 1,2 mil *likes* e 86 *dislikes*<sup>57</sup> e o canal *Jane* tem 192 mil inscritos. Na descrição do vídeo encontramos as seguintes informações sobre a peça: “A *Arabesque* de

---

<sup>55</sup> Disponível em <<https://youtu.be/YVsnSaSgMBI>> . Acesso em <07 nov. 2020>.

<sup>56</sup> Em 7 de novembro de 2020.

<sup>57</sup> Em 7 de novembro de 2020.

Burgmüller (*opus 100 n<sup>o</sup>2*) é um dos vinte e cinco estudos de seu *opus 100*. Essas deliciosas peças são frequentemente usadas como exercícios pelos estudantes de piano”<sup>58</sup> (Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial), além de informações sobre a proprietária do canal:

Jane é uma professora universitária de matemática aposentada e iniciou seu projeto voluntário em abril de 2009. Um *feedback* positivo vindo de maravilhosos espectadores do mundo inteiro a mantém motivada. Jane é uma forte defensora da leitura tradicional de música. Ela desenvolveu lições não convencionais em leitura à primeira vista que simplificam a leitura de música<sup>59</sup> (Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial),

Encontra-se também link para uma edição em formato PDF da peça no site IMSLP e mais informações acerca dos tutoriais sobre os *opp. 100, 105 e 109* de Burgmüller e a respeito da titular do canal (Jane).

No vídeo, a instrutora (a própria Jane) apresenta quase que, integralmente, uma visão superior do teclado, em que é possível ver suas mãos, com boa resolução e em detalhes. Não há narração alguma e as informações são apresentadas acima do teclado, sendo que, neste tutorial, resumem-se ao tempo executado e a estrutura da obra (aba’).

Figura 01: Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial – visão superior do teclado com as mãos de Jane



Fonte: Acervo do autor, em 2021

A tabela 04 ilustra o desenvolvimento das ações que ocorrem ao longo do vídeo:

<sup>58</sup> *Burgmüller's L'Arabesque (opus 100, number 2)* is one of the twenty-five studies from his *Opus 100*. These delightful pieces are often used as exercises by piano students.

<sup>59</sup> Jane, a retired university math teacher, started this volunteer project in April 2009. Positive feedback from wonderful viewers worldwide keeps her motivated. Jane is a strong advocate of reading music. She made unconventional sight-reading lessons that simplifies reading music.

Tabela 04: Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial – ações presentes no vídeo. Em Vinho – Imagens, em Verde – Terceira Pessoa (“Synthesia” com dedos)

| Minutagem | Conteúdo  |
|-----------|---|
| 0'00-0'03 | Imagem de abertura (Burgmüller)                             |
| 0'03-0'55 | Arabesque em semínima =152                                  |
| 0'55-0'59 | Imagem de abertura (Burgmüller)                             |
| 0'59-1'03 | Imagem - <i>Metronome is set 4 beats per measure</i>        |
| 1'03-4'46 | Arabesque Informações sobre local da forma (intro, A, etc.) |
| 4'46-4'49 | Imagem de abertura (Burgmüller)                             |
| 4'49-9'20 | Imagem - <i>Metronome is set 8 beats per measure</i>        |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

A seguinte divisão (tabela 05) ilustra o tempo de terceira pessoa do vídeo em relação às imagens. Naturalmente, o tempo de *play along* ocupa a maior parte do gráfico extraído da tabela:

Tabela 05 – Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial - ações presentes no vídeo-divisão do tempo:

| Ação                                | Duração |
|-------------------------------------|---------|
| Imagem de abertura (Vinheta)        | 11      |
| Terceira Pessoa - <i>Play along</i> | 546     |



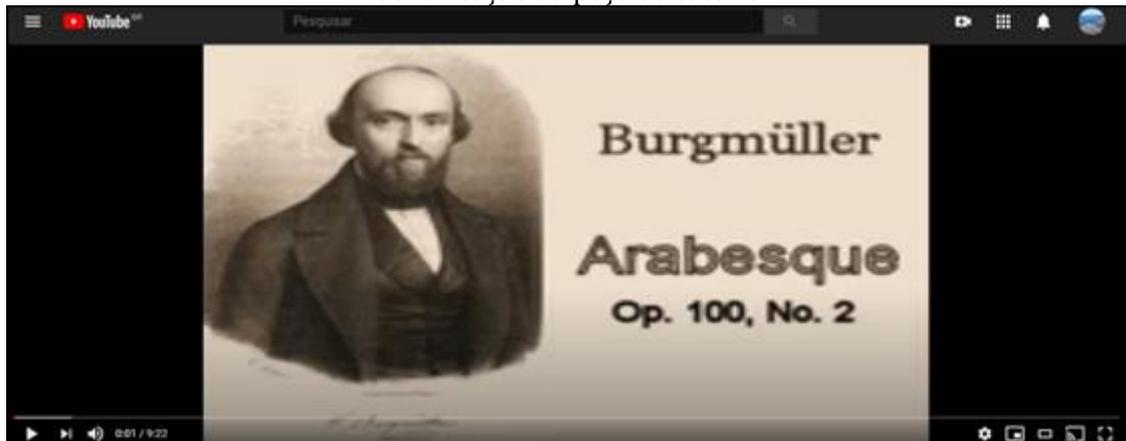
Fonte: Acervo do autor, em 2021

Durante o tutorial, a peça é demonstrada em três andamentos distintos: Semínima: 152; 4 e 8 batidas do metrônomo por compasso (tempos progressivamente mais lentos), inicialmente, “em tempo; lento; muito lento”<sup>60</sup> (Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial).

A figura 02 ilustra a tela de capa do Tutorial com a identificação da peça e uma imagem do compositor. Ela aparece como a “capa” do tutorial.

<sup>60</sup> At tempo, Slow, Very slow.

Figura 02- Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial – Imagem do compositor e identificação da peça do tutorial



Fonte: Acervo do autor, em 2021

De fato, trata-se de um típico tutorial *play-along* (reconhecido pela própria autora), conforme nossa correspondência:

Por favor, compreenda que meus tutoriais são apenas para referências ocasionais. Espera-se que quem os veja siga a partitura e os utilize apenas para sanar dúvidas quando estiverem incertos de alguma passagem. Eles são *Synthesia*<sup>61</sup> com dedos e não ensinam nem técnica, toques [articulações] ou expressão. Minha intenção precisa ficar clara para que não haja mal-entendidos. Você pode se interessar pelos *viewers* que utilizam mais o hemisfério direito do cérebro e aprendem por ouvido ou através do "*rote learning*"<sup>62</sup>. Esses, tradicionalmente, migrariam para a improvisação jazzística, mas muitos tornam para a música clássica por causa dos tutoriais do *YouTube*. Esses *viewers* estão tocando peças avançadas sem ter tido um treinamento anterior nesse gênero<sup>63</sup> (Jane Grosmann, 2020 – mensagem eletrônica).

Apesar de apenas implícito nos informes do tutorial, através da descrição das atividades da instrutora como encorajadora da leitura, o texto da nossa correspondência pessoal acima é extremamente elucidativo e relevante para entendermos que, mesmo para a autora, este é um tutorial para ser usado eventualmente, e não como objeto exclusivo ou mesmo central no processo de aprendizagem. Afora as discussões acerca do

---

<sup>61</sup> Por *Synthesia* a Sra. Jane Grosmann quis dizer uma forma análoga de programa instrucional (originalmente um jogo denominado *Piano Hero*) de tutorial que permite o emprego de um teclado midi para acionar um virtual piano player, na tela. Uma imagem de teclado de piano que pode ter ou suas teclas iluminadas ou retângulos proporcionais à duração dos sons que são iluminados por sobre cada tecla, permitindo que se siga as instruções e mesmo se aprenda uma determinada obra através do *rote learning*.

<sup>62</sup> Por *rote learning*, entende-se um processo de aprendizagem por imitação, no caso da música, por imitação dos gestos realizados no instrumento, que são apreendidos por observação.

<sup>63</sup> Please understand my tutorials are for occasional reference only. Viewers are expected to follow the sheet music and refer to the tutorial only when they are unsure of something. They are *synthesia* with fingers, teaching neither technique, touch, nor expression. My intention should be made clear so as not to lead to misunderstanding. You might be interested in those right-brained viewers who learn by ear and rote. These traditionally would have gone into jazz improvisation, but now many are able to get into classical music because of YT tutorials. These play advanced pieces without prior training.

*rote learning* nas diversas etapas do ensino do piano, a proposta aqui é acrescentar mais uma estratégia de aprendizagem, que, talvez, foque muito claramente na mecânica e no dedilhado, uma vez que a instrutora também informa que busca seguir o mais estritamente possível (quando disponível) o dedilhado da edição ao qual se refere.

Esclarecidas estas condições, creio que este tipo de tutorial pode colaborar para o repertório de estratégias, desde que não se torne, sistematicamente, a única abordagem a ser empregada, subtraindo a leitura musical e os essenciais trabalhos técnico e expressivo, presentes em qualquer abordagem séria.

### 3.2 Como tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura<sup>64</sup>

Ainda na primeira categoria – *play along* – temos o vídeo *Cómo tocar "Arabesque" de Bürgmuller. Tutorial y partitura*, disponível no canal *Trinthepianist*, lançado em 6 de abril de 2018 e com 37782 visualizações<sup>65</sup>. O vídeo tem 989 *likes* e 18 *dislikes*<sup>66</sup> e o canal, *Trinthepianist*, 255 mil inscritos. Em sua descrição encontramos as seguintes informações:

Vídeo tutorial que explica passo a passo como tocar esta peça simples dos estudos (*op.100 n°2*) de F. Burgmüller, ideal para os principiantes. [esta peça] os ajudará a dar agilidade e velocidade nos dedos, além de ser divertido e espetacular de se tocar por ser tão simples<sup>67</sup> (*Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura*),

Há também *links* para material complementar, com conteúdo extra,<sup>68</sup> partitura<sup>69</sup>, uma execução *Synthesia*<sup>70</sup> e uma performance da peça<sup>71</sup> ([https://www.youtube.com/watch?v=PExXvk00\\_Jw](https://www.youtube.com/watch?v=PExXvk00_Jw)) no andamento (datado de 30 de março de 2018, ou seja, anterior ao tutorial), com 15662 visualizações, 579 *likes* e 6 *dislikes*).

Diferentemente do canal de Jane, o vídeo é todo narrado (em espanhol), porém, tal qual o seu tutorial, a visão do teclado é exclusivamente a do ângulo superior, permitindo ampla visualização das teclas e dedos (mas não do pedal) e viabilizando uma imediata alteração entre a explanação verbal e a ilustração musical.

O tutorial tem 15'32 de duração, divididos de acordo com a tabela 06:

---

<sup>64</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=htWWSV1VlfM>, Acessado em 7 de novembro de 2020.

<sup>65</sup> Em 7 de novembro de 2020.

<sup>66</sup> Em 7 de novembro de 2020.

<sup>67</sup> *Vídeo tutorial que explica paso a paso cómo tocar esta sencilla pieza de los estudios (n°2 op.100) de F. BurgmüllerBurgmüller, ideal para los principiantes. Os ayudará a dar agilidad y velocidad a los dedos, aparte de ser chula y espectacular de tocar para lo sencilla que resulta).*

<sup>68</sup> Na verdade, um novo tutorial onde são abordadas questões técnicas e interpretativas da peça.

<sup>69</sup> Estava indisponível na data em que este capítulo foi finalizado.

<sup>70</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LQbQpJ1-uz0>.

<sup>71</sup> Com câmera em ângulo lateral, realizada em piano digital Roland e com o intérprete lendo a partitura.

Tabela 06 – Como tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – ações presentes no vídeo. Em verde claro – exemplos musicais tocados; em verde – narrações ilustradas com exemplos musicais.

| Minutagem   | Conteúdo   | Imagem - Primeira ou Terceira Pessoa                                 | Tempo da Ação |
|-------------|--|--|---------------|
| 0'00-0'05   | Vinheta – Imagem   | Perspectiva  | 5             |
| 0'05-0'36   | Breve introdução sem maiores detalhes da peça  | Terceira pessoa - narração   | 31            |
| 0'36-1'01   | Execução da peça – somente Parte a   | Terceira pessoa  | 25            |
| 1'01-2'16   | Processo imitativo-ilustrativo - Acordes da mão esquerda; exemplificação começa em 1'59  | Terceira pessoa - narração   | 75            |
| 2'16-3'17   | Mão direita  | Terceira pessoa - narração   | 61            |
| 3'17-4'23   | Mãos juntas - Lento para mostrar as divisões do tempo  | Terceira pessoa - narração   | 66            |
| 4'23-4'46   | Mãos juntas - mais rápido - detalhamento nas casas 1 e 2   | Terceira pessoa - narração   | 23            |
| 4'46-5'33   | Execução sem narração - tempo médio igual ao anterior  | Terceira pessoa (só indicação de onde está, sem maiores comentários) | 47            |
| 5'33-6'29   | Parte b - execução - Mãos juntas - tempo médio - detalhamento na Coda  | Terceira pessoa (só indicação de onde está, sem maiores comentários) | 52            |
| 6'29-7'00   | Demonstração mão direita - Tempo mais lento - Parte b  | Terceira pessoa - narração   | 31            |
| 7'00-7'15   | Repetição do anterior mais rápido  | Terceira pessoa - narração   | 15            |
| 7'15-8'21   | Parte b - Mão esquerda - Demonstração - Mais lento   | Terceira pessoa - narração   | 66            |
| 8'21-9'45   | Parte b Mãos; lento - Mostrando e avisando o que é junto e o que é separado - processo de imitação claro - indicação não técnica de dedilhado ("passo os dedos") | Terceira pessoa - narração   | 84            |
| 9'45-10'17  | Demonstração mãos juntas parte b   | Terceira pessoa  | 32            |
| 10'17-10'30 | Parte b - demonstração comentada detalhamento das diferenças na recapitulação  | Terceira pessoa - narração   | 13            |
| 10'30-10'43 | Demonstração a'  | Terceira pessoa  | 13            |
| 10'43-10'51 | Associando com a parte a - Demonstração em tempo rápido (mãos juntas)  | Terceira pessoa - narração   | 6             |
| 10'51-11'17 | Rápida demonstração esquerda/direita das diferenças entre a e a'   | Terceira pessoa - narração   | 25            |
| 11'17-11'39 | Mãos juntas lento - imitação para divisão rítmica Parte b e a'   | Terceira pessoa - narração   | 22            |
| 11'39-12'24 | pouco mais rápido  | Terceira pessoa  | 45            |
| 12'24-12'31 | Sobre as similaridades com a Coda  | Terceira pessoa - narração   | 17            |
| 12'31-12'41 | Demonstração do anterior   | Terceira pessoa  | 10            |
| 12'41-13'24 | Demonstração da Coda agora comentada (Parando em cada evento)  | Terceira pessoa - narração   | 43            |
| 13'24-15'12 | Execução completa mais lento - comentando forma  | Terceira pessoa - narração   | 108           |
| 15'12-15'32 | Despedida com recomendações de aumento progressivo do tempo  | Terceira pessoa - narração   | 20            |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Os tópicos abordados neste vídeo são os seguintes (tabela 07), com suas respectivas minutagens (em segundos):

Tabela 07- Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura. Conteúdos por tempo (em segundos)

| Conteúdos (segue a forma) | Duração (s) |
|---------------------------|-------------|
| Mão esquerda parte a      | 75          |
| Mão direita Parte a       | 61          |
| Mãos Juntas Parte a       | 70          |
| Mão esquerda Parte b      | 66          |
| Mão direita Parte b       | 46          |
| Mãos Juntas Parte b       | 142         |
| Parte a'                  | 66          |
| Parte b e a'              | 67          |
| Parte a e a'              | 25          |
| Coda                      | 70          |
| Peça completa             | 108         |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

O gráfico 01 permite visualizar as proporções utilizadas pelo instrutor para cada conteúdo:

Gráfico 01 - Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura. Divisões proporcionais por conteúdo.



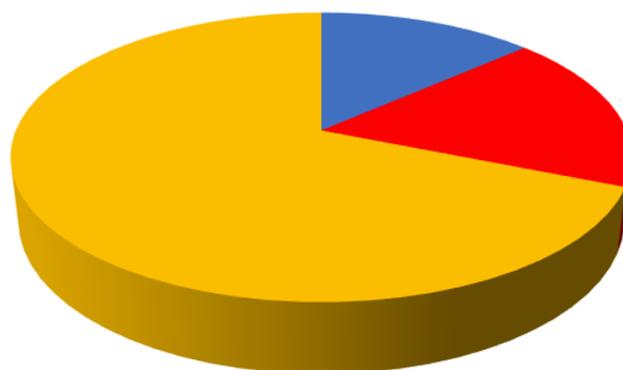
Fonte: Acervo do autor, em 2021

A divisão final em abordagens por cada mão e ambas juntas é visualizada no gráfico em pizza 02 de forma a explicitar as proporções:

Gráfico 02– Como tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura. Divisões proporcionais por mão.

|              |     |
|--------------|-----|
| Mão direita  | 107 |
| Mão esquerda | 141 |
| Mãos juntas  | 548 |

Abordagens por Mão



■ Mão direita ■ Mão esquerda ■ Mãos juntas

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Todavia, esse tutorial não está isolado, ele faz parte de um conjunto de objetos de aprendizagem que buscam distintas estratégias e abordam outros aspectos do conteúdo. Dentre as estratégias, estão a – *Synthesia – Rote Learning*, um tutorial de *rote* para aprendizagem mecânica e um em que se discute questões técnicas. Todos estes objetos são *linkados* a partir de qualquer um dos vídeos.

No segundo vídeo tutorial (inclusive o de maior duração), o instrutor aborda os detalhes técnicos e interpretativos da obra, o que nos faz concluir que o objetivo do primeiro era o de “aprender as notas” da peça, permitindo acesso àqueles que têm dificuldade em leitura musical.

Apresentado no mesmo formato visual do anterior – ângulo superior de visão do teclado e narração (terceira pessoa) – sua estrutura consiste na abordagem dos seguintes tópicos: dinâmica/agógica - articulações - dicas de estudo (igualdade, modelos de piano) – apontamentos sobre harmonia (a partir da obra em tela). O instrutor somente deixa claro o objetivo do primeiro vídeo na apresentação deste segundo, não se abstendo de recomendar fortemente o domínio da leitura musical.

Este segundo tutorial tem 19’58 de duração e está dividido de acordo com a tabela 08. Nesta tabela, as áreas de cada conteúdo estão coloridas da seguinte forma:

- a) Cinza – Apresentação/despida;
- b) Amarelo – dinâmica/agógica;
- c) Azul – articulações;
- d) Vermelho – dicas de estudo;

e) Verde – Harmonia.

Tabela 08 – Como tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – descrição das ações

| Minutagem | Ação   | Perspectiva     | Tempo da Ação |
|-----------|--|-----------------|---------------|
| 0'00-1'13 | Apresentação - Explica que um tutorial é para se aprender as notas e que os conteúdos extras são para aprender articulação, dinâmica, expressão e alguns truques de estudo - Clara explicação a respeito do tutorial, esclarecendo que ele se destina aos que não têm muita intimidade com a leitura, porém, enfatizando o quanto é recomendável a partitura para estudo (portanto, a leitura) | terceira pessoa | 73            |
| 1'13-2'03 | Dinâmica – explicação do que é simples nesta peça - vocabulário simples  |                 | 50            |
| 2'03-2'10 | Exemplo musical comentado mostrando o crescendo c.1 a 6  |                 | 7             |
| 2'10-2'22 | Dinâmica - mais comentários sobre o crescendo  |                 | 12            |
| 2'22-2'25 | Exemplo musical c.7-10 - com comentário somente sobre o <i>Sfz</i> final   |                 | 3             |
| 2'25-2'36 | Dinâmica - sobre o <i>Sfz</i>  |                 | 11            |
| 2'36-2'41 | Exemplo comentado - c.7 e repetição até o c.6  |                 | 5             |
| 2'41-2'52 | Dinâmica - o quanto fica interessante  |                 | 11            |
| 2'52-2'56 | Exemplo c.11-14  |                 | 4             |
| 2'56-3'11 | Dinâmica - Contrastes expressivos  |                 | 15            |
| 3'11-3'32 | Agógica - <i>Rallentando</i> em c.17-18  |                 | 21            |
| 3'32-3'47 | Exemplo Musical - dinâmica e Agógica, comentado  |                 | 13            |
| 3'47-3'54 | Dinâmica   |                 | 7             |
| 3'54-3'59 | Exemplo Musical - c.25-26  |                 | 5             |
| 3'59-4'02 | Dinâmica   |                 | 3             |
| 4'02-4'05 | Articulação – Acento   |                 | 3             |
| 4'05-4'11 | Exemplo musical c. 23-25 comentado sobre o acento  |                 | 6             |
| 4'11-4'20 | Dinâmica e Agógica - informando que vai repetir  |                 | 9             |
| 4'20-4'38 | Exemplo Musical comentado c. 23-31   |                 | 18            |
| 4'38-4'57 | Dinâmica - Síntese da Música toda  |                 | 19            |
| 4'57-5'01 | Exemplo Musical c. 23-25 comentado sobre o acento  |                 | 4             |
| 5'01-5'13 | Finalização sobre a dinâmica   |                 | 12            |
| 5'13-5'26 | Introdução a articulação - <i>legato/stacatto</i>  |                 | 13            |
| 5'26-5'28 | Exemplo musical do <i>legato</i> com o tema da <i>Arabesque</i>  |                 | 2             |
| 5'28-5'36 | Articulação - comentário do exemplo  |                 | 8             |
| 5'36-5'37 | Exemplo musical do <i>stacatto</i> com o tema da <i>Arabesque</i>  |                 | 1             |
| 5'37-5'40 | Articulação - comentário do exemplo  |                 | 3             |
| 5'40-6'04 | Articulação - sobre a notação, como se nota ligaduras pontos etc.  |                 | 24            |
| 6'04-6'07 | Exemplo de <i>stacatto</i> - c.1 e 2 mão esquerda  |                 | 3             |

|                  |   |                    |                      |
|------------------|---|--------------------|----------------------|
| 6'07-6'18        | Articulação   |                    | 11                   |
| <b>Minutagem</b> | <b>Ação</b>   | <b>Perspectiva</b> | <b>Tempo da Ação</b> |
| 6'18-6'53        | Exemplo comentado do legato na direita Parte A e <i>stacatto</i> na última nota - ilustrando tudo o que foi falado até agora sobre articulação (e acento) |                    | 35                   |
| 6'53-7'00        | Articulação - Informando que vai exemplificar   |                    | 7                    |
| 7'00-7'08        | Exemplo - parte a + 1 compasso da reprise   |                    | 8                    |
| 7'08-7'15        | Articulação - Parte a (Síntese)   |                    | 7                    |
| 7'15-7'22        | Articulação - Parte b - alternância do papel das mãos   |                    | 7                    |
| 7'22-7'30        | Exemplo Musical - Parte b só esquerda   |                    | 8                    |
| 7'30-7'34        | Articulação - comentário do exemplo   |                    | 4                    |
| 7'34-7'49        | Exemplo Musical comentado - Parte b e reprise   |                    | 15                   |
| 7'49-7'51        | Comentário  |                    | 3                    |
| 7'51-7'55        | Exemplo Musical c. 23-25  |                    | 4                    |
| 7'55-8'05        | Comentário  |                    | 10                   |
| 8'05-8'15        | Exemplo comentado só mão direita c.23-24 - sobre a articulação e mais lento   |                    | 15                   |
| 8'15-8'19        | Comentário  |                    | 4                    |
| 8'19-8'25        | Exemplo musical c.23-25 um pouco mais lento   |                    | 6                    |
| 8'25-8'29        | Comentário  |                    | 4                    |
| 8'29-8'41        | Exemplo musical comentado apontando o erro!!! A passagem final não é igual à inicial  |                    | 12                   |
| 8'41-8'44        | Comentário  |                    | 4                    |
| 8'44-8'53        | Exemplo musical comentado últimos dois compassos - Articulação e dinâmica   |                    | 9                    |
| 8'53-9'03        | Finalização - duas das coisas mais importantes, a dinâmica e a articulação  |                    | 10                   |
| 9'03-10'27       | <b>Dicas de estudos - equilíbrio entre as mãos e discussão sobre as diferenças de equilíbrio entre os pianos digitais e os acústicos</b>                  |                    | 84                   |
| 10'27-10'30      | Exemplo Musical - Erro - Esquerda muito forte   |                    | 3                    |
| 10'30-10'44      | Comentário - sempre destacar a melodia  |                    | 14                   |
| 10'44-10'48      | Exemplo musical - correto agora   |                    | 4                    |
| 10'48-11'03      | Comentário - leva tempo para se acostumar a fazer correto   |                    | 15                   |
| 11'07-11'08      | Exemplo de igualdade no tema da mão direita   |                    | 1                    |
| 11'08-11'14      | Comentário - agora o mesmo se aplica à esquerda - Início da parte b   |                    | 6                    |
| 11'14-11'17      | Comentário  |                    | 3                    |
| 11'17-11'18      | Exemplo musical   |                    | 1                    |
| 11'18-11'23      | Comentário  |                    | 5                    |
| 11'23-11'32      | Exemplo musical Parte b e início de a   |                    | 9                    |

|                  |   |                    |                      |
|------------------|---|--------------------|----------------------|
| 11'32-11'39      | Comentário  |                    | 7                    |
| <b>Minutagem</b> | <b>Ação</b>   | <b>Perspectiva</b> | <b>Tempo da Ação</b> |
| 11'39-11'52      | Exemplo musical comentado - reprise   |                    | 13                   |
| 11'52-12'06      | Comentário - <i>stacatto</i> da esquerda  |                    | 14                   |
| 12'06-12'09      | Exemplo musical - primeiros compassos só esquerda - <i>stacatto</i>                             |                    | 3                    |
| 12'09-12'17      | Comentário  |                    | 8                    |
| 12'17-12'23      | Exemplo Musical - erro - mão esquerda desleixada  |                    | 6                    |
| 12'23-12'35      | Comentário  |                    | 12                   |
| 12'35-12'43      | <b>Igualdade da direita</b>   |                    | 8                    |
| 12'43-12'50      | Exemplo só mão direita tema - igualdade   |                    | 7                    |
| 12'50-12'54      | Comentário  |                    | 4                    |
| 12'54-13'08      | Exemplo Musical comentado de forma de estudo para igualdade - só direita                        |                    | 14                   |
| 13'08-13'19      | Comentário  |                    | 11                   |
| 13'19-13'48      | Exemplo musical comentado - só mão esquerda   |                    | 29                   |
| 13'48-14'33      | Comentário final - dicas  |                    | 45                   |
| 14'33-14'45      | <b>Harmonia</b>   |                    | 12                   |
| 14'45-16'37      | Exemplo Musical comentado - explicação visual dos acordes principais                            |                    | 112                  |
| 16'37-16'45      | Comentário breve  |                    | 8                    |
| 16'45-19'07      | Exemplo musical comentado - explicação visual dos acordes principais                            |                    | 142                  |
| 19'07-19'58      | Despedida com pedido de <i>feedback</i> - define claramente a diferença entre os dois tutoriais |                    | 49                   |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

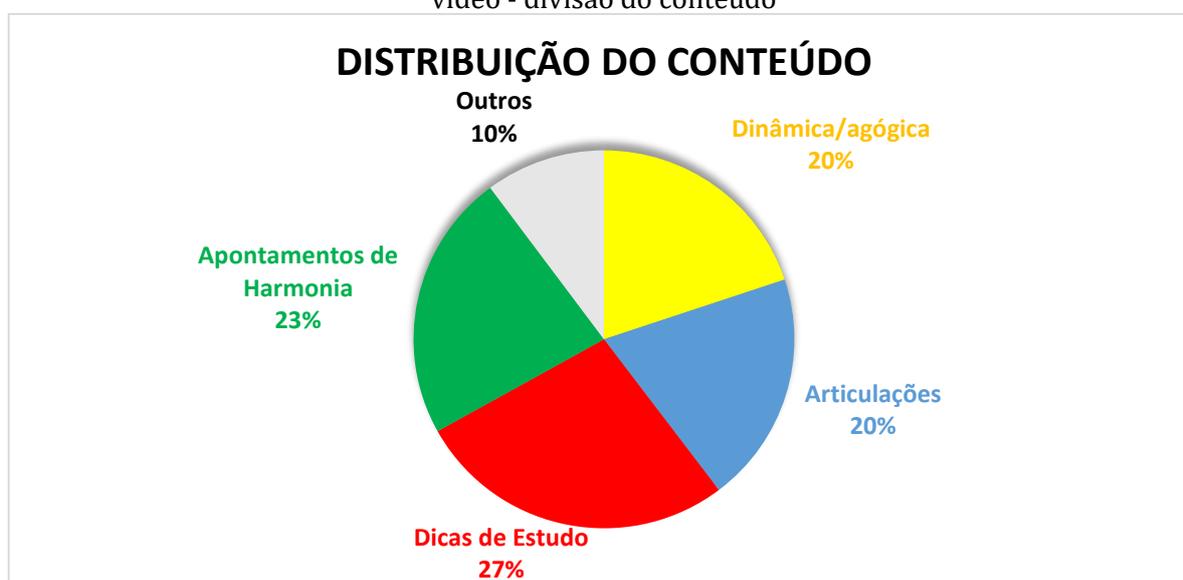
De acordo com esta tabela, é possível concluir que a estrutura do vídeo foi minuciosamente planejada em termos de tempo/conteúdo. A divisão das unidades obedece à seguinte proporção do tempo, explicitada na tabela e no gráfico seguintes, onde destaca-se um equilíbrio entre o tempo dispensado para cada conteúdo com uma leve predominância das dicas de estudo e de apontamentos de harmonia, onde o instrutor apresenta algumas noções essenciais de harmonia (estrutura e inversão de tríades maiores e menores, função harmônica) a partir do material disponível na própria peça de Burgmüller. A seguinte tabela 09 emprega o mesmo esquema de cores para ilustrar essa divisão do tempo:

Tabela 09– Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – ações presentes no vídeo - divisão do tempo

|                          |             |
|--------------------------|-------------|
| Dinâmica/agógica         | <b>238</b>  |
| Articulações             | 237         |
| Dicas de Estudo          | <b>326</b>  |
| Apontamentos de Harmonia | 274         |
| Outros                   | 122         |
| <b>Total</b>             | <b>1197</b> |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Gráfico 03– Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – ações presentes no vídeo - divisão do conteúdo



Fonte: Acervo do autor, em 2021.

No conjunto destes dois tutoriais, podemos perceber duas abordagens distintas, porém complementares, empregadas pelo mesmo instrutor. Excetuando as aberturas e despedidas dos vídeos, temos a seguinte divisão das durações dos quadros (tabela 10):

Tabela 10 – Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – divisões das durações dos quadros

|                                   | <b>Tutorial 1</b>                                | <b>Tutorial 2</b>  |
|-----------------------------------|--|--|
| <b>Tempo médio dos quadros</b>    | <b>38,75s</b>                                    | <b>13,96</b>   |
| <b>Tempo mínimo de um quadro</b>  | <b>6s Demonstração em Tempo Rápido Comentada</b> | <b>1s – Exemplo musical em dicas de estudo<br/>1s exemplo musical em Articulação</b> |
| <b>Tempo Máximo de um quadro</b>  | <b>108s Execução lenta comentada</b>             | <b>142s – Execução comentada e explanação dos acordes principais da peça</b>         |
| <b>Tempo de exemplos musicais</b> | <b>Essencialmente todo o vídeo</b>               | <b>Essencialmente todo o vídeo</b>   |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

O tempo médio de cada quadro indica uma maior velocidade das ações no segundo tutorial. Além de ser maior (aprox. 4 minutos a mais do que o primeiro), ele é mais dinâmico que o primeiro, não obstante tenha o maior tempo de um quadro individual (142s).

Um maior detalhamento destas durações pode ilustrar melhor esse dinamismo. Para tal, divido os quadros em faixas de 10 segundos visando observar melhor qual destas durações contém o maior número de ocorrências, propiciando, assim, uma melhor visão da dinâmica das ações de cada vídeo (tabela 11).

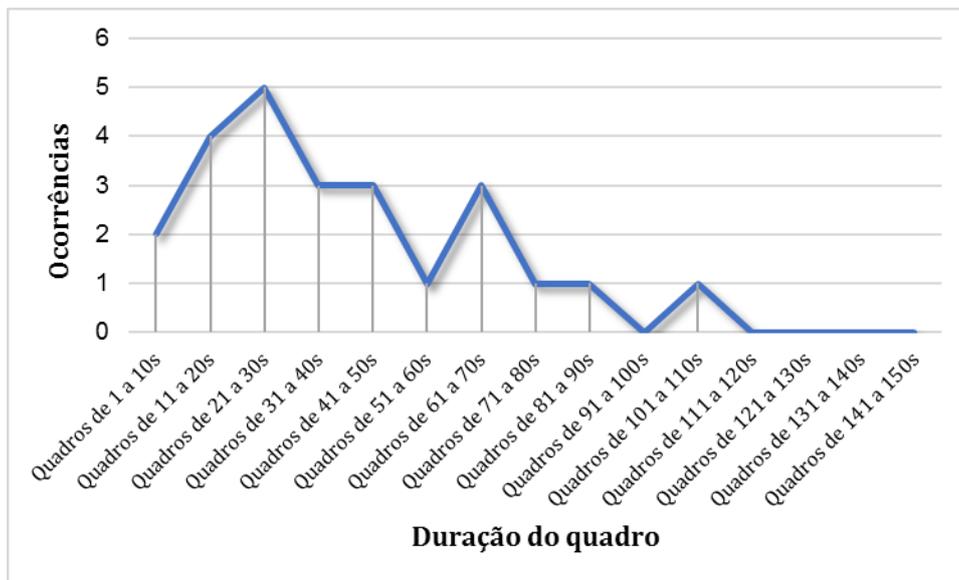
Tabela 11- Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura -durações dos quadros nos dois tutoriais

| <b>Durações (recorte)</b>    | <b>Tutorial 1</b> | <b>Tutorial 2</b> |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Quadros de 1 a 10s</b>    | <b>2</b>          | <b>47</b>         |
| <b>Quadros de 11 a 20s</b>   | <b>4</b>          | <b>21</b>         |
| <b>Quadros de 21 a 30s</b>   | <b>5</b>          | <b>3</b>          |
| <b>Quadros de 31 a 40s</b>   | <b>3</b>          | <b>1</b>          |
| <b>Quadros de 41 a 50s</b>   | <b>3</b>          | <b>2</b>          |
| <b>Quadros de 51 a 60s</b>   | <b>1</b>          | <b>0</b>          |
| <b>Quadros de 61 a 70s</b>   | <b>3</b>          | <b>0</b>          |
| <b>Quadros de 71 a 80s</b>   | <b>1</b>          | <b>0</b>          |
| <b>Quadros de 81 a 90s</b>   | <b>1</b>          | <b>1</b>          |
| <b>Quadros de 91 a 100s</b>  | <b>0</b>          | <b>0</b>          |
| <b>Quadros de 101 a 110s</b> | <b>1</b>          | <b>0</b>          |
| <b>Quadros de 111 a 120s</b> | <b>X</b>          | <b>1</b>          |
| <b>Quadros de 121 a 130s</b> | <b>X</b>          | <b>0</b>          |
| <b>Quadros de 131 a 140s</b> | <b>X</b>          | <b>0</b>          |
| <b>Quadros de 141 a 150s</b> | <b>X</b>          | <b>1</b>          |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Gráfico 04 - Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura - duração e ocorrência dos quadros

### **Tutorial 1**



## Tutorial 2



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Dos 24 quadros do primeiro tutorial, 9 (37,5%) têm duração entre 11 e 30 segundos, e 6 (25%) têm duração entre 31 e 50s. Dos 77 quadros do segundo tutorial, 68 (88,3%) estão na faixa de 1 a 20s; 3 (3,9%) na faixa de 21 a 30s; e apenas 2 (2,6%) na faixa de 41 a 50s.

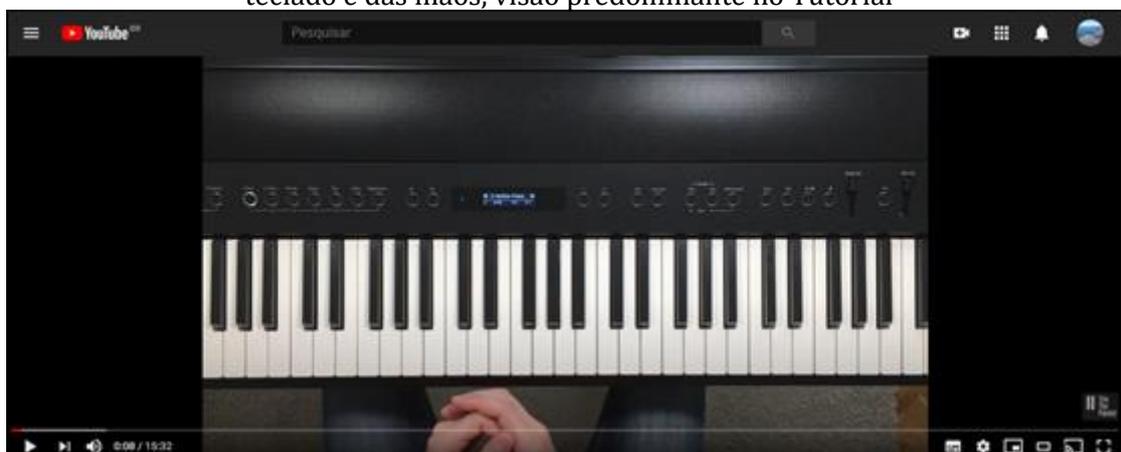
O gráfico em linhas ao invés de colunas foi escolhido por representar bem a curva de decaimento. Quanto maior a duração do quadro, menor a sua probabilidade de ocorrência.

Estes números apontam para uma considerável diferença na dinâmica entre estes vídeos, estabelecendo um ritmo de grande alternância entre quadros, na medida que a estratégia de tocar e comentar ao mesmo tempo se consolida no segundo tutorial. As ações são muito mais rápidas aproveitando o mesmo ângulo exclusivo de visão que permite ao instrutor ser ouvido e compreendido ao mesmo tempo que demonstra suas colocações tocando.

Outra questão importante neste tutorial é o emprego do exemplo deliberadamente errado de forma ilustrativa. Não aprofundarei esta questão, sendo apresentada aqui somente como nota, pois não discuto neste capítulo as estratégias empregadas pelos autores do ponto de vista qualitativo. Isso deverá ser objeto de outro trabalho.

As figuras 03 a 05 ilustram, respectivamente, o ângulo superior de visão (visão exclusiva nos dois tutoriais em tela); a visão lateral – empregada no vídeo complementar de execução da peça; e a tela do *Synthesia*. Todas estas estratégias abordadas no que se pode chamar conjunto de objetos de aprendizagem que compõem este tutorial.

Figura 03 – Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – Visão superior do teclado e das mãos, visão predominante no Tutorial



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Figura 04 – Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – Visão lateral do teclado e das mãos, visão do Vídeo de performance do Tutorial



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Figura 05 – Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – Visão Synthesia do Tutorial



Fonte: Acervo do autor, em 2021.

Por fim, tal qual preconizam os modelos de desenho instrucional<sup>72</sup>, a avaliação dos objetos virtuais de aprendizagem pelos usuários é essencial. Assim sendo, o instrutor solicita em suas considerações finais o envio de *feedbacks* que apontem questões pertinentes às suas abordagens, além de sugestões acerca do conteúdo de futuros tutoriais.

### 3.3 Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial – PianoTV<sup>73</sup>

Diferente dos tutoriais *play along*, o vídeo *Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial*, disponível no canal *piano TV*, lançado em 11 de julho de 2017 e com 29633 visualizações<sup>74</sup>, adota estratégias diversificadas. O vídeo tem 778 *likes* e 18 *dislikes*<sup>75</sup> e o canal *PianoTV* tem 111 mil inscritos.

A proprietária e instrutora (que se denomina *host*) é uma professora de piano canadense chamada Allysia Marie. Na descrição do tutorial, encontramos as seguintes informações: “Hoje vamos ver a *Arabesque* de Burgmüller, que é um estudo do nível 3 (Intermediário I). Sendo um estudo, é uma ótima peça para o desenvolvimento de coordenação digital e passagens rápidas<sup>76</sup>” (*Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial*).

Juntamente a essa descrição, há *links* para o *Twitter*, o *Facebook*, o *Instagram* e a página do canal, além de outros *links* para material complementar de piano, tanto gratuito como pago. Também há um *link* para um outro tutorial, esse, sobre as formas binárias, de aproximadamente 6 minutos, da mesma autora e datado de 24 de agosto de 2015.

O último *link* talvez seja o mais relevante para a análise desse tutorial. Ele direciona para um *blog*<sup>77</sup> homônimo do vídeo<sup>78</sup>, que apresenta um redirecionamento para

<sup>72</sup> Como no tradicional modelo ADDIE, onde a letra E representa a etapa de *Evaluation* – Avaliação, e essa avaliação engloba desde a aprendizagem até os objetos de aprendizagem, passando pela experiência do usuário.

<sup>73</sup> Disponível em: *Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial* - YouTube. Acessado em 7 de novembro de 2020.

<sup>74</sup> Em 7 de novembro de 2020.

<sup>75</sup> Em 7 de novembro de 2020.

<sup>76</sup> *Today we're going to have a look at Arabesque by Burgmüller, which is a grade 3 level etude (early intermediate). Since it's an etude/study, it's great for developing finger coordination for fast passages.*

<sup>77</sup> *Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial* - PianoTV.net

<sup>78</sup> Igualmente datado de 11 de julho de 2017.

o vídeo tutorial original e uma síntese em texto dos assuntos abordados no tutorial, com as mesmas imagens utilizadas. Há também um *link* para a loja virtual *Sheetmusicplus*, para a aquisição da partitura (edição Schirmer).

O tutorial tem 16'13 de duração, divididos de acordo com a tabela 12.

Tabela 12 – Arabesque by Burgmüller – Piano Tutorial. Descrição das ações

| <b>Minutagem</b> | <b>Conteúdo</b>   | <b>Imagem</b>   | <b>Duração</b> |
|------------------|---|---|----------------|
| 0'00-0'46        | Apresentação – Sobre a peça e sobre o que é esse tutorial - intermediário e para que serve a peça - Estímulo dizendo que a peça é interessante                      | Primeira pessoa                                       | 46             |
| 0'46-0'51        | <b>Vinheta</b>  | <b>Imagem</b>   | <b>5</b>       |
| 0'51-1'44        | Sobre a peça e seu contexto dentro da obra de Burgmüller - sobre o compositor e seu estilo - Não é só para crianças   | Imagem  | 53             |
| 1'44-2'25        | Exemplo musical completo e no tempo c/partitura   | Terceira pessoa vista superior do teclado c/partitura | 41             |
| 2'25-3'27        | Destrinchando a notação - análise prévia da obra - Tonalidade/armadura - Indicações em italiano sobre a performance, comentário sobre tempo e diferenças de edições | Terceira pessoa - Imagem da Partitura                 | 62             |
| 3'27-4'16        | Dificuldades preliminares - Pentacorde - Exemplo musical de articulação e tempo - mão direita/técnica digital - igualdade   | Terceira pessoa - Imagem superior do teclado          | 49             |
| 4'16-4'29        | Dificuldades preliminares - mão esquerda acordes em <i>stacatto</i> coordenados com a direita   | Terceira pessoa - Imagem superior do teclado          | 13             |

|                  |  |  |                |
|------------------|--|--|----------------|
| 4'29-6'14        | Casa 1 e casa 2 e articulações <i>stacatto</i> e <i>sforzandi</i>                                | Terceira pessoa - Imagem da partitura        | 105            |
| 6'14-7'15        | Exemplo mão esquerda - certo e errado e mão direita - certo e errado                             | Terceira pessoa - Imagem superior do teclado | 61             |
| 7'15 - 8'33      | Forma da obra - breve análise  | Terceira pessoa - Imagem da partitura        | 78             |
| 8'33-11'20       | Análise harmônica  | Terceira pessoa - Imagem da partitura        | 167            |
| 11'20-12'47      | Mão esquerda parte b - Indicação de blocos de acorde para estudo e trabalhar com clareza e lento | Terceira pessoa - Imagem superior do teclado | 87             |
| <b>Minutagem</b> | <b>Conteúdo</b>  | <b>Imagem</b>                                | <b>Duração</b> |
| 12'47-13'56      | Retransição - mãos juntas - dicas de estudo com mãos separadas e lento e com memorização         | Terceira pessoa - Imagem superior do teclado | 69             |
| 13'56-15'01      | Agógica no <i>dim</i> e <i>rall</i> da retransição e <i>risoluto/fermata</i> no final            | Terceira pessoa - Imagem da partitura        | 65             |
| 15'01-15'38      | Conhecendo outras Arabesques (Debussy, Schumann, etc.)   | Imagem                                       | 37             |
| 15'38-16'02      | Despedida - agradecimento  | Primeira pessoa                              | 24             |
| 16'02-16'06      | Imagem da Vinheta com informações do canal   | Imagem                                       | 4              |
| 16'06-16'13      | Imagem com fundo - <i>Making of</i> com erros de gravação  | Imagem + Vídeo                               | 7              |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

A tabela acima descreve as ações em cada quadro do vídeo e, em sua posição de ação, já mostra uma maior diversidade de perspectivas, como a alternância entre a primeira pessoa e a terceira pessoa na narrativa, descrita pelas cores. Mesmo que isso requeira uma maior média de segundos por quadro, a diferença entre esta média e a média observada no segundo tutorial do canal *Trinthepianist é*, de fato, marcante.

Aqui, neste tutorial, onde há alternância entre a primeira e a terceira pessoa e, também, a subdivisão na categoria da terceira pessoa entre imagem e exemplo musical, cabe um detalhamento do tempo dispendido em exemplos musicais, como ilustra a tabela 13:

Tabela 13 – Arabesque by Burgmüller – Piano Tutorial. Tempo dos quadros

|                                |                 |
|--------------------------------|-----------------|
| <b>Ação</b>                    | <b>Tutorial</b> |
| <b>Tempo médio dos quadros</b> | 54,1            |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Tempo mínimo de um quadro</b>  | 13 - Dificuldades preliminares - Mão esquerda - acordes em <i>stacatto</i> coordenados com a direita |
| <b>Tempo máximo de um quadro</b>  | 167 – Análise harmônica  |
| <b>Tempo de exemplos musicais</b> | 320 (32,89%)   |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

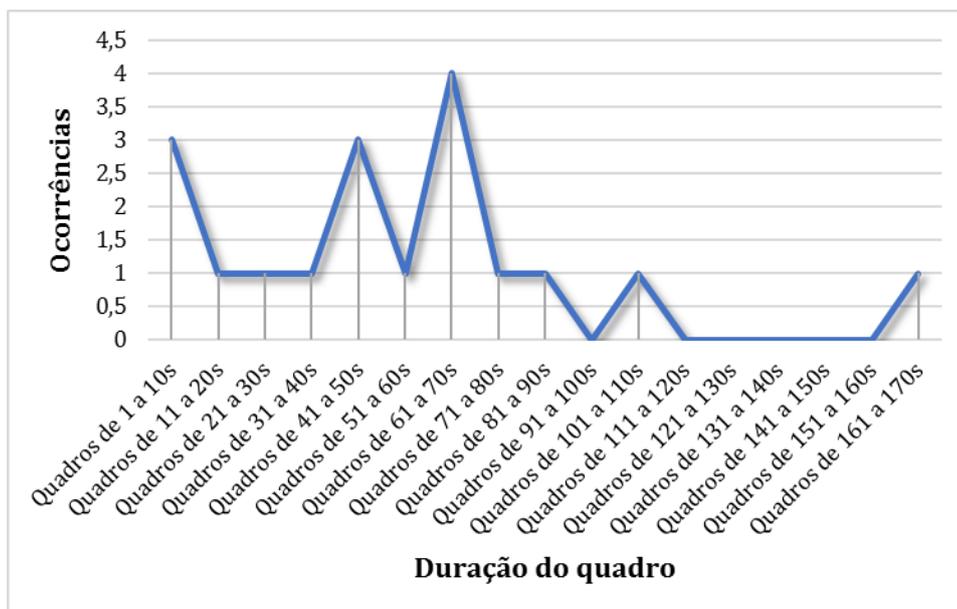
A maior parte dos quadros têm duração de 41 a 50s e 61 a 70s, o que resulta em um ritmo mais lento que os outros tutoriais analisados. Os quadros que duram entre 1 e 10s incluem as vinhetas, portanto, para efeito de cálculo, uso aqui os quadros que, efetivamente, têm conteúdo. Todavia, não há monotonia, uma vez que, diferentemente do tutorial anterior, esse vídeo alterna distintas perspectivas, como discutirei à frente. A tabela 14 e o gráfico 05 apresentam a comparação das proporções dos quadros, detalhando melhor a média de tempo:

Tabela 14 – Arabesque by Burgmüller – Piano Tutorial. Quantidade de quadros por faixa de tempo

| <b>Durações (recorte)</b>    | <b>Quantidade</b>  |
|------------------------------|--------------------|
| <b>Quadros de 1 a 10s</b>    | 3 (2 com vinhetas) |
| <b>Quadros de 11 a 20s</b>   | 1                  |
| <b>Quadros de 21 a 30s</b>   | 1                  |
| <b>Quadros de 31 a 40s</b>   | 1                  |
| <b>Quadros de 41 a 50s</b>   | 3                  |
| <b>Quadros de 51 a 60s</b>   | 1                  |
| <b>Quadros de 61 a 70s</b>   | 4                  |
| <b>Quadros de 71 a 80s</b>   | 1                  |
| <b>Quadros de 81 a 90s</b>   | 1                  |
| <b>Quadros de 91 a 100s</b>  | 0                  |
| <b>Quadros de 101 a 110s</b> | 1                  |
| <b>Quadros de 111 a 120s</b> | 0                  |
| <b>Quadros de 121 a 130s</b> | 0                  |
| <b>Quadros de 131 a 140s</b> | 0                  |
| <b>Quadros de 141 a 150s</b> | 0                  |
| <b>Quadros de 151 a 160s</b> | 0                  |
| <b>Quadros de 161 a 170s</b> | 1                  |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Gráfico 05– Arabesque by Burgmüller – Piano Tutorial – duração e ocorrência dos quadros



Fonte: Acervo do autor, em 2021.

Os conteúdos são apresentados nos seguintes tópicos, que definem os limites do que, aqui, considero quadro:

- a) Apresentação e estímulo sobre a peça e o tutorial;
- b) A *Arabesque* de Burgmüller e seu contexto na obra do compositor e enquanto estudo;
- c) Análise prévia da partitura para estudo – notação; tonalidade; distintas edições e *tempi* de execução e termos em italiano;
- d) Posição do pentacorde e coordenação entre mãos direita e esquerda e igualdade de toque;
- e) Dinâmica; Articulação e Notação – casa 1 e casa 2;
- f) Forma e análise harmônica;
- g) Agógica;
- h) Outras obras que têm o mesmo nome.

Percebe-se que os conteúdos são bem diversificados e não se limitam ao trabalho técnico ou imitativo, transitando desde a teoria musical (sempre na perspectiva da obra em tela), até uma breve contextualização estilística da peça, sem deixar de passar por questões mecânicas relevantes.

Durante todo o tempo o vídeo é bastante colorido e busca um ar de descontração. Duas das estratégias empregadas são o deslocamento da vinheta para depois da cabeça, permitindo uma menor formalidade na apresentação do host/da hostess, no intuito de estabelecer imediatamente uma relação de proximidade; e uma breve apresentação do *making of*, com os erros da gravação após a vinheta final. Essas estratégias são fundamentais em um vídeo que, ainda que não declaradamente dedicado a um público infantil ou adolescente (uma vez que a proposta e o perfil da proprietária Allysia informam que ela atua no ensino do piano em todas as faixas etárias), certamente é capaz de cativar tais públicos, sem, contudo, sacrificar a qualidade do conteúdo com uma

banalização ou supersimplificação da informação. Há propostas claras e em um grau de aprofundamento apropriado para o nível em que a peça se encontra.

As abordagens pedagógicas do tutorial são simples e tradicionais. O trabalho com as mãos separadas e, só posteriormente, a sua junção; a leitura prévia de partitura, reconhecendo seus sinais e prestando atenção aos detalhes da articulação e notação fazem parte do repertório de estratégias amplamente conhecidas dos professores de piano, porém, as ilustrações de exemplos ao piano auxiliam muito, principalmente porque, em um objeto virtual de aprendizagem como este, podem (e devem) ser reprisados à exaustão, inclusive em câmera lenta.

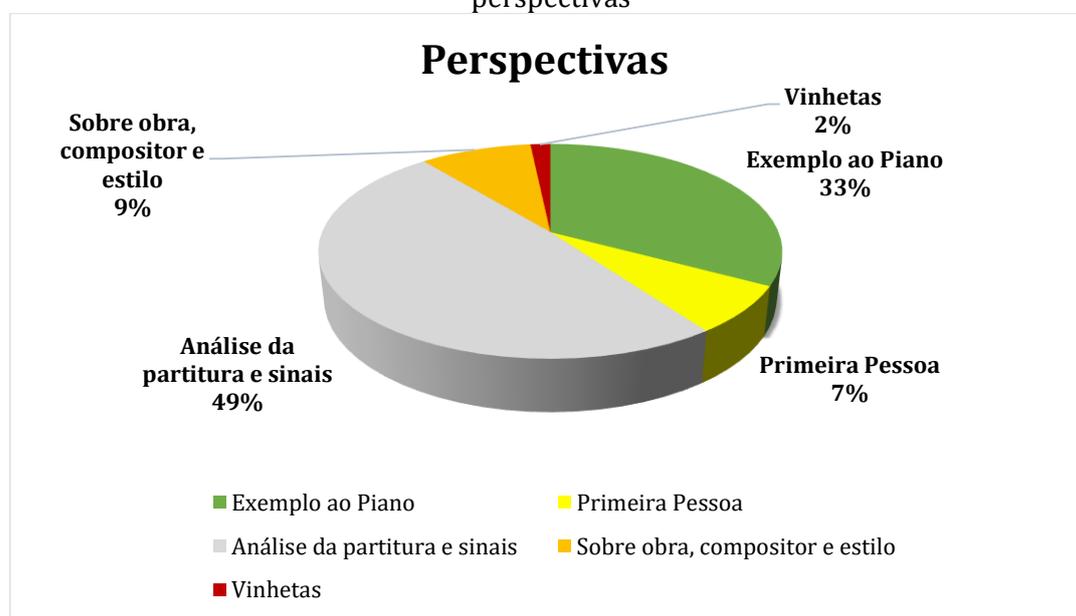
A divisão das proporções dos assuntos (aqui representadas com a mesma cor da tabela geral das ações) mostra que a exemplificação é uma estratégia essencial, pois ocupa 32,9% do tempo do tutorial, sendo apenas superada pela análise da peça:

Tabela 15 –Arabesque by Burgmüller – Piano Tutorial – análise percentual dos conteúdos

| <b>Ação</b>                              | <b>Tempo (s)</b> | <b>Porcentagem</b> |
|--|------------------|--------------------|
| <b>Exemplo ao Piano</b>                  | 320              | <b>32,89%</b>      |
| <b>Primeira Pessoa</b>                   | 70               | <b>7,19%</b>       |
| <b>Análise da partitura e sinais</b>     | 477              | <b>49,02%</b>      |
| <b>Sobre a obra, compositor e estilo</b> | 90               | <b>9,25%</b>       |
| <b>Vinhetas</b>                          | 16               | <b>1,64%</b>       |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

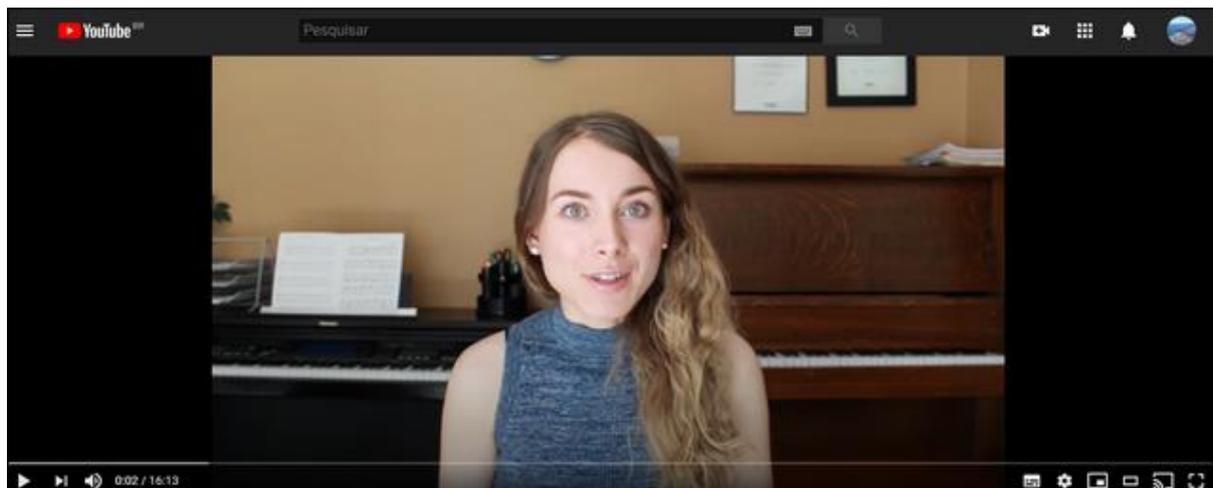
Gráfico 06 –Arabesque by Burgmüller – Piano Tutorial –análise percentual dos conteúdos e perspectivas



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Mesmo havendo a perspectiva da primeira pessoa (7,2%), ela é exclusivamente empregada na narração do vídeo.

Figura 06 – Arabesque by Burgmüller – Apresentação em perspectiva de primeira pessoa (cabeça)



Fonte: Acervo do autor, em 2021.

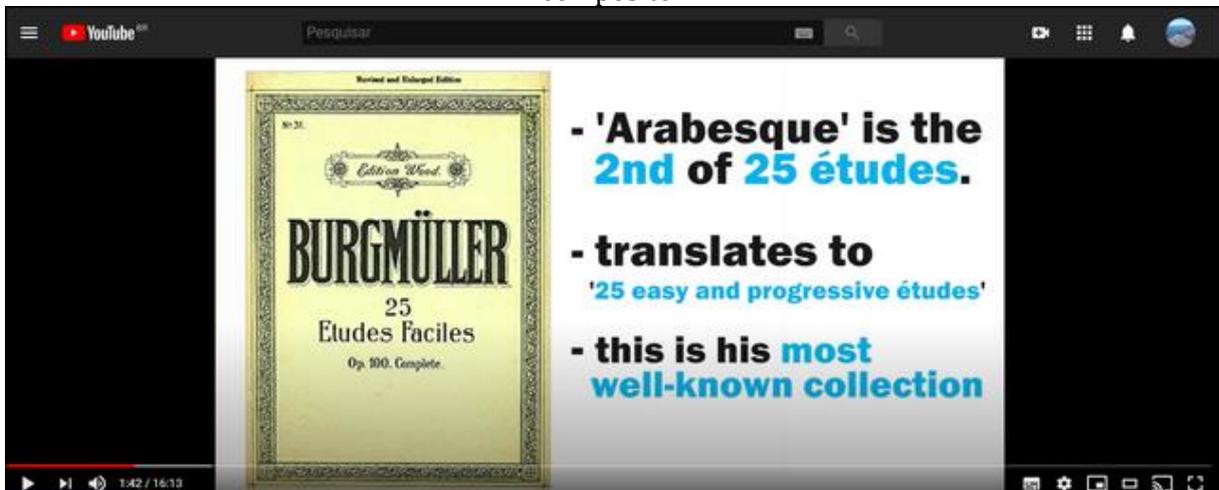
Figura 07 – Arabesque by Burgmüller – Vinheta



Fonte: Acervo do autor, em 2021

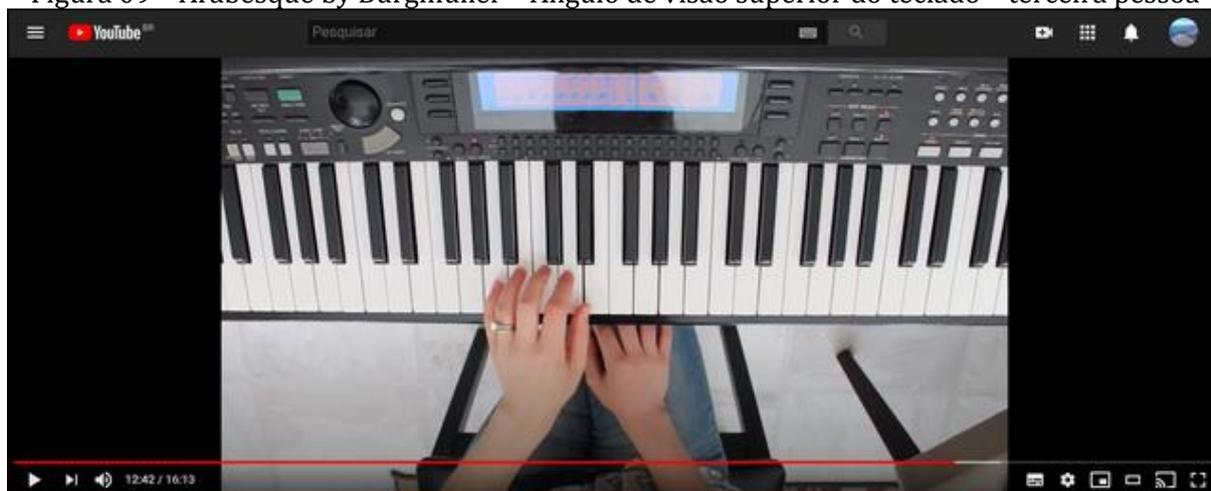
A perspectiva da terceira pessoa, seja em imagem (Figura 08), seja na visão superior do teclado, empregada para exemplificação (Figura 09), seja ainda como intervenção na partitura (Figura 10), é predominante, porém a sua diversidade gráfica e de assuntos permite que o ritmo mais lento da alternância dos quadros não se torne maçante.

Figura 08 – Arabesque by Burgmüller – Imagem narrada – considerações sobre a obra e o compositor



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Figura 09 – Arabesque by Burgmüller – Ângulo de visão superior do teclado – terceira pessoa



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Figura 10 – Arabesque by Burgmüller – Ângulo de visão superior do teclado – terceira pessoa – intervenção na partitura



Fonte: Acervo do autor, em 2021

### 3.4 Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2<sup>79</sup>

O vídeo *Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies – Part 2*, como o próprio nome indica, faz parte de uma coleção de tutoriais que abordam o *op.100* do compositor. Encontra-se disponível no canal *Virtual Sheet Music*, tendo sido lançado em 1º de junho de 2016, com 15303 visualizações<sup>80</sup>.

O vídeo tem 282 likes e 4 dislikes<sup>81</sup> e o canal *Virtual Sheet Music* possui 97,4 mil inscritos. Em sua descrição, encontramos as seguintes informações: “neste segundo vídeo

<sup>79</sup> Disponível em: Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2 - YouTube. Acessado em 7 de novembro de 2020.

<sup>80</sup> Em 7 de novembro de 2020.

<sup>81</sup> Em 7 de novembro de 2020.

da série, Robert lhe ensina como abordar o *Estudo n°2* chamado *L'Arabesque*, dos *25 Estudos fáceis e progressivos* de Friedrich Johann Franz Burgmüller<sup>82</sup>.

Há dois *links* na descrição, um para a compra da partitura na própria loja da *Virtual Sheet Music*<sup>83</sup> e outro para um *blog*<sup>84</sup> onde se encontra uma transcrição do vídeo, além de um redirecionamento. Também há *links* para outros vídeos do mesmo *host* (Robert Estrin – que se apresenta na primeira ação em primeira pessoa do tutorial) e, o que caracteriza esta página como *blog*, a discussão acerca do tutorial.

Dos cinco vídeos analisados neste trabalho, este é o segundo mais curto, apenas sendo maior que o do canal Jane, tendo 11'20 de duração.

O tutorial se divide de acordo com a tabela 16, na qual a cor vinho representa os quadros de vinheta; amarelo, as perspectivas em primeira pessoa e verde, as perspectivas em terceira pessoa.

Tabela 16 - Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2. Descrição das ações

| Minutagem | Conteúdo  | Imagem - Primeira ou Terceira Pessoa    | Tempo da Ação |
|-----------|---|---|---------------|
| 0'00-0'07 | Vinheta   | Imagem - transição para terceira pessoa | 7             |
| 0'07-0'48 | Autoapresentação - Informação - Qual peça, características gerais ( <i>excitement</i> ) e continuidade dos tutoriais, onde obter e quem vai tocar e vai fazer um tutorial | Primeira pessoa                         | 41            |
| 0'48-1'47 | Arabesque no tempo  | Terceira pessoa com partitura (guia)    | 59            |
| 1'47-2'19 | Rápida contextualização positiva da música + Fraseado/Articulação   | Primeira pessoa                         | 32            |
| 2'19-2'40 | Exemplo sem fraseado (exemplo do errado)  | Terceira pessoa                         | 21            |
| 2'40-2'50 | Cont. Fraseado Articulação  | Primeira pessoa                         | 10            |
| 2'50-3'22 | Fraseado/Articulação - técnica com o pulso  | Primeira pessoa                         | 32            |
| 3'22-3'50 | Exemplo Musical narrado   | Terceira pessoa                         | 28            |
| 3'50-3'54 | Cont. Fraseado/Articulação - técnica com o pulso  | Primeira pessoa                         | 4             |
| 3'54-4'04 | Técnica do pulso - aplicação nas formas dos acordes   | Primeira pessoa                         | 10            |
| 4'04-4'10 | Exemplo narrado   | Terceira pessoa                         | 6             |
| 4'10-4'13 | Cont. Técnica do pulso - aplicação nas formas dos acordes   | Primeira pessoa                         | 3             |
| 4'13-5'05 | Fraseado/Articulação na mão direita, <i>Stacatto</i>  | Primeira pessoa                         | 52            |
| 5'05-5'26 | Fraseado/Articulação na mão direita, <i>Stacatto</i> - Técnica  | Primeira pessoa                         | 21            |
| 5'26-5'36 | Exemplificação ao Piano   | Terceira pessoa com partitura (guia)    | 10            |
| 5'36-5'49 | Articulação/Dinâmica/Técnica  | Primeira pessoa                         | 13            |

<sup>82</sup> In this second video of a multi-part series, Robert teaches you how to approach the Etude No. 2, titled "L'Arabesque", from the 25 Easy and Progressive Studies Op. 100 by Friedrich Johann Franz Burgmüller.

<sup>83</sup> Burgmüller - Easy and Progressive Studies, 25 - Op.100 sheet music for piano solo (virtualsheetmusic.com)

<sup>84</sup> The Burgmüller's Studies - Part 2 - Piano Video Lesson by Robert Estrin (virtualsheetmusic.com)

| Minutagem   | Conteúdo   | Imagem - Primeira ou Terceira Pessoa | Tempo da Ação |
|-------------|--|--------------------------------------|---------------|
| 5'49-5'55   | Exemplificação ao Piano  | Terceira pessoa com partitura (guia) | 6             |
| 5'55-5'58   | Agora avisando que vai de mãos juntas  | Primeira pessoa                      | 3             |
| 5'58-6'04   | Exemplificação ao Piano  | Terceira pessoa com partitura (guia) | 7             |
| 6'04-6'21   | Reiteração da importância de Fraseado/articulação                                      | Primeira pessoa                      | 17            |
| 6'21-6'27   | Exemplificação ao Piano (Fraseado/articulação ruim)                                    | Terceira pessoa com partitura (guia) | 6             |
| 6'27-6'34   | Correto com o Fraseado/articulação/técnica   | Primeira pessoa                      | 7             |
| 6'34-6'40   | Exemplificação ao Piano  | Terceira pessoa com partitura (guia) | 6             |
| 6'40-6'45   | Técnica  | Primeira pessoa                      | 5             |
| 6'45-6'51   | Exemplificação ao Piano (Bom)  | Terceira pessoa com partitura (guia) | 6             |
| 6'51-7'01   | Parte b (inversão da técnica das mãos)   | Primeira pessoa                      | 10            |
| 7'01-7'19   | Exemplificação ao Piano (só esquerda)  | Terceira pessoa com partitura (guia) | 18            |
| 7'19-7'28   | Parte final  | Primeira pessoa                      | 9             |
| 7'28-7'30   | Exemplificação ao Piano (Mudanças de registro na Coda)                                 | Terceira pessoa com partitura (guia) | 2             |
| 7'30-7'44   | Deslocamento e preparação da mão para o salto (técnica)                                | Primeira pessoa                      | 14            |
| 7'44-7'52   | Exemplificação ao Piano (Mudanças de registro na Coda)                                 | Terceira pessoa com partitura (guia) | 8             |
| 7'52-7'58   | Explicação sobre o deslocamento  | Primeira pessoa                      | 6             |
| 7'58-8'01   | Exemplificação ao piano  | Terceira pessoa                      | 3             |
| 8'01-8'12   | Explicação sobre o deslocamento  | Primeira pessoa                      | 11            |
| 8'12-8'15   | Exemplificação ao piano  | Terceira pessoa                      | 3             |
| 8'15-8'20   | Novamente como o deslocamento tem de ser rápido (preparação para o ataque seguinte) -  | Primeira pessoa                      | 5             |
| 8'20-8'25   | Exemplificação ao piano  | Terceira pessoa                      | 5             |
| 8'25-8'41   | Mais informações sobre preparação do ataque e de como estudar                          | Primeira pessoa                      | 16            |
| 8'41-8'50   | Exemplificação ao piano c/partitura  | Terceira pessoa                      | 9             |
| 8'50-8'53   | Mesma estratégia para o salto do último acorde   | Primeira pessoa                      | 3             |
| 8'53-9'06   | Exemplificação ao piano comentada  | Terceira pessoa                      | 13            |
| 9'06-9'16   | Como estudar   | Primeira pessoa                      | 10            |
| 9'16-9'22   | Exemplificação no piano  | Terceira pessoa                      | 6             |
| 9'22-9'30   | O que não fazer ao estudar   | Primeira pessoa                      | 8             |
| 9'30-9'35   | Exemplificação no piano - Errado   | Terceira pessoa                      | 5             |
| 9'35-9'46   | Explicação do exemplo errado   | Primeira pessoa                      | 11            |
| 9'46-9'54   | Exemplificação no piano c/ Partitura   | Terceira pessoa                      | 8             |
| 9'54-10'33  | Síntese da aula ( <i>key lessons</i> ) - Fraseado/articulação/técnica - Pulso e saltos | Primeira pessoa                      | 39            |
| 10'33-10'43 | Despedida  | Primeira pessoa                      | 10            |
| 10'43-11'20 | Vinheta/créditos   | Imagem - Vinheta                     | 37            |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Excluindo-se as vinhetas, o tempo médio de cada quadro é de 13,27s. De fato, o vídeo é dinâmico, pois quase toda informação dada em primeira pessoa pelo *host* é imediatamente exemplificada ao piano, como pode-se perceber pela alternância de cores da tabela acima.

De todos os vídeos, esse é o que contém mais informações e concentra-se mais nas questões técnicas do instrumento, que, aliado à velocidade de alternância dos quadros, à linguagem empregada e à ausência de recursos visuais mais coloridos, aponta para um público-alvo preferencialmente adulto.

Como consequência, o instrutor necessita passar uma grande quantidade de tempo exemplificando. Esta proporção pode ser compreendida na apreciação do gráfico 07:

Gráfico 07 – Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2 – análise percentual das perspectivas



|   |     |        |
|---|-----|--------|
| Vinheta                                   | 44  | 6,46%  |
| Primeira pessoa                           | 402 | 59,03% |
| Terceira pessoa - Exemplificação ao Piano | 235 | 34,51% |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Os tópicos abordados são os listados e ocupam as seguintes proporções do vídeo (gráfico 08):

Gráfico 08 – Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2 – análise percentual dos conteúdos



|                            |            |               |
|----------------------------|------------|---------------|
| <b>Articulação/Técnica</b> | <b>403</b> | <b>59,18%</b> |
| <b>Deslocamento de Mão</b> | <b>98</b>  | <b>14,39%</b> |
| <b>Diretivas de estudo</b> | <b>108</b> | <b>15,86%</b> |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

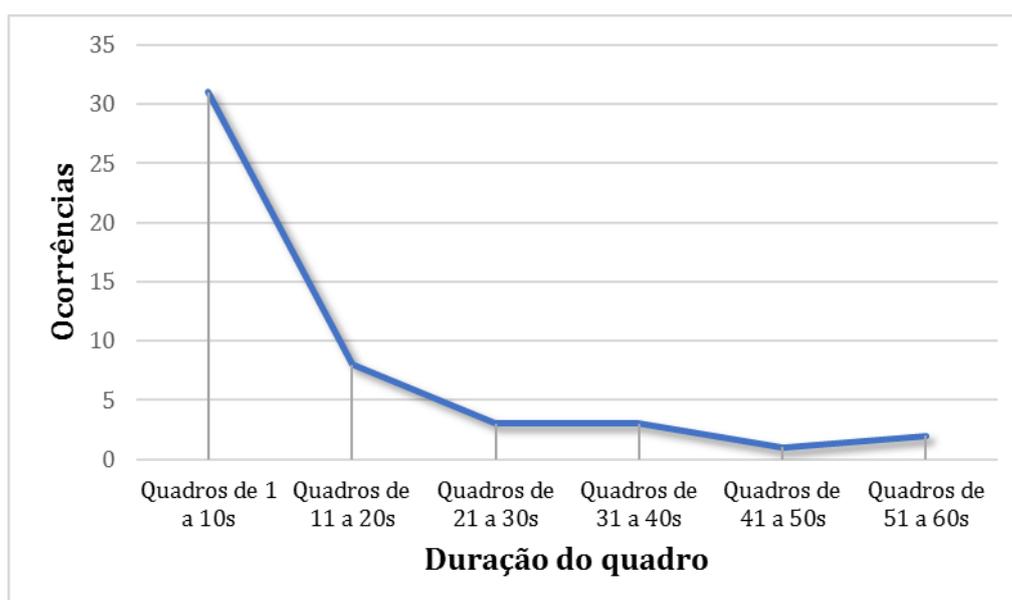
Deve-se considerar, ainda, que a articulação/técnica se subdivide nos assuntos: Fraseado/Articulação (294 de 403s) e Técnica digital (50 de 403s).

O tempo gasto em fraseado e articulação demonstra que a leitura fluente e apropriada da peça já é tida como premissa para a compreensão deste tutorial. Trata-se de mais um indício de que ele está direcionado a adultos, embora isso não esteja explícito na descrição do vídeo.

A rápida alternância entre quadros pode ser mais bem compreendida ao associarmos a tabela e o gráfico seguintes. O quadro de maior duração é o exemplo da execução integral da peça *a tempo* e, o menor, de uma exemplificação simples. Contudo, a grande quantidade de quadros de curta duração se concentra na média de 1 a 20s de duração.

Tabelas 17 e 18 e Gráfico 09 – Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2 – duração dos quadros

|                                   | <b>Tutorial</b>  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Tempo médio dos quadros</b>    | <b>13,27s</b>  |
| <b>Tempo mínimo de um quadro</b>  | <b>59s - Exemplificação integral da peça a tempo</b>               |
| <b>Tempo máximo de um quadro</b>  | <b>2s - Exemplificação ao piano de mudança de registro na Coda</b> |
| <b>Tempo de exemplos musicais</b> | <b>235s</b>  |



| Durações (recorte)  | Tutorial 1 |
|---------------------|------------|
| Quadros de 1 a 10s  | 31         |
| Quadros de 11 a 20s | 8          |
| Quadros de 21 a 30s | 3          |
| Quadros de 31 a 40s | 3          |
| Quadros de 41 a 50s | 1          |
| Quadros de 51 a 60s | 2          |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Esse ritmo frenético imposto à narrativa do vídeo é viabilizado pelo posicionamento do ângulo de visão. Essencialmente, são três ângulos:

a) Ângulo lateral – empregado, aqui, para exemplificações de curta duração;

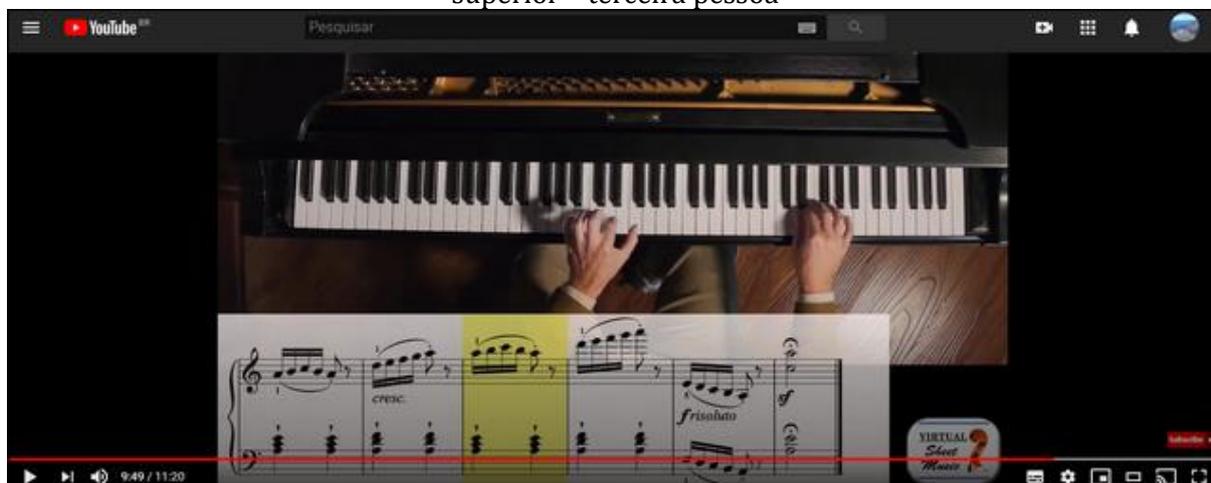
Figura 11 – Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2– Ângulo de visão lateral – primeira pessoa



Fonte: Acervo do autor, em 2021.

b) Ângulo de visão superior, associado à partitura;

Figura 12 - Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2– Ângulo de visão superior – terceira pessoa



Fonte: Acervo do autor, em 2021.

c) Visão lateral, primeira pessoa, porém, de rápida conversão para visão lateral em terceira pessoa. Naturalmente, as visões são extremamente similares entre si.

Figura 13 – Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2 – visão lateral em primeira pessoa



Fonte: Acervo do autor, em 2021

O uso da partitura – com ou sem guia – associado à visão superior do teclado já havia sido detectado como recurso relevante no tutorial anterior. Todavia, em tutoriais em que a proposta central é a leitura das notas, esse recurso acaba por vezes se tornando meramente decorativo. No caso deste tutorial (assim como no do canal *PianoTV*), conforme vemos na figura 12, destacam-se alguns símbolos musicais de particular interesse (mais ainda no canal *PianoTV*), sendo possível sua imediata abordagem, por meio de uma explanação.

Outro ponto importante é que, dos dois tutoriais instrutivos que abordei até o momento, esse é o primeiro a usar o piano acústico como instrumento de referência, mais uma vez atestando sua vocação para um público adulto.

### 3.5 - Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy<sup>85</sup>

Dos cinco vídeos analisados neste capítulo, esse é o de maior duração, com 23'02 e, mesmo que não declarado de forma explícita, está direcionado ao público infantil. Ele está disponível no canal *Hoffman Academy*, de Joseph Hoffman, e foi lançado em 22 de setembro de 2018, contando com 14201 visualizações<sup>86</sup>.

O vídeo tem 124 *likes* e 4 *dislikes*<sup>87</sup> e o canal *Hoffman Academy* tem 192 mil inscritos. Não há uma descrição do vídeo e os comentários estão desabilitados. Contudo, há *links* para a compra de instrumentos, aulas de piano e para a comunidade do *facebook*, todos da *Hoffman Academy*.

<sup>85</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YVsnSaSgMBI>. Acessado em 7 de novembro de 2020.

<sup>86</sup> Em 7 de novembro de 2020.

<sup>87</sup> Em 7 de novembro de 2020.

Esse tutorial se divide em quatro partes. Neste capítulo, me concentro na primeira parte – que aborda a mão direita na parte A da peça, pois essencialmente os mesmos elementos que estão sendo analisados estão presentes no segundo, terceiro e quarto vídeos, que abordam a mão esquerda. Se considerássemos todos os tutoriais como sendo um único, sua duração seria de 68'02<sup>88</sup>.

O vídeo se desenvolve da seguinte forma (tabela 19):

Tabela 19 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – descrição das ações

| Minutagem | Conteúdo   | Imagem - Primeira ou Terceira Pessoa                              | Tempo da Ação | Tópico                            |
|-----------|--|---|---------------|-----------------------------------|
| 0'00-0'03 | Vinheta  | Imagem  | 3             | Apresentação e informações gerais |
| 0'04-0'14 | Vinheta  | Joseph Hoffman tocando <i>Arabesque</i>                           | 10            |                                   |
| 0'15-0'32 | Boas-vindas e introdução ao objeto   | Primeira pessoa   | 17            |                                   |
| 0'33-0'43 | Discussão sobre o nome do compositor (para crianças)   | Personagens (dedo)  | 10            |                                   |
| 0'44-1'03 | Origem do nome (fundo sonoro - Schumann) e imagem de arabesque   | Mix de primeira pessoa e imagens                                  | 19            |                                   |
| 1'04-1'10 | Peças que tem o nome <i>Arabesque</i>  | Primeira pessoa   | 6             |                                   |
| 1'11-1'17 | Extrato da <i>Arabesque</i> de Schumann e analogia com Burgmüller ( <i>Arabesque</i> de Schumann como música de fundo) | Imagem de Schumann e Burgmüller                                   | 6             |                                   |
| 1'18-1'20 | Convite a escutar a <i>Arabesque</i> de Burgmüller   | Primeira pessoa   | 2             |                                   |
| 1'21-2'24 | Performance da <i>Arabesque</i> de Burgmüller  | Terceira pessoa (diferentes ângulos - sucessivo)                  | 63            | Pré-leitura da Partitura          |
| 2'25-3'14 | <i>Checklist</i> das preliminares ao estudo - Tempo, Claves, Armadura  | Terceira pessoa - Imagem da partitura                             | 49            |                                   |
| 3'15-3'26 | Ciclo das Quintas - sobre a tonalidade de Lá menor ( <i>Arabesque</i> )  | Terceira pessoa - Imagem do ciclo das quintas                     | 11            |                                   |
| 3'27-4'06 | Detalhamento da explicação - Dó Maior/Lá Menor   | Terceira pessoa - Imagem da Partitura                             | 39            |                                   |
| 4'07-4'28 | Fórmula de compasso - explicação de 2/4  | Terceira pessoa - Imagem da Partitura                             | 21            |                                   |
| 4'29-5'11 | Sinais de repetição/ Casa 1 e Casa 2   | Terceira pessoa - Imagem da Partitura                             | 42            |                                   |
| 5'12-5'33 | Mão direita - Abordagem pelo problema rítmico  | Terceira pessoa - Imagem da Partitura                             | 21            | Ritmo                             |
| 5'34-7'31 | Detalhamento do ritmo semicolcheias - Interativo (vamos fazer juntos) e com fixação do conteúdo                        | Terceira pessoa - Imagem ilustrativa da divisão rítmica           | 117           |                                   |
| 7'32-8'45 | Detalhamento do ritmo Acéfalo - Interativo (vamos fazer juntos) e com fixação do conteúdo                              | Terceira pessoa - Imagem ilustrativa da divisão rítmica           | 73            |                                   |
| 8'46-9'46 | Identificação das notas no teclado/Dedilhado   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura | 60            |                                   |

<sup>88</sup> Contudo, há indicações a respeito de técnica que são de grande interesse nos tutoriais subsequentes da *Arabesque* do canal.

| Minutagem   | Conteúdo  | Imagem - Primeira ou Terceira Pessoa  | Tempo da Ação | Tópico      |
|-------------|---|---|---------------|-------------|
| 9'47-10'24  | Tocando a mão direita - estilo correto para além da leitura - Articulação   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 37            | Articulação |
| 10'25-10'41 | Explicando a técnica para realizar a articulação requerida (conteúdo anterior)  | Terceira pessoa - Câmera Lateral do Piano   | 16            |             |
| 10'42-10'46 | Espaço para o estudante testar por si mesmo - Interação   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 4             |             |
| 10'47-11'14 | Dinâmica e outras indicações  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 27            |             |
| 11'15-11'28 | Explicando a técnica para realizar corretamente o conteúdo anterior   | Terceira pessoa - Câmera Lateral do Piano   | 13            |             |
| 11'29-11'36 | Espaço interativo para o estudante trabalhar os dois primeiros compassos (mão direita semicolcheias) - recomendando o metrônomo                       | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 7             |             |
| 11'37-11'44 | Prosseguindo (m.d.) para o compasso 5 - Pergunta com qual nota inicia   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 7             |             |
| 11'45-11'47 | Tempo para a resposta   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 2             |             |
| 11'48-12'01 | Apresentação da resposta correta - Consequência de deslocamento da mão por pentacorde - Proposta para o estudante tentar                              | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 13            |             |
| 12'02-12'06 | Tempo para resposta do estudante (Executa-se um exemplo uma vez - Vamos tocar juntos)   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 4             |             |
| 12'09-12'11 | Compasso 6 - Deslocamento para pentacorde - Pergunta para qual nota vai o polegar   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 3             |             |
| 12'12-12'14 | Tempo para resposta do estudante (Executa-se um exemplo uma vez - Vamos tocar juntos)   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 2             |             |
| 12'15-12'25 | Apresentação da resposta correta - Consequência de deslocamento da mão por pentacorde - Associação com a partitura - Proposta para o estudante tentar | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 12            |             |
| 12'26-12'28 | Tempo de resposta do estudante  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 2             |             |
| 12'29-12'43 | Recapitulação dos primeiros compassos - Exemplo adicionando a dinâmica (sempre associado à partitura)   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 14            |             |
| 12'43-12'51 | Interação - Proposta para o aluno pausar o vídeo e praticar   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura                               | 8             |             |
| 12'52-12'57 | Tempo de resposta do estudante  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> ) | 5             |             |
| 12'58-13'19 | Comentário sobre o deslocamento da mão e recomendação dos <i>games</i> do site para ajudar a localizar tecla /partitura                               | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> ) | 21            |             |
| 13'20-13'23 | Interação - Compasso 7 - indagação sobre com que nota começa  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> ) | 3             |             |
| 13'25-13'27 | Tempo de resposta do estudante  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> ) | 2             |             |

| Minutagem    | Conteúdo  | Imagem - Primeira ou Terceira Pessoa   | Tempo da Ação | Tópico |
|--------------|---|--|---------------|--------|
| 13'28-13'39  | Apresentação da resposta com demonstração e propostas de interação com tentativa do aluno   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> )                            | 11            |        |
| 13'40-13'43  | Tempo de resposta do estudante  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> )                            | 3             |        |
| 13'44- 13'49 | Detalhamento do motivo - exemplo e proposta de interação/repetição  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> )                            | 5             |        |
| 13'50-13'53  | Tempo de resposta do estudante  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> )                            | 3             |        |
| 13'54-14'13  | Dedilhado e contagem nos compassos finais   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 19            |        |
| 14'14-15'01  | Sforzando - explicação sobre acentos em geral   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura - Mesclado (fundo) com os sinais - interessante montagem | 47            |        |
| 15'02-15'50  | Revisão a partir do compasso 7 - proposta de interação - tocar os compassos finais contando - instruções claras de como contar com anotações na partitura | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 48            |        |
| 15'51-15'55  | Tempo de resposta do estudante  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> )                            | 4             |        |
| 15'56-16'28  | Retorno ao início com proposta de interação - escutar o exemplo e contar em voz alta  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 32            |        |
| 16'29-17'04  | Performance para ser acompanhada pelas instruções anteriores  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 35            |        |
| 17'05-17'35  | Mais sobre casa 1 e casa 2 (articulação e exemplos) - Interação proposta de tocar a casa 2  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 30            |        |
| 17'36-17'39  | Tempo de resposta do estudante  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 3             |        |
| 17'40-18'00  | compassos 7 e 8 - articulação e técnica   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 20            |        |
| 18'01-18'20  | Corte para lateral - detalhamento técnica   | Terceira pessoa - corte lateral do teclado   | 19            |        |
| 18'21-18'34  | Interação proposta para tocar a parte A inteira (mão direita) - informações claras sobre o que se pretende - técnica, fluência e articulação              | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 13            |        |
| 18'35-18'55  | Exemplificação técnica da proposta/REPETIÇÃO DA CENA DE TÉCNICA deste conteúdo e proposta de contagem   | Terceira pessoa - corte lateral do teclado   | 20            |        |
| 18'56-19'02  | Tempo de resposta do estudante  | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura (metrônomo <i>countdown</i> )                            | 6             |        |
| 19'03-20'19  | Recomendação de como contar com o metrônomo (por colcheias) - exemplificação (colcheia = 104)   | Terceira pessoa - Câmera superior do teclado acoplada à partitura  | 76            |        |
| 20'20-20'31  | Finalização - o que fizemos e despedida   | Primeira pessoa  | 11            |        |
| 20'32-20'42  | Vinheta   | Imagem   | 10            |        |
| 20'43-22'47  | Historinha com os dedinhos para crianças e fixação do conteúdo de repetição pelo gancho do teletransporte - associações a outros vídeos da academia       | Historinhas com dedos-personagem   | 124           |        |
| 22'48-23'02  | Vinheta   | Hoffman tocando  | 14            |        |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

A grande diversidade de atividades e conteúdos nesse tutorial obriga a uma abordagem distinta dos anteriores. Uma das características mais marcantes deste vídeo é a interdisciplinaridade, pois elementos de teoria musical são realmente explicitados quase como um tutorial a parte. Como afirmei, trata-se, inquestionavelmente, de um conteúdo voltado para crianças. Ele tem um nível profissional de registro e edição de vídeo e áudio e uma particularidade em relação a todos os outros vídeos abordados neste trabalho – a interatividade. Esta se dá com perguntas para o ouvinte e com um tempo (simbólico) de resposta<sup>89</sup>.

Outra característica está no emprego de personagens que contam historinhas e que participam do início e do fim do vídeo. Particularmente, no final do vídeo constrói-se um enredo que tem uma função para além do mero recreativo. Ele explica (em linguagem apropriada para o público-alvo e com o auxílio dos personagens) a passagem da casa 1 para a casa 2 e para a *Coda*. A mesma estratégia é empregada em outro assunto, como o compositor e seu nome, transformando um tópico que poderia ser um pouco mais desconfortável ou desinteressante em uma atividade lúdica, porém instrutiva.

A tabela 20 ilustra os conteúdos abordados e sua duração, posteriormente traduzidos para um gráfico (10) em colunas horizontais, demonstrando as proporções correspondentes:

Tabela 20 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – descrição dos conteúdos e suas durações

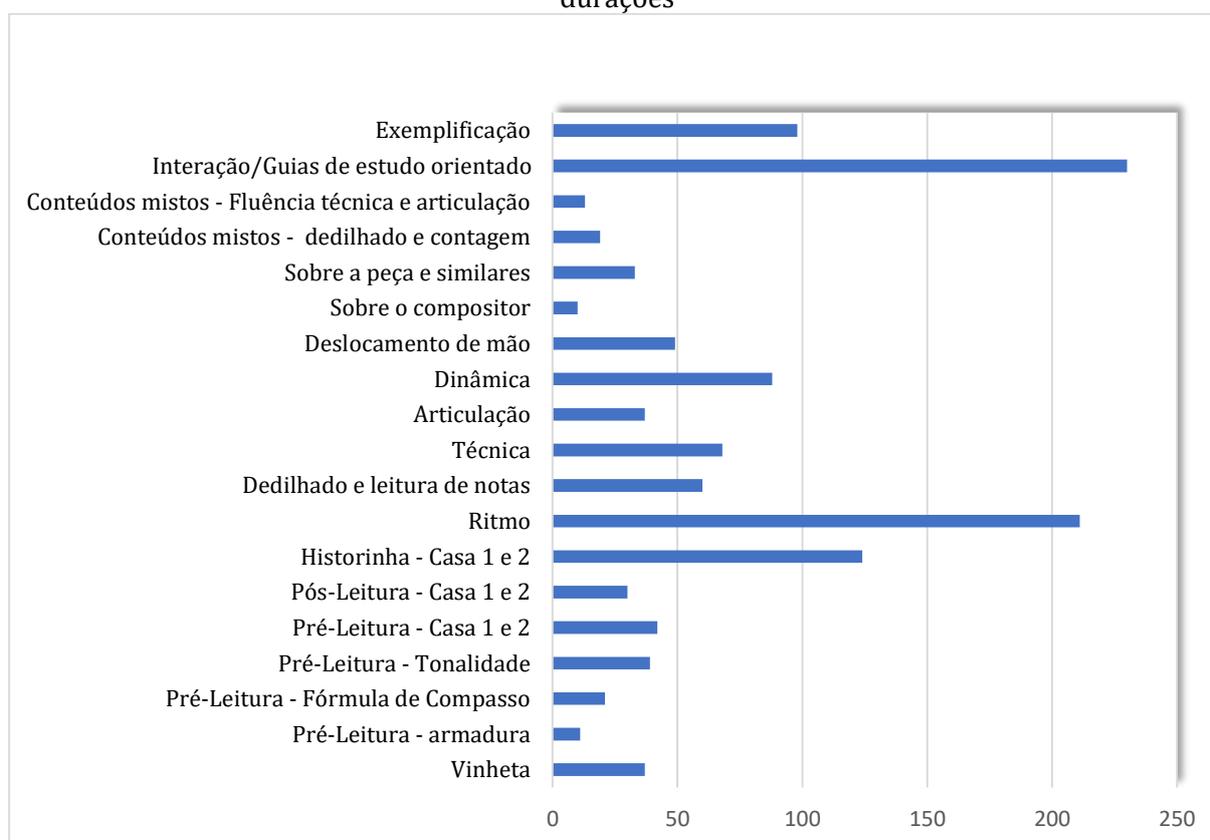
| <b>Conteúdos</b>                  | <b>Duração</b> |
|-----------------------------------|----------------|
| <b>Vinheta</b>                    | <b>37</b>      |
| Pré-Leitura - Armadura            | 11             |
| Pré-Leitura - Fórmula de Compasso | 21             |
| Pré-Leitura - Tonalidade          | 39             |
| Pré-Leitura - Casas 1 e 2         | 42             |
| Pós-Leitura Casas 1 e 2           | 30             |
| Historinha Casas 1 e 2            | 124            |
| Ritmo                             | 211            |
| Dedilhado e leitura de notas      | 60             |
| Técnica                           | 68             |
| Articulação                       | 37             |
| Dinâmica                          | 88             |
| Deslocamento de mão               | 49             |
| Sobre o compositor                | 10             |
| Sobre a peça e similares          | 33             |

<sup>89</sup> Estratégia frequentemente empregada em algumas peças para o público infantil, dentre elas, *Dora a Aventureira*, em que a protagonista em todos os episódios solicita o auxílio do espectador com perguntas.

|   |                |
|---|----------------|
| Conteúdos mistos – Dedilhado e Contagem           | 19             |
| <b>Conteúdos</b>                                  | <b>Duração</b> |
| Conteúdos mistos – Fluência Técnica e Articulação | 13             |
| Interação/Guias de Estudo orientado               | 230            |
| Exemplificação                                    | 98             |

Fonte: Acervo do autor, em 2021.

Gráfico 10 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – descrição dos conteúdos e suas durações



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Por abordar uma gama muito mais ampla de conteúdos, fui obrigado a ajustar parte da metodologia para análise deste tutorial. O gráfico em colunas horizontais é mais eficiente para ilustrar as proporções de tantos tópicos.

Igualmente, os conteúdos, neste tutorial, não se encontram compartimentados, sendo trabalhos em todos os momentos (evidentemente, com focos específicos em cada quadro). As informações retornam de forma espiral, acrescentando novas informações e revisando o que já se discutiu. Desse modo, não há tanto sentido – quanto nos outros vídeos – em se falar sobre quadros, no que tange a mudança de assunto, mas sim em analisar a mudança de perspectiva ou de ação.

Com essa adaptação, salientam-se algumas características, como:

- a) O emprego da interação apenas a partir da segunda metade do vídeo, após diversas questões relativas a leitura, notação e mesmo articulação já terem sido abordadas;
- b) Após a discussão sobre ritmo (5'12 a 8'45) e sobre a articulação (9'47 a 10'41), os conteúdos se imiscuem, inclusive com a proposta interativa que, por si, trata de um tópico: as diretivas de estudo;
- c) Justamente por não se propor a um único conflito (um único problema a ser abordado no vídeo), é possível se fazer a abordagem interdisciplinar, que é prevista pelo método próprio de Joseph Hoffman, instrutor e proprietário do canal;
- d) Há repetição de cenas com o propósito de se fixar um determinado conteúdo (18'35), fato inusitado nos outros vídeos analisados.

Dos cinquenta e sete quadros nos quais dividi este vídeo, o de maior duração é o que aborda a historinha infantil a respeito da casa 1, casa 2 e *Coda* (124s), seguido do detalhamento do ritmo semicolcheias - Interativo (vamos fazer juntos) e com fixação do conteúdo (117s, iniciando em 5'34). O de menor duração, excetuando os segundos para a interação, é o convite a escutar a *Arabesque* de Burgmüller (2s, iniciando em 1'18). Isso ilustra a relevância dada a aspectos não exclusivamente relacionados à técnica pianística presentes neste tutorial, que, como já foi demonstrado, dedica 310s (aproximadamente 22% do tempo) a assuntos de teoria e contextualização da obra.

O tempo médio (excluindo as vinhetas) de cada quadro é de 23,05s e, excluindo as vinhetas e a historinha, é de 21,19s.

Tabela 21 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – tempo médio dos quadros

|                                   | <b>Tutorial 1</b>       |
|-----------------------------------|-------------------------|
| <b>Tempo médio dos quadros</b>    | <b>21,19s ou 23,05s</b> |
| <b>Tempo mínimo de um quadro</b>  | <b>2s</b>               |
| <b>Tempo máximo de um quadro</b>  | <b>117s (124s)</b>      |
| <b>Tempo de exemplos musicais</b> | <b>98s</b>              |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

As durações, majoritariamente, encontram-se nas faixas de 1 a 20s, mesmo que a faixa de 1 a 10s contenha todas as pausas para interações propostas.

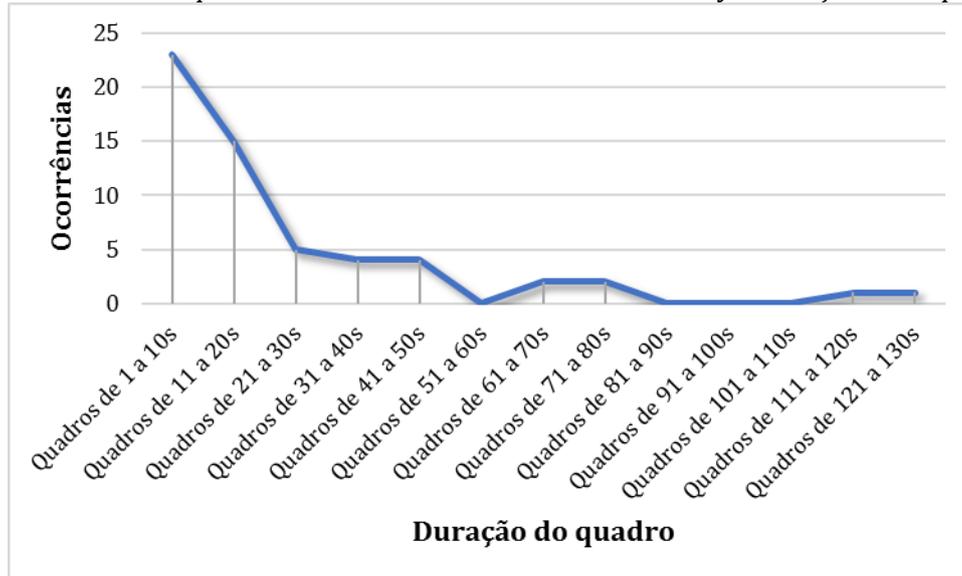
Tabela 22 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – duração dos quadros por faixa de tempo

| <b>Durações (recorte)</b>  | <b>Tutorial</b> |
|----------------------------|-----------------|
| <b>Quadros de 1 a 10s</b>  | <b>23</b>       |
| <b>Quadros de 11 a 20s</b> | <b>15</b>       |
| <b>Quadros de 21 a 30s</b> | <b>5</b>        |
| <b>Quadros de 31 a 40s</b> | <b>4</b>        |
| <b>Quadros de 41 a 50s</b> | <b>4</b>        |
| <b>Quadros de 51 a 60s</b> | <b>0</b>        |

|                              |                 |
|------------------------------|-----------------|
| <b>Quadros de 61 a 70s</b>   | <b>2</b>        |
| <b>Quadros de 71 a 80s</b>   | <b>2</b>        |
| <b>Durações (recorte)</b>    | <b>Tutorial</b> |
| <b>Quadros de 81 a 90s</b>   | <b>0</b>        |
| <b>Quadros de 91 a 100s</b>  | <b>0</b>        |
| <b>Quadros de 101 a 110s</b> | <b>0</b>        |
| <b>Quadros de 111 a 120s</b> | <b>1</b>        |
| <b>Quadros de 121 a 130s</b> | <b>1</b>        |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

Gráfico 11- Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy - durações dos quadros



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Neste tutorial, a riqueza de imagens e de cores nitidamente o caracterizam para o seu público-alvo, assim como a linguagem com vocabulário simples. Não obstante essa riqueza, algumas perspectivas são essenciais para facilitar a visualização. Uma delas associa o teclado do piano pelo ângulo superior à partitura. Ela é uma variante da mesma visão quando se quer o foco nas mãos do instrutor, com o intuito de se absorver alguma questão mecânica específica como dedilhado etc.:

Figura 14 - Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy - ângulo superior sem a partitura



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Figura 15 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – ângulo superior sem a partitura



Fonte: Acervo do autor, em 2021.

O ângulo lateral, quando requerido, também está disponível, não sendo negligenciado, mesmo que empregado com parcimônia:

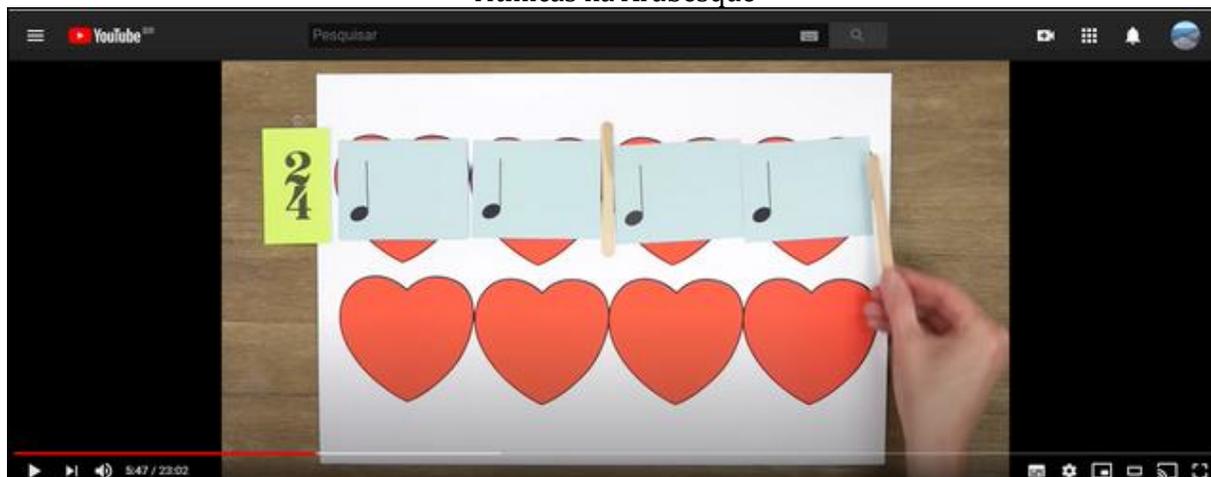
Figura 16 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – ângulo lateral



Fonte: Acervo do autor, em 2021.

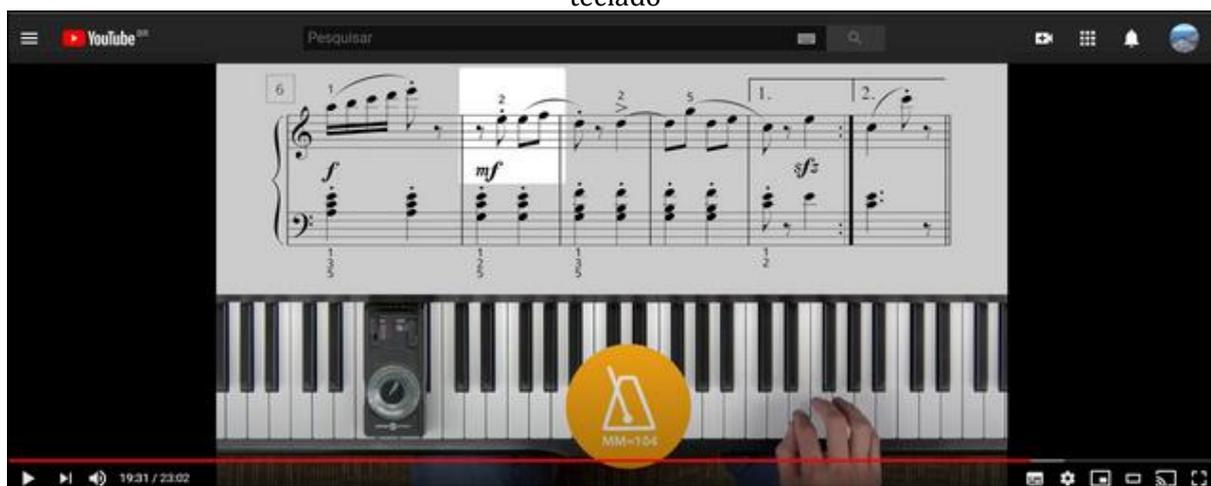
Vale observar, ainda, que uma das principais características deste tutorial é o uso (ou o não uso) de recursos gráficos digitais, de forma a ilustrar, com linguagem apropriada, a faixa etária proposta para algum conteúdo mais complexo, especialmente de teoria musical:

Figura 17 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – Explicação sobre as figuras rítmicas na Arabesque



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Figura 18 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – Recursos digitais para explicação – o emprego do metrônomo em associação com a partitura e a visão superior do teclado



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Figura 19 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – Recursos digitais para explicação – intervenção na partitura



Fonte: Acervo do autor, em 2021

Figura 20 – Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – Caracterização do público-alvo - personagens



Fonte: Acervo do autor, em 2021

## 4 Discussão

A tabela 23 faz uma síntese dos tutoriais analisados neste capítulo, para uma melhor comparação das categorias analíticas propostas.

Tabela 23 – Comparação entre os tutoriais analisados

| Nome do Tutorial                               | Jane "Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial"            | Trin the Pianist - Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura   | Piano TV "Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial"   | Virtual Sheet Music "Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2"  | Hoffman Academy "Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy" Parte 1 – Somente a mão direita  |
|--|---|---|--|---|---|
| Visualizações em 6 de novembro de 2020         | 237195  | 37630   | 29025  | 14888   | 13705   |
| Ano  | 2011  | 2018  | 2017   | 2016  | 2018  |
| Mostra a partitura                             | Não, mas indica   | Não, mas indica   | Sim  | Sim   | Sim   |
| Ângulos de filmagem da terceira pessoa musical | Superior Teclado  | Superior Teclado  | Superior Teclado   | Superior Teclado e Traseiro Lateral – Técnica lateral e exemplos musicais superior  | Superior e Lateral esquerdo e direito   |
| Características do Vídeo                       | Tutorial de <i>rote learning</i> – mãos no piano por visão superior | Tutorial explicado através do exemplo visual da mão. Exige conhecimento do nome das notas no teclado – em Piano Digital | Tutorial com muita variedade, fala do compositor etc., usa caneta digital para <i>highlights</i> na partitura – aponta para tutoriais anteriores da autora | Tutorial com muitas indicações de técnica e interpretação e apontamentos para outros vídeos do mesmo autor – mescla todas as formas de apresentação | Tutorial nitidamente para crianças e, no máximo, adolescentes - usa caneta digital para <i>highlights</i> na partitura – emprego de muitos recursos e qualidade gráfica superior para exemplificações |

|   |   |  |  |   |  |
|---|---|--|--|---|--|
| Características do Instrutor  | Não aparece – apenas mãos femininas – americana – língua inglesa                | Voz e mãos masculinas, não aparece o rosto – espanhol (Madrid) – língua espanhola                | Allysia Marie – mulher jovem – canadense – língua inglesa    | Robert Estrin – homem branco – americano – língua inglesa | Joseph Hoffman – homem branco – americano – língua inglesa                                 |
| Conteúdo Musical  | Integralmente   | Integralmente  | Integralmente  | Integralmente   | Integralmente com historinha para crianças   |
| Métodos Pedagógicos   | Rote Learning através de distintos andamentos, sem narração – <i>play along</i> | Rote Learning – por imitação explicado por narração/ Instrucional com demonstrações              | Demonstração e explanação – Abordagem analítica da partitura | Demonstração de certo e errado e explanação técnica       | Instrucional com demonstrações e abordagens teóricas focadas nos sinais de leitura musical |
| Duração dos Vídeos  | 9'22  | 15'32  | 16'13  | 11'20 <sup>90</sup>                                       | 23'02  |
| 1ª Pessoa - Tutor   | 0%  | Conjuntamente  | Apenas como cabeça e fim                                     | Rápida alternância  | Muito bem-organizado e planejado – alternância entre as três pessoas da narrativa          |
| 3ª Pessoa – Exemplos musicais   | 100%  | 100%   | Rico   | Rápida alternância  | Rico   |
| Quantidade de repetição (música ou informação)                                      | 100%  | 100%   | Não se aplica  | Não se aplica   | Não se aplica  |
| Quantidade de estímulo ao improviso   | 0%  | 0%   | 0%   | 0%  | 0%   |
| Referências a outros artistas icônicos  | Não   | Não  | Sim  | Não   | Não  |
| Referências a material extramusical ou a outros contextos                           | Não   | Não  | Sim – Debussy Arabesque                                      | Não   | Sim – Teoria Musical, Tonalidades etc.   |
| Referências a Compositor  | Apenas na vinheta, foto   | Nenhuma  | Sim  | Pouca   | Sim  |
| Referências a Forma/Análise; outros materiais não performance (Teoria Musical etc.) | Aparece como <i>caption</i> na parte superior da tela                           | Só menção na própria divisão das atividades do vídeo e narrada no exemplo final da obra completa | Sim, bem detalhado   | Não   | Sim  |
| Tempo com vinhetas/ anúncios ou informações em imagem                               | 11s/557s = 1,97%  | 4s/851s = 0,47%  | 14s/959s = 1,46%   | 43s/647s = 6,65%  | 37s/1382s = 2,68%  |

Fonte: Acervo do autor, em 2021

<sup>90</sup> Consideramos para cálculo apenas 647 segundos iniciais, pois os segundos restantes (933) são dedicados ao *card* e às informações acerca das páginas do autor.

Dos tutoriais analisados, nenhum apresenta proposta de estímulo à improvisação, o que, dentro do contexto do repertório abordado, está coerente com a tradição. Todavia, o emprego do pedal já é plausível no estudo desta peça e nenhum dos tutoriais menciona – tampouco emprega – recursos visuais que viabilizem a compreensão do seu uso.

A maior parte dos tutoriais está em inglês<sup>91</sup>, sendo apenas o do canal *Trinthepianist* em espanhol. De fato, observa-se uma grande carência deste tipo de material em língua portuguesa (mesmo que, em muitos casos, uma tradução razoável das legendas seja possível pelo *YouTube*), sobretudo de obras brasileiras.

A qualidade das imagens é excelente e as falas são estruturadas, o que atesta um alto grau de planejamento e profissionalismo em todos os cinco tutoriais analisados. Igualmente, pelos resultados obtidos nas análises, há de se inferir que todos foram muito bem planejados e realizados, com uma mínima (se alguma) margem de improviso. Independente da faixa etária do público-alvo, a linguagem é sempre respeitosa e objetiva. Mesmo que haja descontração, nem um segundo é perdido com informações que não tenham relação direta com o assunto abordado.

A propósito dos objetivos, percebe-se que, independentemente do direcionamento do vídeo, há uma tendência (quando não apenas um *play along*) a se trabalhar a obra interdisciplinarmente. Tópicos de harmonia e teoria musical são abordados nos vídeos da *Hoffman Academy*, *PianoTv* e *Trinthepianist*. Mesmo o tutorial do canal *Jane* identifica a estrutura da peça. Apenas o tutorial do canal *Virtual Sheet Music* concentra-se especificamente nas questões pianísticas.

O canal *Jane* menciona muitos *feedbacks* positivos recebidos pela proprietária, porém, apenas *Trinthepianist* solicita *feedbacks* de forma explícita (diferentemente do “dê um *like*” ou “inscreva-se no canal”, que é solicitado por todos), como pedidos de sugestões não só de obras a serem abordadas, mas de estratégias que possam auxiliar na construção de outros tutoriais.

Outra questão importante é que, pelo método de seleção que empreguei, todos os tutoriais analisados são anteriores a 2020, portanto, trata-se de material disponível há algum tempo no *YouTube*<sup>92</sup>. Evidentemente, há tutoriais mais recentes, inclusive de 2020, e com grande número de acessos, mas, justamente, o ponto central da discussão é que esse objeto de aprendizagem não nasceu com as demandas da Pandemia da covid-19. Alguns canais já estavam na rede – como, por exemplo, o canal *Jane* – há aproximadamente 10 anos.

Após as análises, é possível inferir que, para o grupo selecionado, pode-se estabelecer duas linhas distintas:

- a) tutoriais *play along* (canais *Jane* e *Trinthepianist* 1º vídeo);
- b) tutoriais instrucionais.

---

<sup>91</sup> Dentro dos que previamente participaram da seleção, havia um tutorial em turco.

<sup>92</sup> A quantidade de acessos foi um dos critérios de escolha. É razoável que um vídeo de um canal, mesmo que popular, tenha mais acessos com o decorrer do tempo.

Os tutoriais do primeiro grupo podem lançar mão de *Synthesia* (mesmo que simulada, como no caso do canal *Jane*) ou imagem. *Trinthepianist*, em seu material complementar, utiliza as duas abordagens. Essencialmente, o *rote learning* é a estratégia principal deste tipo de tutorial<sup>93</sup>. Porém, quando o público-alvo é infantil, essa estratégia é deixada de lado em prol de uma abordagem que contempla os fundamentos da leitura musical, resultando em um maior tempo de vídeo.

No segundo grupo, observei que há uma tendência à interdisciplinaridade, com discussão sobre conteúdos teóricos – porém sempre no contexto da peça. Para qualquer conceito cuja explanação se afaste da obra, recomenda-se um outro material didático (geralmente do mesmo autor), o que atesta um planejamento bem-organizado do conteúdo didático do canal em si, que transcende cada tutorial individualmente.

Além da excelente qualidade e resolução das imagens de todos os vídeos, o emprego dos recursos tecnológicos se faz fortemente presente, particularmente no ato de intervenção na partitura. Recursos como caneta laser, *highlights* e diversos outros articulam-se facilmente na produção dos vídeos, inclusive com os ângulos de câmera de forma a permitir uma visualização simultânea. Essencialmente, eles são empregados em dois momentos: ao se discutir um tópico teórico (como a explanação da estrutura de um acorde, por exemplo) ou como auxílio à leitura de uma determinada passagem (eventualmente, até durante uma abordagem de *rote learning*).

Mesmo sendo o vídeo passível de repetição (de acordo com a vontade do usuário), a repetição com o objetivo de fixação eventualmente ocorre e é mais frequente em vídeos voltados para o público infantil (*Hoffman Academy*). Da mesma forma, exemplos propositalmente errados (alertados como tal pelo instrutor) também ocorrem em alguns tutoriais.

O uso de diversos ângulos de visão do teclado facilita os exemplos, porém, não é determinante. *Trinthepianist* utiliza apenas um único ângulo, o superior, para exemplificação de leitura (1º e 2º vídeos), porém, seu material complementar oferece um vídeo da performance da obra em visão lateral. O tutorial do canal *Virtual Sheet Music* permite, pelo ângulo lateral de visão, uma rápida conversão da primeira para a terceira pessoa na narrativa, o que é essencial, dada a dinâmica observada. *Hoffman Academy* é o tutorial que oferece a maior quantidade de recursos de imagens e ângulos de câmera, justamente por ser direcionado ao público infantil.

Justamente essa dinâmica demonstrou-se como diferencial em relação ao público-alvo, pois a dimensão média dos quadros era inversamente proporcional à faixa etária; em outras palavras, quanto maior a duração média de um quadro, menor a idade do público-alvo. Assim sendo, os tutoriais de maior duração média/quadro foram os dos canais *Hoffman Academy* (para crianças) e *PianoTV* (não explícito, mas fortemente direcionado a adolescentes) e o de maior dinâmica – menor duração média dos quadros – foi o tutorial claramente direcionado a adultos (*Virtual Sheet Music*). Assim sendo, uma visão lateral do teclado facilita a compreensão de questões técnicas e interpretativas,

---

<sup>93</sup> Ao realizar a pesquisa no *YouTube*, esse foi o tipo mais frequente de tutorial encontrado.

como uso de articulações, fraseado etc., e a visão superior é essencial para o ensino das notas/leitura.

Em relação à interatividade, esta ficou restrita ao vídeo direcionado ao público infantil, havendo espaço claramente definido (inclusive com a sugestão de pausa no vídeo) para o estudo.

Em todos os casos (e isso faz parte da linguagem da plataforma), há *links* e direcionamentos para material dos autores, seja material complementar, sejam outros vídeos sobre outras obras/assuntos. Contudo, para além da venda da partitura, conteúdos ou cursos, observamos interessantes estratégias complementares, como a do canal *PianoTv* que, no blog do tutorial linkado ao mesmo, reproduz o vídeo, possibilitando que seja salvo em formato PDF. *Trinthepianist* adota a estratégia de fornecer diferentes vídeos para distintas funções: por exemplo, para se aprender as notas; para se falar de técnica; para ser empregado como *Synthesia*. Essa intermodalidade é uma característica essencial, que permite que consideremos esses tutoriais Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs).

## 5 Considerações finais

As plataformas de *streaming YouTube* e similares são ferramentas que estão inseridas de forma irreversível no cotidiano dos incluídos digitais. Os tutoriais de instrumento são objetos de aprendizagem que podem oferecer grande auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, desde que apropriadamente selecionados. Há muito material de qualidade e de grande valia disponível gratuitamente. Independentemente do público-alvo ao qual se direcionam, informações relevantes, dicas e até mesmo conteúdo teórico pode ser adquirido em cada um destes tutoriais.

Cabe compreender o objetivo ao qual cada objeto se propõe; há aqueles que servem apenas como auxílio à leitura, há aqueles que buscam trabalhar somente a questão técnica, há aqueles que informam sobre conteúdos teóricos além da contextualização histórica da peça (mesmo que superficialmente). Um dos novos papéis do professor contemporâneo é, como discuti no capítulo sobre Andragogia e Heutagogia, mediar essa relação entre o aprendiz e o conhecimento, este já não mais exclusivo de um conjunto de pessoas ou instituições.

Contudo, o papel do instrutor em todos os tutoriais (em maior ou menor grau) ainda reproduz as mesmas práticas do ensino presencial, sendo, neste caso, a tecnologia apenas uma mediadora entre a mesma relação. Pessoas procuram tutoriais muitas vezes por não ter um professor disponível, outras vezes para munir-se de informações complementares. Em todos os casos, os tutoriais mais acessados são justamente aqueles em que o instrutor reproduz o papel do professor e, no caso do ensino instrumental, o do “professor de instrumento”, com a vantagem de que esse professor pode repetir a mesma fala *ad aeternum*, basta um simples clique. Eis um assunto que ainda merece profunda pesquisa e reflexão.

## Referências

### Livros e Artigos

KRUSE, Nathan; VEBLER, Kari. Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. **Journal of Music Technology and Education**, v. 5, n. 1, p. 77-87, 2012.

RUDOLPH, Thomas. and FRANKEL, James. **YouTube in Music Education**. New York: Hal Leonard Books, 2009.

### Entrevistas

SALCITO, Anthony. **A tecnologia não resolve tudo na educação**. EXAME, São Paulo, 12 ago. 2015.

### Vídeos tutoriais na plataforma Youtube

Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy – Vídeo do canal Hoffman Academy da plataforma *YouTube*. Disponível em: Arabesque - Piano Lesson 221 - Hoffman Academy - YouTube. Acessado em 7 de novembro de 2020.

Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial – Vídeo do canal *PianoTV* da plataforma *YouTube*. Disponível em: Arabesque by Burgmüller: Piano Tutorial - YouTube. Acessado em 7 de novembro de 2020.

Burgmüller Op.100, No. 2 Arabesque Piano Tutorial – Vídeo do canal *Jane* da plataforma *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YVsnSaSgMBI>. Acessado em 7 de novembro de 2020.

Cómo tocar "Arabesque" de Burgmüller. Tutorial y partitura – Vídeo do canal *Trinthepianist* da plataforma *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=htWWSV1VlfM>. Acessado em 7 de novembro de 2020.

Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2 – Vídeo do canal *Virtual Sheet Music* da plataforma *YouTube*. Disponível em: Piano Lesson - How to play The Burgmüller's Studies - Part 2 - YouTube. Acessado em 7 de novembro de 2020.

### Correio eletrônico

Jane Grosmann. **Tutoriais**. Destinatário: Ernesto Hartmann, 4 de junho de 2020, mensagem eletrônica.