

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação
Musical a distância na UFSCar**

Isamara Alves Carvalho

**São Carlos
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação
Musical a distância na UFSCar**

Isamara Alves Carvalho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação (área de concentração: Metodologia de Ensino).
Orientação: Dra. Ilza Zenker Leme Joly

**SÃO CARLOS
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C331pl

Carvalho, Isamara Alves.

Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar / Isamara Alves Carvalho. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

225 f.

Acompanha Anexos em CD-ROM.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação musical. 2. Ensino a distância. 3. Interação.
4. Comunidade virtual. 5. Aprendizagem. I. Título.

CDD: 372.87 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

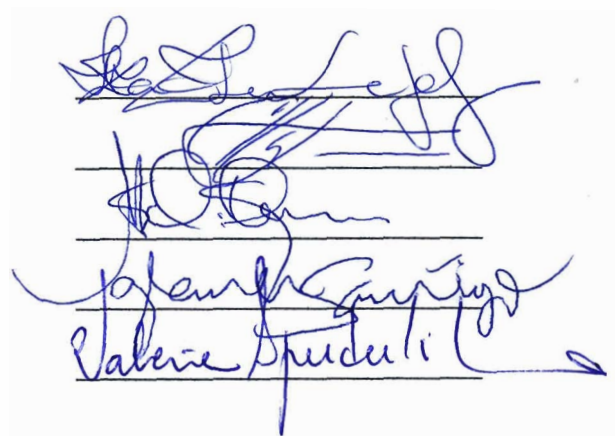
Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly

Prof. Dr. Carlos Elias kater

Profª Drª Magali Oliveira Kleber

Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago

Profª Drª Valéria Sperdutti Lima



The image shows four handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. The signatures are: 1. Ilza Zenker Leme Joly, 2. Carlos Elias kater, 3. Magali Oliveira Kleber, and 4. Valéria Sperdutti Lima. The signatures are written in a cursive style.

Este estudo foi construído no contexto das atividades dos grupos de pesquisa “Educação Musical, Cultura e Comunidade” e “Práticas Sociais e Processos Educativos”.

As atividades práticas e presencias foram realizadas no Laboratório de Musicalização da UFSCar.

Dedico este trabalho às minhas sobrinhas
Isadora, Manuela e Maria Letícia.

Agradecimentos

O processo que culmina na produção de um trabalho de pesquisa é permeado por afastamento dos amigos e familiares. Agradeço a todos e todas que ouviram de forma paciente e compreensiva a mesma justificativa para minha ausência em boas rodas de conversa, almoços e jantares nos últimos anos.

Agradeço e abraço carinhosamente:

Isael e Helena, meus pais, pelo carinho, incentivo e aposta em todos os momentos da vida. Este período da tese foi apenas um deles.

Ed e Val, meus irmãos, Márcia, Camila, Isadora e Manuela, cunhadas e sobrinhas, pelo bom humor, pela alegria, pelo amor companheiro. A presença de vocês, mesmo a distância foi acolhedora. Tenham certeza disso.

Amigos de longa data, colegas de profissão, parceiros de uma boa prosa, Yara Scaglia, Lisbeth Soares, Patrícia Michelini Aguilar, Daniel Volpin, Solange Assumpção, Marta Roca, David Castelo e Ulisses de Castro. Saibam que parte do que apresento aqui é decorrente de muitas de nossas reflexões sobre educação musical, sobre música, sobre gente.

Alunos, alunas e colegas professores que comigo trilharam os anos de docência na Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Muitos abraços rítmicos.

Flávio Bravo, pois sua gentileza paciente, seu abraço acolhedor em todos os momentos foram fundamentais. Sou muito grata a você, meu querido namorado.

Todos os docentes e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Fernanda Migliorança, Josiane Dal Forno, Renata Frederico e Fred Cavalcante. Obrigada por compartilharem comigo esta fase de aprendizado.

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, minha orientadora e amiga, por todo apoio nas horas de angústia, de alterações necessárias nos caminhos de investigação e principalmente por aceitar esta parceria. As provocações decorrentes de nossas conversas sobre educação, educação musical e educação a distância foram sempre estimulantes, pois colocavam-me em xeque com verdades pouco amadurecidas e fundamentadas. Esse exercício foi difícil em muitos momentos, mas com certeza construtivo em todos.

Dr. Carlos Kater, Dra. Magali Kleber e Dra. Valéria Sperduti Lima, a experiência no exame de qualificação foi esclarecedora, estimulante e também provocativa. Obrigada por lançarem tantas questões, disparadores e, principalmente, por aceitarem participar da banca final.

Dr. Glauber Santiago, agradeço sua atenção oferecendo ajuda constante e aceitando o convite para participar da defesa.

Colegas e alunos do curso de Licenciatura em Música (modalidade presencial) e Licenciatura em Educação Musical (modalidade de educação a distância), ambos da UFSCar. Obrigada pelo acolhimento desta paulistana, recém chegada em São Carlos.

Aos novos amigos Melina Sanchez, Roger Naji El Khouri, Neide Honório, Maria Carolina Joly, Arlete Gonçalves, Araceli Hackbarth, obrigada pelo carinho presente na demonstração de interesse sobre a pesquisa e por oferecerem várias mãos.

A todos os alunos, alunas e aos tutores virtuais Renan Bertho e Patrícia Michelini Aguiar, participantes das disciplinas Vivência em Educação Musical 5, 6, 7 e 8 (formato alternativo).

E, especialmente, a todos que participaram do formato alternativo da disciplina Vivência em Educação Musical 2. Alunos, alunas e Cristiane Otutumi, tutora: Muito obrigada pela parceria na disciplina e por aceitarem colaborar com a pesquisa.

Minha total gratidão a Deus, sempre.

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz.
Cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz”
(Gonzaguinha)

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de questões, inquietações sobre a natureza das aprendizagens humanas, musicais, tecnológicas numa disciplina prática do curso de Licenciatura em Educação Musical (modalidade de educação a distância) da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB/UFSCar). Quais processos educativos são evidenciados em uma disciplina prática do curso de educação musical a distância? Quais aspectos poderão contribuir na construção da base de conhecimento da educação musical online? Os aportes teóricos permearam conceitos sobre Educação Online [Moore & Kearsley (2007), Moran (2006), Silva (2006)], Multidimensionalidade pedagógico-musical [Kramer (2000), Del Ben (2003), Hentschke (2001)] e Base de conhecimento pedagógico [Shulmann (1987), Tardif (2002) e Mizukami (2002)], entre outros. Os dados foram coletados no ambiente virtual da disciplina e no registro audiovisual das atividades realizadas no encontro presencial. São sujeitos colaboradores, voluntários desta pesquisa, a tutora virtual e todos os alunos e alunas, além da professora-pesquisadora, autora da presente tese. Foram destacadas aprendizagens em torno das representações de convivência em grupo, solidariedade, construção de vínculo social, solução de conflitos no conjunto de dados sobre as relações humanas em interações na rede de computadores conectados na internet. Entre as aprendizagens específicas sobre música, educação musical e o uso de tecnologias, foi possível observar diversidade de desafios e conquistas na compreensão e execução de peças musicais com a flauta doce, percussão corporal e materiais alternativos e diversidade de registro no uso de recursos audiovisuais. Concluí que a modalidade de educação a distância, nessa disciplina, apresentou muitos desafios dialógicos, musicais e tecnológicos aos participantes, mas não impediu nenhum aluno de trabalhar na busca de efetivação dos objetivos da disciplina. O limite e a potencialidade são atributos das escolhas e encaminhamentos dos gestores e alunos da disciplina. Será possível encontrar neste trabalho o movimento de compreensão e superação de limites possíveis, porém não definitivos. Outros trabalhos poderão discutir as aprendizagens significadas partindo das falas dos próprios alunos e tutora participante, além de analisar outras possibilidades metodológicas no encaminhamento da mesma disciplina nessa modalidade de educação online.

Palavras chaves: Educação musical a distância, Interação, Comunidades virtuais de aprendizagem.

ABSTRACT

This work was developed from issues and concerns related to the nature of human, musical and technological learning within a practical discipline of the Musical Education Bachelor Course (online education modality) of the Open University of Brazil at the Federal University of São Carlos (UAB / UFSCar). What educational processes are evidenced in a practical discipline of the course of online music education? What aspects could help build the online musical education teaching knowledge base? The theoretical fundamentals permeated concepts of Online Education [Moore & Kearsley (2007), Moran (2006), Silva (2006)], pedagogical and musical Multidimensionality [Kramer (2000), Del Ben (2003), Hentschke (2001)], Pedagogical knowledge base and Teaching Knowledge [Shulman (1987), Tardif (2002) and Mizukami (2002)] among others. Data were collected in the virtual environment of the discipline as well as from the audiovisual records of the activities realized during face meetings. Are fellow volunteers in this research the virtual tutor, the students, as well as the teacher-researcher, author of this thesis. It was highlighted the learning related to groups coexistence representations, solidarity, the building of social bonding, conflict resolution within the data set on human relations in interactions in the network of computers connected to the Internet. Amongst specific learning aspects, regarding music, music education and the use of technology, it was possible to observe the diversity of challenges and achievements in the understanding and performing of musical pieces with the recorder, body percussion and alternative materials, and registering diversity in the use of audiovisual resources. I concluded that the modality of online education in this discipline has offered many dialogic, musical and technological challenges to the participants; however, it has not limited anyone to work in the search for fulfillment of the discipline goals. The limits and potentials are the choices and referrals attributes of the managers and the students of the discipline. It is possible to find out in this study the understanding and overcoming movement of conceivable limits, although not definitive. Other papers may discuss the significant learning starting from the speeches of the students themselves and participant tutor, besides analyzing other methodological possibilities in forwarding the same discipline in this online educational modality.

Keywords: Online musical education, Interaction, Learning virtual Communities.

Lista de Figuras

Figura 1 – Apresentação dos Componentes do Grupo Contagiuzz.....	24
Figura 2 – Convite para participar do Grupo Contagiuzz.....	24
Figura 3 – Aparência do AVA a partir do sistema Moodle – organização espacial e algumas interfaces.....	47
Figura 4 – Interface de edição para acrescentar recursos no AVA da disciplina.....	48
Figura 5 – Interface de edição para acrescentar atividades no AVA da disciplina....	49
Figura 6 – Editor HTML para publicação de textos, imagens, planilhas, links, entre outros.....	50
Figura 7 – Parcerias entre universidades, estados ou municípios para efetivação da UAB. (Site da UAB/UFSCar).....	56
Figura 8 – Síntese dos grandes temas que organizam a tese.....	107
Figura 9 – Ícones das ferramentas utilizadas na disciplina VEM 2.....	116
Figura 10 – Imagem representativa da organização das unidades da disciplina VEM 2.....	117
Figura 11 – Interface para inserir expressões faciais com representação de humor.....	118
Figura 12 – Imagem e texto explicativos sobre a participação no fórum de dúvidas.....	119
Figura 13 – Imagem representativa de Cris tocando guitarra e Isa tocando bateria.....	120
Figura 14 – Enunciado da 4ª. atividade avaliativa – Acolhimento à diversidade de instrumentos apresentados pelos alunos.....	140
Figura 15 – Enunciado da 1ª atividade avaliativa da Unidade 1 - Registro da música “No salão dancei”.....	157
Figura 16 – Enunciado da 3ª atividade avaliativa da Unidade 1.....	159
Figura 17 – Enunciado da 2ª atividade avaliativa da Unidade 1.....	161
Figura 18 – Enunciado da 3ª. atividade avaliativa da Unidade 2.....	164
Figura 19 – Enunciado da 4ª. atividade avaliativa da Unidade 2.....	165
Figura 20 – Enunciado da 3ª. atividade avaliativa da Unidade 3.....	171
Figura 21 – Enunciado da 1ª. atividade avaliativa da Unidade 4.....	173
Figura 22 – Primeira etapa para gravação da música “No salão dancei” - Abrir arquivo dado no enunciado da atividade.....	203

Figura 23 – Segunda etapa para gravação da música “No salão dancei” - Encontrar pasta com arquivo dado e importar para o Audacity.....	204
Figura 24 – Terceira etapa para gravação da musica “No salão dancei” – Constatação de voz de acompanhamento na área de trabalho do Audacity,.....	204
Figura 25 – Quarta etapa para gravação da música “No salão dancei” – Criação de nova pista e sobreposição da voz solicitada.....	205
Figura 26 – Quinta etapa para gravação da música “No salão dancei” – Transformar arquivo em formato mp3.....	205
Figura 27 – Sexta e última etapa para gravação da música “No salão dancei” (nomear e arquivar a gravação final numa pasta específica).....	206
Figura 28 – Primeira etapa para envio de arquivo da música “No salão dancei”.....	207
Figura 29 – Segunda etapa para envio de arquivo da música “No salão dancei”.....	207
Figura 30 – Terceira etapa para envio de arquivo da música “No salão dancei”.....	207
Figura 31 – Quarta e última etapa para envio de arquivo da música “No salão dancei”.....	208
Figura 32 – Imagens de momentos do encontro presencial (A).....	212
Figura 33 – Imagens de momentos do encontro presencial (B).....	213
Figura 34 - Partitura - A choça e o xaxim do Sacha (texto Ciça (1998) – arranjo Isamara Alves Carvalho).....	218
Figura 35 – Partitura da música “No salão dancei” (Tirler, 1986).....	219
Figura 36 – Partitura da música “Dança dos zing” (anônimo).....	219
Figura 37 – Partitura da música “A choça e o xaxim do Sacha” com mapeamento de tutora Cris.....	221
Figura 38 – Partitura do cânone “Vou com a carta” (canto tradicional).....	224

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Quantidade aproximada de postagens registradas no ambiente da disciplina VEM 2 ou trocadas entre os participantes via e-mail.....	136
---	-----

Lista de Quadros

Quadro 1 – Funções e atribuições de professores e tutores do sistema UAB-UFSCar (UAB-UFSCar, 2007).....	30
Quadro 2 – Relação de polos participantes do sistema UAB por estado e quantidade de vagas ofertadas.....	58
Quadro 3 – Indicações de atitudes que podem facilitar a formação e permanência em CVA. Adaptação realizada a partir de Palloff e Pratt (2004, p. 50).....	69
Quadro 4 – Identificação dos alunos do polo de Barretos e participantes da pesquisa.....	95
Quadro 5 – Identificação dos alunos do polo de Osasco e participantes da pesquisa.....	95
Quadro 6 – Identificação dos alunos do polo de Jales e participantes da pesquisa.....	96
Quadro 7 – Metáforas, ditados populares e trocadilhos utilizados na comunicação escrita entre os participantes da disciplina VEM 2.....	110
Quadro 8 – Gírias presentes na comunicação escrita entre participantes da disciplina VEM 2.....	111
Quadro 9 – Saudações iniciais e finais presentes nos enunciados das atividades da disciplina VEM 2	113
Quadro 10 – Saudações iniciais e finais presentes em postagens elaboradas por alunos da disciplina VEM 2.....	115
Quadro 11 – Recortes de situações e encaminhamentos dados num contexto de gestão de conflitos provenientes da solicitação de um trabalho em grupo.....	134
Quadro 12 – Justificativas dadas pelos alunos após gravarem e oferecerem músicas aos colegas.....	137
Quadro 13 - Parcerias musicais (AA 2.4 com flauta doce e percussão corporal)....	139
Quadro 14 – Postagens de dúvidas e esclarecimentos – explicitando proximidades na gestão do tempo.....	143
Quadro 15 – Postagens de dúvidas e esclarecimentos – explicitando proximidade no diálogo entre tutora e aluno.....	144
Quadro 16 – Quantidade de comentários registrados na ferramenta “diário de estudo” entre 09 de outubro e 16 de dezembro de 2010.....	152

Quadro 17 – Recortes de interação entre Cris e alunos através da ferramenta “diário de estudo”	159
Quadro 18 – Comentários avaliativos enviados pela tutora Cris após apreciação da tarefa AA 1.2.....	162
Quadro 19 – Comentários enviados pela tutora Cris após apreciação de AnA 2.1 e AnA 2.2.....	163

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Planilha para cálculo do cômputo de frequência na disciplina VEM 2	104
---	-----

Lista de Abreviaturas

- AAPG – Associação Amigos do Projeto Guri
- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CVA – Comunidade Virtual de Aprendizagem
- DAC – Departamento de Artes e Comunicação
- EaD – Educação a Distância
- FAAM – Faculdades de Artes Alcântara Machado
- FASCS – Fundação das Artes de São Caetano do Sul
- FE-USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- IUB – Instituto Universal Brasileiro
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- OSESP – Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
- PDF – Portable Document Format
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SEaD – Secretaria de Educação a Distância
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC – Serviço Social do Comércio

SINRED – Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TVE – TV Educativa

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

VEM 2 (A) – Vivência em Educação Musical 2 (alternativa)

Lista de combinações de letras que são freqüentemente usadas nas comunicações via internet para substituir determinadas palavras.

rsrs – riso, risada.

vc – você

tb – também

SUMÁRIO

Apresentação	19
Introdução	28
1. Capítulo 1 – EaD: pressupostos norteadores	33
1.1. Breve histórico.....	33
1.2. Educação Online.....	43
1.2.1. Softwares de criação de ambientes virtuais de aprendizagens.....	43
1.2.2. Algumas ferramentas do sistema Moodle.....	45
1.3. Legislação e Institucionalização.....	53
1.3.1. Universidade Aberta do Brasil.....	54
1.4. Relações interpessoais mediadas pela internet.....	59
1.4.1. Cooperação e Colaboração.....	60
1.4.2. Interação.....	62
1.4.3. Distâncias.....	64
1.4.4. Comunidades Virtuais de Aprendizagem.....	66
2. Capítulo 2 – Base de conhecimento pedagógico na interface Educação Musical e Educação online	72
2.1. Conhecimento Pedagógico.....	74
2.2. Conhecimento do Conteúdo Específico.....	76
2.2.1. Educação Musical	77
2.2.2. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).....	84
2.3. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.....	87
2.3.1. Educação Musical online ou Educação Musical através das TICs e NTICs.....	87
3. Capítulo 3 – Caminhos metodológicos	93
3.1. Os sujeitos.....	94
3.2. Contexto de Investigação.....	97
3.3. Dados de pesquisa: coleta, organização e compreensão.....	105
4. Capítulo 4 – Relações interpessoais mediadas pela internet	109
4.1. Linguagem Escrita.....	109

4.2. Compartilhando imagens.....	116
4.3. Colaboração e cooperação.....	128
4.4. Distâncias.....	136
5. Capítulo 5 – Base de Conhecimento pedagógico, musical e tecnológico na disciplina VEM 2	147
5.1. Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades na gestão pedagógica da disciplina.....	147
5.1.1. Ferramentas e recursos utilizados.....	147
5.1.2. Acompanhamento dos alunos e das alunas.....	148
5.2. Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades no processo de ensinar e aprender conteúdos musicais e tecnológicos.....	153
5.2.1. Unidade 1 – Flauta doce e Rítmica (parte 1).....	156
5.2.2. Unidade 2 – Flauta doce e Rítmica (parte 2).....	162
5.2.3. Unidade 3 – Flauta doce e Rítmica (parte 3: ostinato).....	168
5.2.4. Unidade 4 – Flauta doce (avaliação).....	172
Considerações Finais.....	177
Referências.....	183
Apêndice.....	202
Anexos.....	214

Apresentação

A leitura deste trabalho em muitos momentos fará o leitor indagar quais referências de minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional influenciaram na busca de tema, autores, situações, relações, recortes, materiais e procedimentos.

Ter constante motivação e prazer em frequentar o universo escolar e, particularmente, a sala de aula foi um dado constante em minha trajetória. Houve, desde os primeiros anos do ensino de primeiro grau, uma identificação com a escola, com a performance didática, afetiva e comunicativa de diferentes professores e com muita vontade de preparar-me para exercício profissional em contexto similar.

Meu encantamento e identificação com a área de música ocorreu alguns anos antes do início da experiência discente numa escola específica de música. Minha pré-escola foi cantante, assim como os anos iniciais do ensino fundamental (antigas 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª séries do primeiro grau). Destaco um momento familiar vivido inúmeras vezes entre 1979 e 1980. Este período é coincidente com o fato de morar muito próxima a dois primos cantadores, Rui e Lícia Mara. Nossa diversão era listar uma série de músicas e cantar em oferecimento a cada um de nossos tios ou cada uma de nossas tias¹. Era bastante divertido, pois nossa lista era grande e procurávamos músicas com algumas características que justificassem nossa oferta.

A educação musical institucional iniciou-se timidamente com as canções da pré-escola, do primário e com disciplinas como arte musical na 5ª e 6ª séries do ensino de primeiro grau. Porém, o ingresso na Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS)², em 1982,

¹ Provavelmente, isso era uma prática influenciada diretamente pelos programas de rádio da época.

² Autarquia municipal que abrange escolas (áreas) de música, artes, teatro e dança. Tem quarenta e dois anos de existência e atende anualmente um número aproximado de

demarcou o início de uma educação musical com multiplicidade de experiências e abordagens. O grupo de educadores que trabalhava diretamente com crianças, nesta instituição, tinha referências na educação musical ativa de Carl Orff, Edgard Willems, Jacques Dalcroze, Zóltan Kodály e Murray Schafer, entre outros. Na sala 7³, pude participar de práticas com instrumental Orff, movimento e expressão corporal e numa organização espacial diferenciada, sentávamos juntos ao redor de uma grande mesa, e grande parte da organização temporal da aula era destinada a fazer música.

Entre 1982 e 1990, participei de turmas de musicalização infantil, de curso de formação musical e de curso profissionalizante com ênfase em flauta doce. Considero a formação musical desta instituição como o alicerce substancial na construção e compreensão de conceitos musicais, na ampliação do âmbito de estilos, compositores, formação instrumental que passei a apreciar e, principalmente, no entendimento de que esta passaria a ser a minha área de formação profissional.

A ida para FAAM (Faculdades de Artes Alcântara Machado) ⁴ foi bem previsível, pois muitos professores lecionavam nas duas instituições, e minha admiração pela performance pedagógica desses acabou influenciando a definição da instituição na qual faria o ensino superior. Nessa instituição, concluí meu bacharelado em flauta doce.

Entre os anos de 1989 e 1998, pude participar de várias oficinas, seminários, festivais, cursos de curta duração, congressos, entre outros, nos quais a educação musical em diferentes contextos institucionais e etários era o principal tema. Deste período, destaco a oportunidade de conhecer professores que trilharam parte de sua atividade profissional divulgando as práticas de educadores musicais ativos da

2000 alunos. Para maiores informações, acessar www.fascs.com.br. Acessado em 04 de maio de 2010.

³ Antiga numeração da sala de musicalização.

⁴ UniFIAM-FAAM

primeira metade de século XX e professores que, partindo das referências destes educadores, delineavam sua ação pedagógica.

Essa época foi também o período que demarcou o início de minha trajetória docente. Escolas de educação infantil, de ensino fundamental e escolas de música abriram o leque de experiências e desafios profissionais. Em 1993, fui aprovada em concurso público municipal como professora de música da FASCS, instituição na qual atuei durante quinze anos e onde pude trabalhar com musicalização infantil, flauta doce e rítmica, além de exercer cargo de gestão pedagógica entre 2005 e 2006.

Das muitas conversas com colegas, alunos, pais de alunos e do acesso à literatura sobre formação docente e, especificamente, sobre avaliação educacional⁵, originou minha pesquisa de mestrado, desenvolvida em contexto semelhante e com o seguinte objetivo norteador: conhecer e discutir como os professores de instrumento musical, que lecionavam para crianças, relatavam seu processo de aprendizagem para a docência a partir de dois eixos centrais: ensinar e avaliar.

Posso dizer que o período que engloba o exercício profissional na FASCS, a passagem pela PUC-SP e a conclusão do mestrado em Educação pela UFSCar em 2004 foram marcos significativos da junção de fases distintas na formação da docente e pesquisadora. Da menina motivada em suas experiências escolares da adolescente que se identificou com uma determinada maneira de ensinar música da professora investigando uma variedade de procedimentos metodológicos para favorecer experiências significativas de aprendizagem até chegar à pesquisadora, imersa nos estudos sobre saberes docentes dos músicos, podemos identificar uma busca constante em saber melhor como fazer escola para que todos tenham oportunidade de aprender.

⁵ Entre 1999 e 2000, quando cursei Magistério do Ensino Superior, uma especialização em Educação da PUC-SP

Em julho de 2007, fui convidada a participar da primeira turma do curso de formação de tutores virtuais para o programa de Educação a Distância (EaD) da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essa experiência demarcou o início da construção de um fazer docente distanciado dos limites físicos de uma sala de aula e do limite cronológico institucional, mas sem abrir mão da criação de situações significativas e prazerosas de ensino e aprendizagem.

Tivemos apenas um encontro presencial inicial, no qual foram apresentados os conceitos norteadores do projeto UAB, a visão de educação que permeava a educação a distância da UAB-UFSCar, o software que representaria a sala de aula virtual (Moodle⁶). Nesse encontro, ficou definido meu primeiro grupo de trabalho colaborativo *online*, *Janela d'Alma*.

No final do mesmo mês, pude compor o grupo de formadores do programa Descubra a Orquestra da Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, voltado para a capacitação de professores de educação básica (com ou sem formação musical formalizada em conservatórios ou cursos de graduação). A inscrição dos professores era vinculada à inscrição e participação das escolas no programa, possibilitando, assim, que muitas crianças, adolescentes e adultos, alunos da rede pública de educação, prioritariamente, assistissem a concertos didáticos oferecidos pela OSESP ou por orquestras parceiras⁷. A formação era estruturada em três encontros presenciais de oito (8) horas cada e trinta (30) horas de atividades desenvolvidas na plataforma virtual TelEduc⁸.

⁶ Software livre para criação ambiente virtual de aprendizagem, que será detalhado no capítulo 2.

⁷ Orquestra de Câmara da USP, Orquestra Sinfônica de Santo André, Orquestra Filarmônica de São Caetano do Sul, Orquestra Filarmônica de São Bernardo do Campo, Sinfonieta Paulista, entre outras.

⁸ Software livre para criação de ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pela UNICAMP, que será pormenorizado no capítulo 2.

Assim, o segundo semestre de 2007 demarcou minha experiência com EaD em duas propostas e dois ambientes distintos de fazer docente a distância: tutoria no curso de Licenciatura em Educação Musical (modalidade de educação a distância) da UAB-UFSCar e capacitação de professores do Programa Descubra a Orquestra da OSESP.

Ambas as experiências foram significativas em minhas escolhas posteriores, pois pude vivenciar duas salas de aula, ora como aluna, ora como docente, nas quais os processos educativos, as conversas, o trabalho em grupo eram caracterizados por competência técnica na área específica do conhecimento abordado, competência pedagógica independente do formato da sala de aula e, principalmente, por muito desejo de humanização naquela maneira de aprender e ensinar.

O primeiro semestre de 2008 corroborou definitivamente meu envolvimento com a EaD em grupos de pesquisa acadêmica e grupos de formação de professores. Ingressei, como aluna especial, na disciplina “Ensinando em Ambientes Virtuais 1”, ministrada pela profa. Dra. Vani Kenski (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP) e, mais uma vez, vivenciei um processo de parceria estreita entre colegas e formadora. Do primeiro encontro presencial saímos com uma equipe de trabalho definida, mas uma identidade deveria ser construída para que essa equipe se caracterizasse como grupo. Ao término da primeira quinzena, já nos identificávamos como *Abevíruzz* (Figura 1) do grupo *Contagiuzz* (Figura 2).

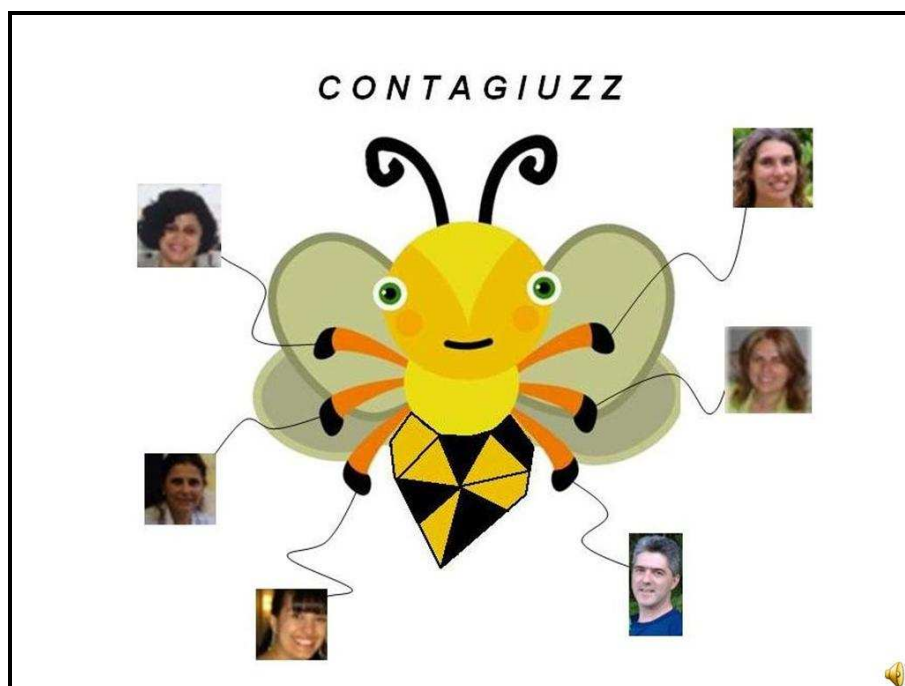



Figura 1 – Apresentação dos Componentes do Grupo Contagiuzz

Abevírzzzzz



CONTAGIUZZ

Uma mistura disso tudo!!!

Esse é o Contagiuzz! Eficácia do vírus prá contagiar somada ao espírito de coletividade das abelhas!!!

Nossa missão: contagiar tudo e a todos, em busca da produção do conhecimento coletivo – produção do “nosso” mel!!!

Queremos contagiar vocês, aumentando nossa colméia, instigando o trabalho coletivo!

Somos o vírus que contagia em favor da coletividade!!!

Venha para a colméia do conhecimento coletivo!!!




Figura 2 – Convite para participar do Grupo Contagiuzz

Nesse mesmo período, fui convidada a ingressar na equipe de formadores da Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG). Após um único encontro presencial, conheci duas profissionais que posteriormente se tornaram grandes amigas. Construímos juntas o primeiro módulo do curso de capacitação em EaD para os instrutores de música do Projeto Guri. No processo de elaboração do curso, nos apropriamos de diferentes tecnologias de comunicação (telefone, e-mail, skype, chat do ambiente virtual do Projeto Guri). Criamos vínculo afetivo, estabelecemos parcerias conceituais e desenvolvemos o curso. Os pontos culminantes dessa experiência colaborativa foram a realização de um jantar, no final do curso, e a elaboração e compartilhamento do relato de experiência “Produção colaborativa – um arranjo possível”, apresentado em setembro de 2008 no I Seminário WEB Currículo da PUC-SP.

.A experiência na EaD influenciou inevitavelmente minha fazer docente nas aulas presenciais. Experimentei junto às turmas do curso de formação musical da FASCS a utilização de ferramentas de comunicação via internet para poder acompanhar o processo de elaboração das tarefas indicadas nas aulas presenciais. Disponibilizava ditados rítmicos via ferramenta de discussão (Google groups) e recebia de alguns alunos a resposta via e-mail, em formato imagem, pois não necessariamente compartilhávamos do mesmo editor de partituras. Posteriormente, retornava comentários orientadores aos alunos para que estes pudessem rever as respostas e concluir a escrita correta dos ditados.

A fase atual culmina na efetivação da presente pesquisa com interface nas áreas de formação de professores, educação musical, performance de flauta doce e educação a distância, organizada da seguinte maneira:

Apresento, na Introdução, a delimitação e contextualização do campo estudado.

O Capítulo 1 (EaD – pressupostos norteadores) mostra a educação a distância subdividida nas seguintes partes: breve relato histórico, educação online, legislação e institucionalização e as relações interpessoais no universo da EaD. São pormenorizados os conceitos de interação, distância, cooperação, colaboração e comunidades virtuais de aprendizagem, por se considerar conceitos fundamentais no encaminhamento das reflexões sobre as relações de aprendizagem entre professora, tutora virtual e alunos participantes de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância da UFSCar.

No capítulo 2, serão apresentados os referenciais que subsidiaram os conceitos de música, educação musical e tecnologias de comunicação e informação, tendo como referencial condutor o conceito de Base de conhecimento pedagógico de Shulmann (1987) e Mizukami (2002).

Os caminhos metodológicos percorridos para efetivação desta tese serão apresentados no capítulo 3.

A apresentação e compreensão dos dados frente aos conceitos elencados nos dois primeiros capítulos estarão presentes nos capítulos 4 e 5. O capítulo 4 focará as aprendizagens observadas nas interações, nos usos de recursos de comunicação para aproximar mais as pessoas do grupo de participantes. E o capítulo 5 mostrará as aprendizagens específicas da temática central da disciplina, ensinar e aprender flauta doce e rítmica.

Por fim, apresentarei as considerações que poderão estimular pesquisadores na continuidade e nos desdobramentos dessa abordagem de pesquisa em educação musical a distância.

Introdução

O interesse na temática central dessa pesquisa nasceu de minha experiência como tutora virtual e, posteriormente, como professora de disciplinas práticas do curso de educação musical a distância na UFSCar. O delineamento do projeto de pesquisa foi iniciado a partir da definição do campo investigativo, isto é, uma disciplina específica desse contexto e da explicitação dos seguintes objetivos:

1. Identificar e compreender a dinâmica de explicitação das orientações, solicitações, dúvidas e novas orientações na disciplina Vivência em Educação Musical 2⁹;
2. Identificar e compreender a dinâmica de apropriação do ambiente virtual de aprendizagem como espaço educativo na disciplina de VEM 2;
3. Identificar e compreender a representação da dimensão social, afetiva nas interações entre os participantes da disciplina de VEM 2.

Os objetivos listados foram facilitadores na elaboração da tese que procurou responder: Quais processos educativos são evidenciados em uma disciplina prática do curso de educação musical a distância? Quais aspectos poderão contribuir na construção da base de conhecimento da educação musical a distância?

A disciplina Vivência em Educação Musical 2 foi oferecida aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical (modalidade de educação a distância) da UAB-UFSCar, de outubro a dezembro de 2009, e está registrada no Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pelo curso. No mesmo espaço-tempo, houve a possibilidade de construir experiências e coletar dados de outras duas

⁹ Usarei a sigla “VEM 2” para me referir no decorrer do texto à disciplina Vivência em Educação Musical 2.

disciplinas. Porém, VEM 2 será meu campo de investigação pela quantidade de alunos inscritos e pela diversidade de atividades realizadas a partir dos objetivos centrais, ensinar e aprender a tocar flauta doce, além das atividades que envolveram leitura, escuta e criação rítmica. Os desdobramentos nas aprendizagens docentes para efetivação da relação pedagógica e as aprendizagens construídas na parceria entre professora e tutora foram, igualmente, aspectos que determinaram a escolha dessa disciplina.

A equipe de gestão pedagógica dos cursos da UAB-UFSCar estava subdividida em duas coordenações: 1) pedagógica e da equipe de tutoria e 2) avaliação e acompanhamento. Os profissionais que trabalham diretamente com a gestão das disciplinas partem das orientações das duas coordenações citadas e corroboradas pela coordenação de curso. Dos primeiros rascunhos na elaboração do plano de ensino das disciplinas até o momento em que são finalizadas, muitas ações são realizadas por uma grande diversidade de profissionais. Mill (2006) usa a denominação de polidocência, pois compreende que “não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso” (MILL, 2006, p. 67).

Destacarei, no Quadro 1 e de maneira sintetizada, funções e atribuições previstas para professores, tutores virtuais e tutores presenciais, pois, após a publicação da disciplina, são as três categorias que interagem de forma mais continuada.

Funções	Atribuições
<p>Coordenador de disciplina (equivalente ao professor dos cursos presenciais) e identificado neste trabalho como professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o plano de ensino nos moldes apresentados pela coordenação da SEaD; • Adequar o plano de ensino conforme as sugestões dos Designers Instrucionais especializados em EaD; • Elaborar, organizar e selecionar o conteúdo a ser disponibilizado no AVA (materiais virtuais), nos Guias de Estudos (materiais impressos) e videolições (materiais audiovisuais) para os alunos; • Criar os critérios de seleção para os editais de tutores virtuais; • Fazer a seleção e auxiliar na formação dos tutores virtuais de sua disciplina; • Fazer reuniões (presenciais e a distância) com os tutores virtuais; • Coordenar as atividades dos tutores virtuais; • Auxiliar a coordenação na orientação e treinamento dos tutores presenciais, principalmente se sua disciplina exigir trabalhos em laboratórios ou atividades práticas específicas; • Apoiar a aprendizagem dos alunos, viabilizando materiais para aprofundamento ou recuperação sempre que necessário;
<p>Tutor Virtual (especialista nos conteúdos da disciplina que atuará, atendendo, continuamente, a 25 alunos numa única disciplina)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na realização das atividades no moodle; • Interagir com os alunos sobre sua supervisão; • Fazer relatórios semanais sobre o que está sendo visto e executado pelos alunos, explicitando momentos importantes das interações bem como possíveis dificuldades; • Consultar o professor coordenador da disciplina sobre questões referentes ao conteúdo; • Orientar o aluno sobre com quem falar para solucionar alguma outra dificuldade que não de sua competência; • Consultar a supervisão de tutoria e professor da disciplina sobre dificuldades referentes à interação com os alunos.
<p>Tutor Presencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar o aluno na navegação no AVA; • Auxiliar o aluno a gravar, copiar, enviar atividades e trabalhos pela internet para os professores; • Auxiliar o aluno na organização da sua agenda (plano de estudos);

Quadro 1 – Funções e atribuições de professores e tutores do sistema UAB-UFSCar (UAB-UFSCar, 2007)

A organização do espaço e do tempo de trabalho do grupo de docentes (professores e tutores) de uma mesma disciplina não necessariamente favorece encontros, conversas e decisões coletivas. As conversas entre professor e tutor virtual ocorreram por intermédio das ferramentas de comunicação do próprio ambiente da disciplina, mensagens, e-mail interno e pela troca de e-mails de seus provedores pessoais. Nessa disciplina investigada, a participação dos tutores presenciais foi minimizada, pois as aulas presenciais eram concentradas no Laboratório de Musicalização da UFSCar.

Capítulo 1

1. EaD – pressupostos norteadores

No Brasil, a crescente oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) trouxe recentemente ao meio acadêmico, às rodas de conversas informais, aos debates na mídia televisiva discussões sobre como de fato estamos ensinando e aprendendo nesses novos formatos de educação.

Almeida (2009) orienta que nossa avaliação da modalidade deve ser construída a partir de suas potencialidades e não pela lista de coisas ausentes, pois nesse caso estaríamos indicando o ensino presencial como única referência para comparação, deixando de lado, muitas vezes, os problemas que enfrentamos na modalidade presencial.

Entre a invenção da escrita e o uso de ambientes virtuais em três dimensões, temos um longo percurso evolutivo tecnologicamente e desafiador pedagogicamente nos diferentes formatos de educação a distância. Apresentarei, a seguir, algumas experiências com EaD, partindo de formatos diversos na organização da relação espaço-temporal e que nos ajudarão a compreender a dimensão da EaD brasileira, prioritariamente.

1.1. Breve histórico

Segundo Nunes (2009), o ano de 1728 é o provável marco de início da EaD por correspondência, quando Caleb Philips anunciou, no jornal *Gazette de Boston*, EUA, a possibilidade de enviar lições semanalmente para os alunos interessados.

Segue 1878 com *Círculo Literário e Científico de Chautauqua*, criado pelo bispo John H. Vincent, que foi autorizado pelo estado de Nova York a expedir diplomas e graus de bacharel. Outros países, como Grã-Bretanha (curso de taquigrafia – 1840), França e

Alemanha (curso de línguas - 1850), Alemanha (Escola Alemã de Negócios por Correspondência – 1924), Austrália (universidade de Queensland – 1910) também lançaram cursos nessa modalidade (NUNES, 2009 e MOORE & KEARSLEY, 2007).

No Brasil, entretanto, a primeira onda¹⁰ de EaD foi inaugurada com a publicação da oferta de cursos no Jornal do Brasil a partir de sua primeira edição em 1891 e mais enfaticamente com a implantação das *Escolas Internacionais* por organizações norte-americanas, em 1904 (MAIA E MATTAR, 2007).

Cursos por correspondência organizados e desenvolvidos pela Marinha desde 1939, pelo Instituto Universal Brasileiro (IUB), desde 1941, e por Informações Objetivas Publicações Jurídicas (IOB), desde a década de 70, são destacados por Saraiva (1996). O Instituto Monitor, fundado em 1939, tem significativa atuação em cursos por correspondência destinados à formação técnica e profissionalizante. Segundo Maia e Mattar (2007), cerca de cinco milhões de alunos já passaram pelo Instituto Monitor.

Vencer barreiras de distâncias geográficas com populações que residiam longe de instituições educacionais (NUNES, 2009), facilitar o acesso de diferentes classes sociais, possibilitar o ingresso do gênero feminino (MOORE & KEARSLEY, 2007), capacitar soldados isolados pela guerra, entre outras ações, caracterizaram desde cedo a premissa de democratização da EaD por correspondência e nas demais modalidades subsequentes.

O intervalo de tempo presente nas trocas estabelecidas entre emissor e leitor das orientações ou tarefas dependia diretamente de organização e dinâmica de entrega de postagens da instituição responsável pela correspondência local. Podemos dizer que dessa

¹⁰ Expressão utilizada por PALHARES (2009) por pressupor que não temos etapas estanques na utilização de tecnologias para EaD.

maneira os “diálogos” eram assíncronos, isto é, ocorriam em tempos diferentes.

O surgimento do rádio no início do século XX abriu a segunda onda de EaD em diferentes países. Porém, assim como ressalta Palhares (2009), não são etapas estanques. É possível constatar a sobreposição no uso de diferentes tecnologias. A primeira onda (PALHARES, 2009) perdura nas ondas seguintes e assim por diante.

No Brasil e demais países da América Latina, segundo Bianco (2009), desde a década de 20 do século passado é acentuada a oferta de cursos voltados para alfabetização de adultos e capacitação profissional, além do enfoque cultural e de valores morais e cívicos.

Encontramos em Saraiva (1996), Blois (2003) e Rádio MEC (2010) a ação do cientista e educador Edgard Roquete-Pinto frente à projeção, inauguração e administração da *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*, entre 20 de abril de 1923 e 07 de setembro de 1936, data em que a emissora foi doada ao Ministério da Educação, como marcos significativos do surgimento e utilização do rádio educativo em território nacional.

Os referenciais positivistas do filósofo Auguste Comte e a participação de Roquete-Pinto numa expedição de Cândido Rondon, segundo a Rádio MEC (2010), podem ser considerados pontos determinantes no engajamento de Roquete-Pinto e sua influência nos intelectuais da época para que a rádio pudesse transmitir informação e cultura a toda a população brasileira. Foi um grande entusiasta do rádio como projeto educativo-cultural, como podemos observar na citação a seguir.

O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos

sãos – desde que o realizem com espírito altruísta e elevado. (RÁDIO MEC)

Roquete-Pinto realizou a doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação em respeito a um dos fundamentos norteadores de sua criação que orientava que isso deveria ocorrer caso a rádio não tivesse condições de manter seus objetivos iniciais e fosse pressionada financeiramente às exigências do mercado.

Blois (2003) classificou seis fases na trajetória da rádio educativa brasileira. O período entre a inauguração da Rádio sociedade do Rio de Janeiro e a criação de Rádio-Escolas compreende a primeira fase (1923 a 1928). Entre 1929 e 1940, tivemos a implantação de Rádio-Escolas e a criação das primeiras redes educativas, período que a autora classifica como segunda fase. A fase seguinte é identificada, segundo a autora, pela interiorização e extensão da ação do eixo Rio-São Paulo e transcorreu entre 1941 e 1966. De 1967 a 1979, tivemos a quarta fase, que, como outras ações da área de comunicação, sofreu a centralização das decisões pelo Estado em consequência do momento político por que passava nosso país. A quinta fase (1980 a 1994) caracterizou-se pelo surgimento das FMs (frequência modular) educativas e, por outro lado, pelo fechamento do SINRED¹¹. A sexta e atual fase, iniciada em 1995, traz a ampliação de oferta de rádios educativas e a interação com outras tecnologias.

Da ênfase no conteúdo, nos resultados ou no processo, da diversidade de abrangência (nacional, regional ou comunitária), da periodicidade garantida pela legislação e do vínculo institucional (fundações, igrejas, universidades, poder público), muitos programas perduraram por determinado tempo ou ainda perduram. Entre eles, Maia & Mattar (2007) destacam:

- Saúde no ar (1994 – 2000)

¹¹ Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa

- A caminho da escola (1997 – 2000)
- Rede de comunicação pela saúde (1998)
- Escola Brasil (1998)
- SEBRAE (desde 2001)¹²
- A voz da profecia (desde 1943)¹³
- SENAC, SESC e Universidade do Ar (1947 a 1962)
- Movimento de Educação de Base - MEB (1961 aos dias atuais)¹⁴
- Projeto Minerva (1970 - início dos anos oitenta (MAIA E MATTAR, 2007)¹⁵

Entre os anos de 1944 e 1952 foi veiculada através da Rádio Ministério da Educação e Saúde uma série de programas intitulados Música Viva, norteados pelos pressupostos educacionais e musicais do movimento de mesmo nome, iniciado por H. J. Koellreutter em 1938 na cidade do Rio de Janeiro e, em 1944, na cidade de São Paulo. Porém, sua influência é observada em movimentos de outras cidades brasileiras, como Salvador, com a criação dos seminários Internacionais de música e Seminários Livres de Música, em 1954 (KATER, 1992).

Das características da série de programas comentadas por Kater (1992), destaco “a simulação de um diálogo entre mestre e discípulo” (p.31) como forma de fazer educação musical a distância, trazendo para todos que tinham acesso à tecnologia rádio discussões sobre música de diferentes épocas e estilos, princípios de composição e

¹² Produziu duzentos e noventa (290) programas e alcançou aproximadamente vinte milhões de ouvintes por ano. Disponível em <http://www.sebrae.com.br/setor/comercio-varejista/acesse/programas-de-radio>. Acessado em 08 de janeiro de 2010.

¹³ O primeiro programa foi transmitido em 1929 na Califórnia, pelo pastor H. M. S. Richards. Hoje o programa integra o Sistema Adventista de Comunicação e pode ser ouvido, no Brasil, em mais de 1000 emissoras e em outros 36 países. Utiliza também tecnologias como correspondência, TV e internet. Disponível em <http://www.vozdaprofecia.org.br/>. Acessado em 09 de janeiro de 2010.

¹⁴ Completou 48 anos de existência em 2009 e hoje também utiliza recursos da internet. Disponível em <http://www.meb.org.br>. Acessado em 08 de janeiro de 2010.

¹⁵ Segundo Niskier (2000), o Projeto Minerva atendeu 174.246 alunos entre outubro de 1970 e dezembro de 1971.

formas interativas para atender às solicitações dos ouvintes: “Chama-nos a atenção os programas nos quais, de maneira interativa, eram atendidos os pedidos de audição de obras específicas e também respondidas as questões formuladas por carta pelos ouvintes” (Kater, texto eletrônico)¹⁶. Além disso, a série de programas Música Viva criou oportunidade de divulgação de peças de compositores modernos e valorizou a produção brasileira e latino-americana, pouco divulgada na época, segundo Kater (1992).

Não podemos apontar marco temporal de finalização na participação da tecnologia rádio na EaD. Um exemplo recente pode ser observado na criação de web rádios¹⁷, às quais se somam outros recursos como imagens, textos e a possibilidade de cada internauta produzir sua própria web rádio com a utilização de *podcast*¹⁸, além da vantagem de ser transmitida a qualquer lugar que tenha acesso à internet.

A utilização do rádio associado ao telefone ou à internet, por exemplo, nos dá a possibilidade de trocas síncronas, porém o desenvolvimento da tecnologia rádio em situações de aprendizagem nos traz uma característica mista na classificação da categoria tempo, pois, em muitos momentos, está associada e vinculada à leitura de material impresso.

Moore & Kearsley (2007) indicam o ano de 1934 e a Universidade do Estado de Iowa como marco de desenvolvimento das TVs Educativas (TVsE) nos EUA. Para Niskier (2000) e Vianney (2003), o estudo e a viabilização das TVsE no Brasil situam-se entre as décadas de 60 e 70 do século passado.

¹⁶ Disponível em http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/programa_radio.htm e acessado em 07 de setembro de 2010.

¹⁷ Um exemplo atual é a web rádio da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). Disponível em <http://webradioabed.blogspot.com>. Acessado em 21 de janeiro de 2010.

¹⁸ Podcast é palavra resultante de Ipod (tocador de mp3 da marca Apple) e broadcast (transmissão via internet). Sintetizando, podcast é um arquivo em formato mp3 transmitido pela internet.

A Lei 4117 de 27 de agosto de 1962 instituiu o Código Brasileiro das Telecomunicações (BRASIL, 1962)¹⁹ e, na quarta cláusula de seu artigo 38, declara que:

d) os serviços de informação, divertimento, propaganda e publicidade das empresas de radiodifusão estão subordinados às finalidades educativas e culturais inerentes à radiodifusão, visando aos superiores interesses do País.

Mais adiante e segundo Niskier (2000), encontramos a primeira tentativa de garantir na legislação (portaria nº. 408 de 1970) que as emissoras de TV dediquem carga horária obrigatória à programação educacional, organizadas em 5 horas semanais, compartimentadas em programas diários de trinta minutos entre segunda-feira e sexta-feira e setenta e cinco minutos aos sábados e domingos, transmitidos das sete às dezessete horas. Em 1980, segundo o autor, a portaria nº. 408 de 1970 foi revogada pela Portaria Interministerial no. 568/80²⁰ com os seguintes artigos iniciais:

Art. 1º – O tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais, com exclusão das que operam em frequência modulada, conforme disposto na Portaria MEC/MC nº 952, de 27.8.74, deverão destinar à transmissão de programas educacionais será de 5 (cinco) horas semanais, assim distribuídas: 30 (trinta) minutos diários, de segunda a sexta-feira, e 75 (setenta e cinco) minutos, aos sábados e domingos.

Art. 2º – Esses programas educacionais poderão destinar-se à complementação do trabalho de sistemas regulares, à educação supletiva de adolescentes e

¹⁹Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4117.htm Acessado em 10 de janeiro de 2010.

²⁰ Disponível em <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2FInep%2Fprolei%2FDocumento%2F-2496313654916754948> Acessado em 10 de janeiro de 2010.

adultos ou à educação continuada. Poderão, ainda, abranger, em qualquer nível de escolaridade, setores de divulgação ou orientação educacional, pedagógica e profissional, ou de informações sobre unidades ou sistemas escolares de interesse das audiências (BRASIL, 1980).

É possível observar que o horário para transmissão dos programas foi alterado entre a portaria de 408/70 e a portaria interministerial 568/80, dando às emissoras total autonomia de qual horário vinculariam seus programas educativos e permitindo que esses programas fossem exibidos em horários em que há pequeno número de expectadores com aparelhos de TV ligados.

Para Maia e Mattar (2007), nossa experiência na utilização da modalidade EaD via tecnologia televisiva é demarcada pela oferta do Telecurso 1º e 2º Graus²¹ (1977 até os dias atuais) pela Fundação Roberto Marinho. Os autores calcularam que, até 2007, mais de 4 milhões de pessoas foram favorecidas por este formato de curso.

Citam também o projeto da TV Escola²², com destaque especial para o programa *Salto para o Futuro*, por sua abrangência na formação continuada e no aperfeiçoamento de professores. O referido programa utiliza uma pluralidade de tecnologias: material impresso, fax, telefone e internet, além da possibilidade de interação síncrona com professores nas telessalas²³. Segundo Maia e Mattar (2007), o programa atinge cerca de 250.000 professores por ano em todo o território nacional.

²¹ Posteriormente chamado de Telecurso 2000.

²² Projeto da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, que foi ar no dia 04 de março de 1996 com o objetivo de complementar e enriquecer as escolhas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem e capacitar e valorizar professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio, entre outros. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/tv/tv_intermediario/p_08.htm

²³ Espaços físicos, organizados pelas unidades da rede SESC e secretarias de educação, para apoio aos encontros presenciais.

O Salto é diário, tem a duração de uma hora e apresenta séries, em geral semanais, de debates e conversas sobre um determinado tema de interesse dos professores brasileiros. Recebe perguntas ao vivo, por telefone, fax, e-mail ou também por carta. Os professores recebem os textos antes dos programas e os estudam, depois assistem aos programas junto com os colegas, em telessalas, com recepção organizada, participando através de questões levantadas pelo grupo, e depois conversando sobre o que assistiram. (MORAN, 2001)²⁴

O programa *Salto para o Futuro* pode ser um pequeno exemplo do que será tratado em seguida. “Abordagem Sistemática” (MOORE & KEARSLEY, 2007) ou “Sistema Total” (NISKIER, 2000) são os nomes dados aos projetos educacionais a distância que se organizaram na articulação da pluralidade de suportes tecnológicos abordados até aqui, além de outros, como computadores, internet, telefone, etc. A experiência norte-americana é iniciada entre 1964 e 1968 e influenciou diretamente a criação da *The Open University* (Reino Unido) em 1969 (SANTOS, 2009).

Além da abordagem sistêmica, a universidade aberta é também caracterizada pela possibilidade de aprendizagem variada, flexibilidade espaço-temporal na admissão e na participação dos alunos, oferta de vagas em larga escala. Por esse último aspecto são também conhecidas as mega-universidades. Podemos citar *China TV University System* (China - 530.000 alunos), *Indira Gandhi National Open University* (Índia - 242.000 alunos), *Anadolu University* (Turquia – 577.804 alunos), *Universitas Terbuka* (Indonésia – 353.000) e *The Open University* (Reino Unido – 157.450 alunos) (SANTOS, 2009).

Para Santos (2009, p. 290), a possibilidade de o conceito de abertura ser associado à “remoção de barreiras ao acesso à educação” e, portanto, à ideia de democratização do acesso e da permanência, é pertinente.

²⁴ Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/efp/efptxt2.htm> Acessado em 26 de abril de 2010.

Maia e Mattar (2007) consideram a onda “abordagem sistêmica” como parte da 2ª geração. Moore & Kearsley (2007) a categorizam como uma nova geração. A novidade nessa abordagem não está no suporte tecnológico e sim na possibilidade de combinação entre eles.

Próximo à implementação da *The Open University* (Reino Unido), políticos brasileiros mostraram-se interessados em conhecer o projeto e analisar a possível adequação à realidade brasileira. Foram realizadas seis tentativas espaçadas entre 1974 e 2004, mas, apesar da existência de fundamentos relevantes para a implementação da EaD no país, foram rejeitadas por questões políticas e/ou orçamentárias, segundo Mota e Filho (2006). Somente em 2005, como resultado do Fórum das Estatais pela Educação²⁵, e com objetivo de capacitar professores da educação básica, é que surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual será apresentada com detalhe ainda nesse capítulo.

A ampla utilização de computadores pessoais com acesso à internet, o desenvolvimento e a maciça utilização de softwares voltados para a educação a distância caracterizam a última geração/onda que chamarei a partir de agora, e em consonância com Moran (2006) e Silva (2006), de “Educação online via internet”, pois EaD não é sinônimo da tecnologia usada. Ela simplesmente caracteriza a existência de possível flexibilização espaço-temporal entre sujeitos envolvidos em processos educativos.

²⁵ “Instituído em 21 de setembro de 2004, tem a coordenação geral do ministro-chefe da Casa Civil, a coordenação executiva do ministro de Estado da Educação e a participação efetiva e estratégica das empresas estatais brasileiras para discussão de projetos voltados para a área educacional” (MOTA E FILHO, 2006, p. 463).

1.2. Educação online

Encontraremos na educação online a possibilidade de construirmos o conhecimento mediado por diferentes suportes tecnológicos vistos até aqui, organizados e disponibilizados conjuntamente num espaço virtual com possibilidade de acesso a qualquer hora e de qualquer computador, uma vez que geralmente não há necessidade de instalação de programas ou de outras ferramentas. Antes do apogeu da internet, já tínhamos a realização de cursos através de computador com orientações apresentadas em CD-ROM, por exemplo, mas é com a invenção “do primeiro navegador para a web²⁶ e a expansão da internet em meados dos anos noventa” (KENSKI, 2008b, p. 96) que surgiram os projetos iniciais do que chamaríamos posteriormente de “ambientes virtuais de aprendizagem”. Encontrei na literatura a denominação “ambiente virtual de aprendizagem”, “plataforma virtual” ou simplesmente “ambiente virtual”. No presente trabalho, utilizaremos “ambiente virtual de aprendizagem” ou sua sigla “AVA”.

1.2.1. Softwares de criação de ambientes virtuais de aprendizagens

Podemos compreender o suporte AVA como representação virtual de uma sala de aula presencial e, em muitos casos, a representação da escola presencial, pois em algumas instituições esses ambientes são configurados para auxiliar a gestão administrativa e pedagógica dos cursos. Segundo Kenski (2008a), temos duas categorias distintas de AVAs ao analisarmos a permissão ao acesso, isto é, ambientes de acesso livre e ambientes de acesso pago.

²⁶ Abreviatura para world wide web. Internet Explore, Mozilla Fire Fox e Netscape são alguns navegadores para acesso à web.

TelEduc é um software livre para criação de ambientes virtuais de aprendizagem que teve seu desenvolvimento iniciado em 1997 a partir de uma pesquisa de mestrado realizada no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Rocha (2006) comenta que desde seu primeiro uso datado de 1998, são contínuas a manipulação, avaliação e modificação de elementos do ambiente, pois seu desenvolvimento é participativo, sendo alterado de acordo com as necessidades dos usuários. Em 2001, foi disponibilizado como software livre e hoje é amplamente utilizado por instituições públicas e privadas, entre elas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade São Francisco (UFS), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, a Marinha Brasileira, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de Brasília (UNB) (ROCHA, 2006). Somam-se ainda mais de quatro mil instituições cadastradas e traduções para três línguas, segundo site sobre TelEduc no NIED²⁷.

Desenvolvido num contexto de pesquisas de mestrado e doutorado de Martin Dougiamas pela National Key Center for Science and Mathematics Education Curtin University of Technology – Austrália, temos como resultado o software Moodle (DOUGIAMAS E TAYLOR, 2009). A palavra “Moodle” tem sua origem num acrônimo em língua inglesa: “Modular Object Dynamic Learning Environment”. Dentre as questões que nortearam a investigação de Dougiamas e Taylor (2009), destacarei

“em que as estruturas e interfaces²⁸ da Web encorajam ou atrapalham o encontro dos participantes para um diálogo reflexivo numa comunidade de aprendizes – com leituras feitas abertamente, refletindo criticamente e escrevendo construtivamente de modo a engajar suas experiências pessoais?” (DOUGIAMAS e TAYLOR, 2009, p. 16)

²⁷ Maiores informações poderão ser encontradas em <http://teleduc.nied.unicamp.br>, acessado em 28 de abril de 2010.

²⁸ Segundo Alves (2009), também poderemos denominar interfaces as “ferramentas que medeiam a comunicação entre um sistema informático e seus usuários” (p. 189).

O surgimento desses softwares para nortear a criação de ambientes virtuais de aprendizagens traz as concepções de educação (ensino e aprendizagem) e conhecimento de seus desenvolvedores. Nessa questão exposta por Dougiamas e Taylor (2009), compreendo que encontro, diálogo reflexivo e aprendizagem em comunidades são referências significativas. A sala de aula virtual do autor foi estruturada para possibilitar isso, mas a efetivação só será verdadeira se os participantes partilharem de referências similares.

Além de serem gratuitos, TelEduc e Moodle compartilham de outra característica: ambos são considerados projetos em andamento por serem frequentemente readequados para as necessidades apresentadas por seus usuários em constante conversa nas comunidades que discutem seus funcionamentos²⁹.

1.2.2. Algumas ferramentas do sistema Moodle³⁰

O ingresso no AVA do sistema Moodle é efetivado mediante configuração realizada pelo administrador do ambiente – pessoa que tem “acesso a todas as instâncias de instalação do programa e que pode modificá-las” (DIAS E LEITE. 2010, p. 96). Cabe a essa pessoa também as escolhas do limite de ação de cada uma das categorias de usuários e outras que considerar necessárias. Abaixo, listarei as categorias que foram observadas na disciplina investigada.

- Estudante: tem acesso a todas as atividades e todos os materiais disponibilizados pelo professor nas disciplinas nas

²⁹ Teleduc (<http://teleduc.nied.unicamp.br> acessado em 28 de abril de 2010) está na versão 4.2 e Moodle (www.moodle.org acessado em 28 de abril de 2010) está na versão 1.9.8.

³⁰ Destacarei somente as ferramentas que foram utilizadas na disciplina VEM 2. Por ser um sistema flexível, o Moodle pode ser configurado de acordo com as necessidades da instituição ou do administrador.

quais esteja cadastrado, porém não tem condições de modificá-los.

- Tutor: tem o mesmo acesso que os alunos, porém com permissão para postar comentários e fazer avaliações. Pode visualizar o relatório de atividades e acessos de cada um dos participantes cadastrados, além dos materiais que serão disponibilizados aos alunos futuramente.
- Professor: Cria e edita todos os materiais e atividades das disciplinas em que está cadastrado e define o momento de disponibilizá-los aos estudantes inscritos.
- Criador: tem a permissão de abrir novas disciplinas.

A página inicial de um ambiente virtual de aprendizagem criado a partir das especificidades do software Moodle é frequentemente apresentada como na Figura 3, isto é, podemos identificar 3 colunas, sendo a coluna central mais larga (e onde serão disponibilizados os materiais e as atividades). Nas colunas da esquerda e da direita, poderemos encontrar blocos que possibilitam criar interfaces com as atividades publicadas na coluna central do curso e com outros cursos em que o usuário esteja inscrito no sistema Moodle. Poderemos também encontrar interfaces que facilitam a comunicação entre os usuários. Esses blocos são disponibilizados aos alunos de acordo com o interesse do professor.

- Calendário: disponibilizado sempre o mês corrente e com destaques coloridos para as datas com atividades agendadas.
- Usuários Online: dependendo da configuração dessa interface, é possível visualizar usuários que estavam conectados nos últimos 5, 10 ou 30 minutos.
- E-mail interno: caixa de correio com organização similar aos correios externos ao AVA. Mantém caixa de itens enviados,

caixa de entrada, rascunho e lixeira. A lista de possíveis mensageiros fica limitada ao cadastro na disciplina, sendo possível ao administrador restringir para estudantes, tutores e professores.

- Mensagens: Interface de comunicação que tem como diferencial a possibilidade de surgir em uma janela destacada na área de trabalho do usuário online e manter o histórico de todas as mensagens trocadas entre os usuários.
- Pesquisa em Fóruns: permite a inserção de palavras a serem rastreadas em todos os fóruns do AVA configurado no software Moodle.
- Últimas Notícias: destaque para as postagens recentes realizadas no fórum de notícias.
- Participantes: permite a visualização de todos os usuários cadastrados e o registro do último acesso.



Figura 3 – Aparência do AVA a partir do sistema Moodle – organização espacial e algumas interfaces.

Na coluna central, intitulada “programação”, encontramos duas categorias de conteúdos que serão escolhidos pelo professor ou

criador de disciplina e identificados respectivamente como recursos (Figura 4) e atividades (Figura 5).



Figura 4 – Interface de edição para acrescentar recursos no AVA da disciplina.



Figura 5 – Interface de edição para acrescentar atividades no AVA da disciplina

Apontarei, a seguir, alguns dos recursos utilizados na disciplina investigada para elaboração da presente tese:

- Criar uma página de texto simples ou uma página web: em ambas será necessário colocar um título que será visualizado pelos usuários cadastrados na disciplina e preencher o texto num box determinado. A diferença é que o espaço para criar o texto simples não traz recursos de edição HTML, como

exemplificado na Figura 6. Alteram-se fonte, cor, tamanho, margens do texto, inserem-se figuras, ícones faciais com representação de emoções³¹, links para outras páginas, tabelas, entre outras opções de edição.

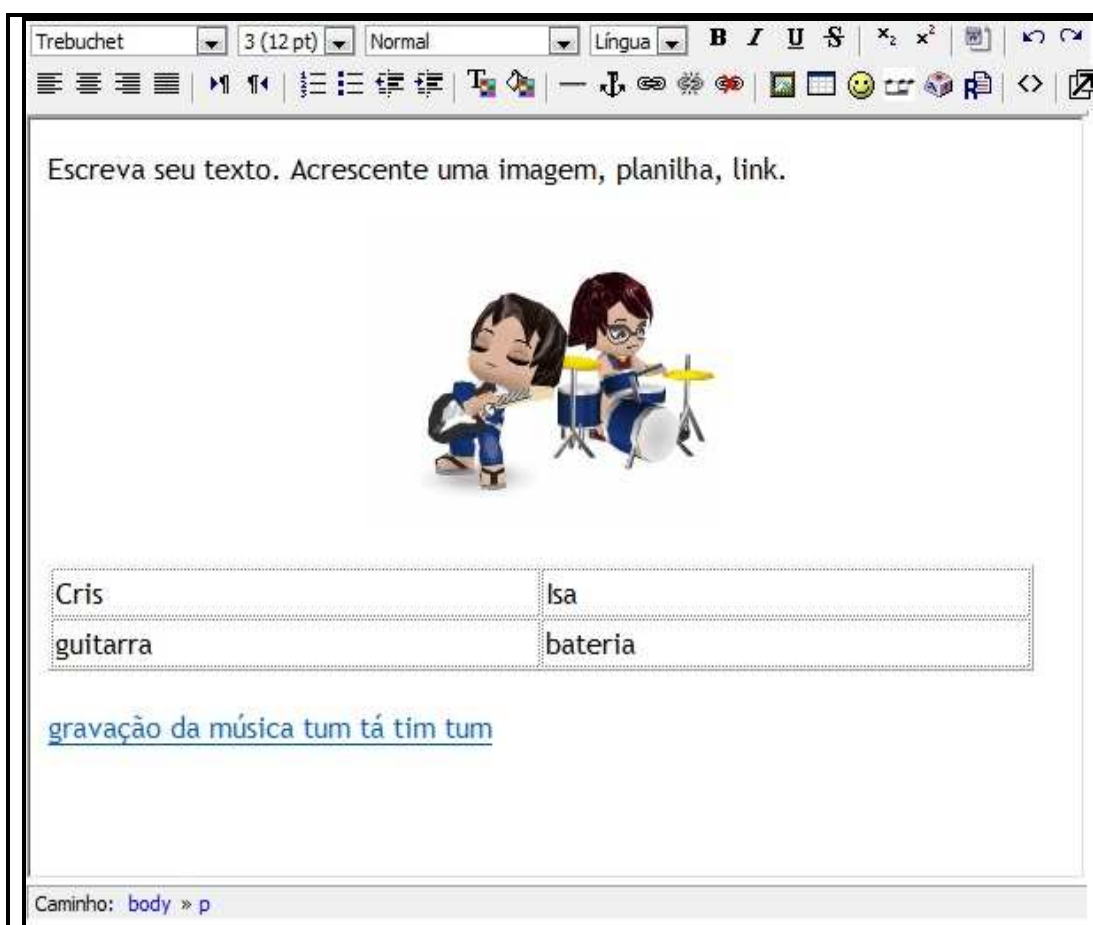


Figura 6 – Editor HTML para publicação de textos, imagens, planilhas, links, entre outros.

- Link a um arquivo ou site: para viabilizar a criação de links aos arquivos será necessário, antes de abrir essa interface para

³¹ Conhecidos informalmente como “emotions”, formam um conjunto de 20 (vinte) expressões faciais variadas: sorrindo, piscando um dos olhos, pensando, mostrando a língua, arregalando os olhos, chorando, sentindo-se envergonhado, mandando beijo, beijando, entre outras.

edição, depositar o documento na pasta “Arquivos”. A disponibilização do link de arquivos ou do link de sites externos é realizada a partir do envio do endereço completo de qualquer site no espaço chamado “Localização”.

- Visualizar um diretório: essa ferramenta pressupõe a criação de uma sub-pasta ou diretório na pasta “Arquivos” do bloco de Administração. O professor poderá organizar nesse diretório vários textos, arquivos de áudio, imagens, filmes e disponibilizá-los no conjunto para seus alunos.
- Inserir rótulo: para organizar as sessões de postagens de recursos e atividades da disciplina, por exemplo: Orientações da 4ª semana de aula; Materiais didáticos, Leituras obrigatórias, Leituras complementares, Atividades Virtuais, Atividades Presenciais, Dúvidas, Avaliações, etc.

Destacarei, a seguir, as atividades de um ambiente virtual de aprendizagem elaborado a partir das possibilidades geradas no Moodle e usadas com bastante frequência, segundo Alves (2009), Dias e Leite (2010):

- Fórum: semelhante a uma lista de discussão e pode ser configurado como fórum com uma única conversa simples (tópico único para um tema pontual), fórum no qual cada usuário inicia apenas uma discussão (indicado para situações na qual cada participante lança um tema e exerce a função de moderador do próprio tema. É limitado a um tópico por participante, mas todos podem interagir nos tópicos abertos sem limite quantitativo de postagens); Fórum Geral (não há limite de tópicos e nem de postagens em tópicos abertos) e Fórum Perguntas e Respostas (DIAS e LEITE, 2010).

- Tarefas: de acordo com a Figura 5 e segundo Alves (2009), temos quatro variantes no uso da interface tarefa, a saber: modalidade avançada de carregamento de arquivos (envio de 2, 3 ou mais arquivos de formatos iguais ou diferentes, de acordo com os objetivos da atividade), envio de arquivo único, texto online (produção de texto no próprio ambiente com a utilização do editor HTML do AVA Moodle – Figura 6) e, por último, a tarefa *offline* (pode ser um indicativo do que o aluno deverá fazer fora do AVA, por exemplo, ler um texto).
- Wiki: é um hipertexto aberto, isto é, comporta uma coleção de páginas (textos, links, imagens) que podem ser editadas, reeditadas ou excluídas por qualquer usuário que tenha acesso às interfaces.
- Glossário: segundo Alves (2009), é uma ferramenta bastante indicada para estimular “a criação de um banco de dados com termos específicos de cada área” (p.199) por proporcionar a postagem de lista de definições similar ao dicionário.
- Diário: é uma interface de inserção de texto com características distintas da tarefa ou do fórum, por exemplo. Todos os registros ficam armazenados num mesmo lugar, permitindo, assim, o acompanhamento do processo. Além disso, a leitura é exclusiva do professor ou do tutor.
- Chat: Interação através de texto realizada de forma síncrona. É possível configurar essa interface para que alunos possam agendar sessão de conversa independente dos docentes participantes.

1.3. Legislação e institucionalização

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 80, trouxe de forma mais ampliada, apesar de ainda breve, a possibilidade de se fazer educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e formação continuada.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Porém, é no Decreto lei nº 5622 (BRASIL, 2005) que encontraremos a regulamentação do artigo supracitado com menção à relação professor-aluno, ao uso de tecnologias de informação e comunicação na mediação pedagógica e à obrigatoriedade de momentos presenciais. Os primeiros artigos do Capítulo 1 *Das Disposições Gerais* apresentam norteadores que retomarei em outros momentos da presente pesquisa.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) técnicos, de nível médio; e
 - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) sequenciais;
 - b) de graduação;
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado; e
 - e) de doutorado.

1.3.1. Universidade Aberta do Brasil

Desde o primeiro projeto de tentativa de criação da Universidade Aberta brasileira, em 1974 (Mota e Chaves Filho, 2006), havia a problemática de orçamento para educação e insuficiência quantitativa de professores e instituições que dessem conta da dimensão continental do Brasil. Mota e Chaves Filho (2006) consideram que essas razões, somadas ao desafio de reduzir os baixos índices de atendimento à

educação superior presencial, obrigaram o poder público a repensar medidas e projetos. A publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2000 (BRASIL, 2000) evidenciou uma posição inferior do país comparado com outros da América Latina em relação ao atendimento de vagas no ensino superior. A superação das desigualdades sociais e regionais tem destaque no texto do PNE, a saber:

No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais (...)

Nesse sentido, tornou-se urgente a reavaliação e consideração de um projeto de ensino superior vislumbrando a abertura iniciada pela própria LDB 9394/96 e a necessidade registrada em longos anos de nossa história. O PNE, no trecho dedicado ao diagnóstico da EaD em nosso país, inicia dizendo que essa dificuldade posta pode ter “na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral” (BRASIL, 2000).

Surgem, no final dos anos 90 do século passado, os consórcios interinstitucionais³², formados em parceria com os governos estaduais e têm papel significativo na criação da UAB. A oferta do primeiro curso de pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso e suas parceiras demarcam a prioridade da utilização dessa modalidade no ensino superior, isto é, a formação de professores para a educação básica.

³² Consórcios entre a UFMT, UEMT e o governo do MT (2000), o Projeto Veredas (2002), firmado entre as universidades federais do estado de MG, a Universidade Estadual e o Governo do mesmo estado, e o consórcio CEDERJ (1999).

Esse dado será observado também nas ações do Projeto Veredas e do Consórcio CEDERJ³³ (Mota e Chaves Filho, 2006).

O sistema UAB, representado na Figura 7, é formado pela parceria entre universidades públicas, governos (estaduais ou municipais) e que têm na educação a distância sua forma de expansão do ensino superior, gratuito, voltado para população excluída da oferta de vagas, frequentemente concentradas nos grandes centros urbanos. Os governos estaduais ou municipais são responsáveis pela implementação dos polos de apoio presencial. Por outro lado, cada polo pode ser atendido por diferentes universidades.



Figura 7 – Parcerias entre universidades, estados ou municípios para efetivação da UAB. (Site da UAB-UFSCar³⁴)

³³ Consórcio formado pelas seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro

³⁴ Disponível em <http://www.uab.ufscar.br/menu/parceiros> Acessado em 05 de setembro de 2010.

A participação das universidades e estados ou municípios no sistema é realizada por intermédio de editais públicos abertos pelo Ministério da Educação. Cabe às universidades enviarem propostas de cursos superiores (projeto pedagógico, recursos humanos disponíveis, quantidade de vagas ofertadas) assim como o detalhamento da estrutura necessária nos polos de apoio presencial (laboratórios de física, química, educação musical, por exemplo). Aos municípios ou estados proponentes da estruturação dos polos de apoio presencial que viabilizam o sistema UAB, é demandado no edital que informem a lista de cursos desejados, estrutura física, tecnológica e logística de funcionamento, além da apresentação dos recursos humanos possíveis. (MOTA & CHAVES FILHO, 2006)

Dados recentes³⁵ demonstram que a UAB envolve todos os estados da federação em quatrocentos e noventa e três municípios com a oferta aproximada de 171.627³⁶ vagas, como podemos verificar no Quadro 2. Os cursos oferecidos no estado de São Paulo, por exemplo, são elaborados e desenvolvidos por vinte e duas instituições, totalizando cinquenta e seis cursos, dos quais trinta e quatro subdivididos em extensão, aperfeiçoamento e lato sensu e vinte e dois voltados para formação inicial, sendo catorze cursos de licenciatura (UAB/CAPES, 2010)³⁷.

Faço avaliação positiva do sistema UAB, uma vez que ele garante, entre outras coisas, equivalência “geral e irrestrita entre diplomas de cursos presenciais e a distância” (MOTA & CHAVES FILHO, 2006, p. 464); está atrelado a projetos de pesquisa para desenvolvimento, implementação dessa modalidade de educação nos diferentes programas

³⁵ Consulta realizada na página da UAB/CAPES, disponível em http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=23 e acessado em 03 de junho de 2010.

³⁶ Esse dado não representa a totalidade, pois constatei ausência dos dados dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

³⁷ Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/sudeste.pdf> Acessado em 03 de julho de 2010

da educação superior com finalidade de garantir a expansão com qualidade; estimula e oportuniza o processo de colaboração e cooperação entre os conselhos estaduais e federais de educação, além de parcerias com empresas estatais³⁸.

Estados	Quantidade de municípios participantes	Total de vagas 2007-2009
Paraná	37	14257
Sub-total região Sul	37	14257
Espírito Santo	26	5497
Minas Gerais	58	25383
Rio de Janeiro	31	19546
São Paulo	37	11633
Sub-total região Sudeste	152	62059
Acre	8	1183
Amapá	3	640
Amazonas	7	2138
Pará	33	7645
Rondônia	7	779
Roraima	15	2584
Tocantins	10	1670
Sub-total região Norte	83	16639
Alagoas	5	3459
Bahia	44	11610
Ceará	29	8263
Maranhão	22	9850
Paraíba	17	5477
Pernambuco	10	4961
Piauí	26	8050
Rio Grande do Norte	10	2400
Sergipe	12	9948
Sub-total região Nordeste	175	64018
Distrito Federal	2	790
Goiás	21	6400
Mato Grosso	15	3824
Mato Grosso do Sul	8	3640
Sub-total região Centro Oeste	46	14654
TOTAL NACIONAL	493	171627

Quadro 2 – Relação de polos participantes do sistema UAB por estado e quantidade de vagas ofertadas.

³⁸ O curso de administração para funcionários do Banco do Brasil (projeto-piloto) foi iniciado com a participação de 25 instituições públicas, abarcando 18 estados e com previsão de atendimento de onze mil estudantes em todo país. (MOTA, 2009, p. 301).

A relação aluno-professor e aluno-aluno na educação online é efetivada a partir da combinação de diferentes mídias, material impresso, material audiovisual e a criação de um ambiente virtual para o curso, que é multiplicado posteriormente num AVA para cada disciplina. Apontarei, a seguir, algumas reflexões que enfocam essas relações entre pessoas participantes de espaços virtuais de aprendizagens institucionais como a UAB e outros.

1.4. Relações interpessoais mediadas pela internet

A natureza comunicativa do ser humano é identificada e analisada por estudos da área de psicologia, antropologia, filosofia e da própria educação. Desde as experiências uterinas, os primeiros dias após o nascimento e no decorrer de toda sua trajetória de vida comunicar é ação intrínseca ao ser humano tanto quanto entre os demais seres vivos, segundo Rodrigues (2008). O autor distingue a comunicação humana por sua programação social e a dos demais seres vivos por sua programação orgânica. Compreendo, assim, que fala, escrita, gesto, som, imagem, cheiro são, entre outros, meios que incorporam, transmitem e recebem mensagens, nas quais a significação será resultado das aprendizagens nas relações entre sujeitos situados num contexto social e momentos específicos.

A comunicação nos ajuda a criar balizas (pontos de referência para perceber, julgar, agir) e a nos tornar visíveis para os outros, o que nos possibilita encontrar o nosso espaço pessoal, profissional e emocional diante dos demais (MORAN, 2007, p. 42).

A rede de computadores conectados torna-se, então, o suporte mediador na comunicação de sujeitos via internet. O suporte condiciona a comunicação, porém não a determina. A assunção do ser humano como ser consciente de sua incompletude e potencialidade de ser mais (FREIRE, 2007), outrossim, determinará favoravelmente ou não o uso das redes como espaço possível de interação nas relações sociais, nos processos de ensino e aprendizagem, por exemplo.

1.4.1. Cooperação e Colaboração

Encontrei na literatura pesquisada diferentes enfoques para os conceitos de colaboração e cooperação atrelados a processos de ensino e aprendizagem. Sabemos, entretanto, que não são conceitos restritos ao universo da educação. Estar com o outro num processo dialógico e em movimento de construção ou reconstrução de saberes pode ser testemunhado em reuniões familiares, entre colegas num ambiente de trabalho, entre amigos e em outros espaços sociais.

Em alguns momentos, eles aparecem como sinônimos e, em outros, aparecem com significação distinta, indicados por Barbosa (2008) e Clementino (2008).

O constante compartilhamento de ações que objetivam resolver um determinado problema ou parte dele, a gestão do trabalho em grupo, a presença de líderes definidos ou não são alguns aspectos que podem aproximar mais um contexto de relações entre pessoas da denominação de colaboração ou cooperação, segundo as autoras.

Torres, Alcântara e Irala (2004) diferenciam colaboração e cooperação por relacionarem a primeira com uma escolha de vida, uma filosofia que dá subsídios à interação com outras pessoas, e a segunda com uma forma, um conjunto de procedimentos que pode facilitar a conquista de uma meta comum. Temos, então, a compreensão de cooperação como um conjunto de técnicas que pode nortear a

colaboração que, por sua vez, é a escolha de uma atitude. Os autores destacam que essa diferença pode ser vista claramente na construção de trabalhos em grupo do qual o professor entrega um sumário de etapas a cumprir, a lista de autores para consultar, o formato do produto final e do grupo no qual o professor lança um tema e cria condições para o grupo escolher etapas, autores, formato etc. Em ambas as situações, o trabalho foi realizado em grupo, mas na primeira situação o professor limitou amplamente os espaços de troca. Okada (2006) alerta, portanto, que “o simples fato de propor um trabalho envolvendo várias pessoas não significa que os participantes estarão interagindo num trabalho colaborativo (p. 279)”.

Para Kenski (2008b), a colaboração se diferencia da cooperação pelo processo de amarrações das ações do grupo, não sendo facilmente perceptível a ação de cada um, isto é, um grupo unido objetivando um ponto comum é diferente de um grupo subdividido em pequenas ações individuais e que poderão ser conectadas posteriormente.

As pesquisas sobre ensino e aprendizagem em ambientes virtuais têm dado grande destaque às abordagens colaborativas e/ou cooperativas. Barbosa (2008, p.241) apresentou como resultado de sua tese a premissa de que “dinâmicas colaborativas online possibilitam a criação de uma comunidade de aprendizagem e revelam-se como formas diferenciadas de se atuar com qualidade em educação online.” Clementino (2008, p.7) demonstrou que “a didática realizada em curso a distância online, orientados pela abordagem colaborativa, favorece a participação, comunicação e interação entre os participantes, e, desta forma, possibilita maior aprendizado.” As autoras geraram os dados das pesquisas citadas em cursos totalmente online. Na pesquisa de V. S. Lima (2002), entretanto, encontramos a observação das comunicações presenciais e virtuais de um grupo de professores e seus alunos envolvidos num projeto colaborativo de conhecimento em escolas públicas do estado de São Paulo, na qual o

autor identificou na textualidade as aprendizagens de uma nova linguagem e organização interna do grupo para construção dos conceitos.

Fullan e Hargreaves (2000), ao analisarem escolas como organizações aprendentes, não diferenciam colaboração de cooperação, porém associam diretamente o sucesso dos alunos e, por consequência das escolas observadas à práxis da colaboração/cooperação.

As culturas colaborativas criam e mantêm ambiente de trabalho de maior satisfação e produtividade. Através do fortalecimento de seus professores e da redução das incertezas de seu trabalho que, de outro modo, seriam enfrentadas isoladamente, provoca-se o aumento de bons resultados dos seus alunos. Essas culturas facilitam o compromisso com a mudança e com o aperfeiçoamento; criam comunidades de professores que não mais desenvolvem relações de dependência com a mudança imposta externamente, as quais o isolamento e a incerteza tendem a encorajar. (FULLAN E HARGREAVES, 2000, p. 68)

1.4.2. Interação

Moore & Kearsley (2007) distinguem três categorias de interação, mediadas por tecnologias, e que podem indicar a eficácia de um curso ou uma disciplina na modalidade de educação online. “Interação aluno–conteúdo” refere-se à forma como o tema, objeto de estudo, é apresentado ao aluno contemplando clareza no uso da linguagem, das sugestões de atividades que possam aproximar mais os alunos para que consigam efetivar aprendizagens significativas. “Interação aluno–instrutor” é identificada no ambiente motivacional, na coerência e constância dos retornos às diferentes solicitações, nos conselhos. A interação aluno–aluno pode ser percebida na busca por dinâmicas mais colaborativas e cooperativas de processos de ensinar e aprender na modalidade a distância.

Ao destacar a abordagem do estar junto virtual, Valente (2003) diferencia a qualidade e constância de interações com o objetivo de acompanhar e assessorar, extrapolando o limite do enviar/receber informações via internet (broadcast) ou solicitar/entregar atividades ao professor, numa relação estritamente um-a-um (virtualização da sala de aula).

Na perspectiva dialógica de Freire (2002), a relação professor–aluno é antes de tudo a interação entre sujeitos que se constroem a partir da leitura de mundos vividos, sabidos, encharcados de experiências e, por isso, não pode ser reduzida ao movimento mecânico de transferir algo descontextualizado para outrem. Por outro lado, o próprio autor, respondendo a uma crítica sobre sua opção em partir da linguagem dos camponeses no processo de alfabetização destes, alerta que isso não significa a estagnação contemplativa e descompromissada da situação e muito menos o não reconhecimento da premissa que educação é uma forma de transformação do mundo. (FREIRE, 2001, p. 58)

Constituem, ainda, escolhas dialógicas para educação, segundo Freire (2002), a compreensão da palavra como práxis e como direito de todos e todas, a presença do amor carregado de boniteza³⁹, de compromisso pelos homens e pelo mundo, da esperança persistente como leitora de situações que estão sendo estas, mas podem vir a ser aquelas, pois compreende história como possibilidade e não como determinismo.

Trabalharei na presente pesquisa com a compreensão de interação dialógica, isto é, a experiência de comunicação entre sujeitos disponíveis para a troca, para a escuta/leitura do outro, para o falar/escrever com no lugar de falar/escrever para (FREIRE, 2007, p. 135). O aparato tecnológico é considerado como meio que pode condicionar favoravelmente uma interação dialógica, mas jamais a determinará (LÉVY, 2007). “A técnica é sempre secundária e só é importante quando a serviço

³⁹ “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” bem tampouco num ser arestoso e amargo” (FREIRE, 2007, p. 141).

de algo mais amplo. Considerar a técnica primordial é perder o objetivo da educação”. (FREIRE, 2001, p. 57)

1.4.3. Distâncias

A imagem da sala de aula com muitos alunos e professores inseridos num prédio escolar é uma representação espacial muito forte, porém não é sinônimo de proximidade facilitadora da aprendizagem. É certo que conseguiríamos rapidamente enumerar situações de nossa história de vida escolar nas quais estávamos numa sala de aula concreta e, entretanto, nos sentíamos completamente distantes de quem estava falando e do que estava sendo falado. Por outro lado, vencer a distância geográfica e incluir pessoas que moram ou trabalham distantes dos grandes centros educacionais, pessoas com dificuldades de locomoção e acesso aos prédios escolares, é um dado de superação de distância que a EaD pode favorecer, mas não pode garantir, se outras distâncias não forem consideradas.

A flexibilidade na organização do tempo de estudo pode, a princípio, ser problematizada como dispersão da forma de acompanhamento das atividades cotidianas dos alunos. Por outro lado, pode favorecer que os mesmos estudem em seu melhor momento de concentração e criação, além de permitir que pessoas com carga horária de trabalho bastante elevada tenham chance de estudar um pouco mais cedo ou um pouco mais tarde que o horário determinado pelas instituições educativas presenciais (KENSKI, 2008b). Na EaD por correspondência, o intervalo entre o envio e a devolução de texto, pergunta ou resposta poderia levar semanas. O rádio e a televisão facilitaram a interação síncrona, mas ainda com o limite de um horário pré-determinado para todos. Com a educação online, podemos ter as interações assíncronas, isto é, com ausência de simultaneidade. O intervalo entre uma pergunta e

uma resposta é indeterminado, pois a qualquer momento professor ou aluno podem acessar a ferramenta e retomar a conversa.

Jacquinet (1993) acrescenta a existência da distância tecnológica⁴⁰ a qual exemplifica com o fato de excluir das possibilidades da EaD um número aproximado de 8.000 pessoas com deficiência visual. Podemos encontrar amostra dessa distância justaposta à distância socioeconômica, quando identificamos situações em que a participação e a permanência dos interessados são condicionadas ao fácil acesso à internet de banda larga ou à utilização de softwares pagos com inexistência de similares gratuitos.

Moore & Kearsley (2007), ao considerarem distância como fenômeno pedagógico e não restrito às modalidades de educação a distância, apresentam o conceito de distância transacional e trazem as sub-categorias abaixo:

- Diálogo – interação com significado para os envolvidos. Interação não garante diálogo, mas é condição dele. Nesse sentido, podemos aproximar o conceito de diálogo de Moore & Kearsley (2007) com o mesmo conceito de Freire (2002), quando enfatiza que o educador dialógico fala, escreve com no lugar de falar, escrever para ou sobre.
- Estrutura do curso – definição de objetivos, conteúdos, planos, métodos, formas de avaliação.
- Autonomia do aluno – espaço garantido ao aluno para que se organize e faça suas escolhas na gestão do espaço e tempo de estudo.

Na análise dos autores, o diálogo permanente e o estímulo à autonomia do aluno podem reduzir de forma significativa a distância transacional. Segundo eles, quanto mais rígida, fechada e pouco

⁴⁰ Le concept de distance s'est diversifié: la distance est à la fois spatiale, temporelle, mais aussi technologique, psycho-sociale et socio-économique. (JACQUINOT, 1993) Revue Française de Pédagogie, n° 102, janvier-février-mars 1993, 55-67. Disponível em: http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF102_6.pdf Acessado em 30 de abril de 2010.

flexível a estrutura de um curso ou disciplina tanto mais a distância poderá ser sentida

A compreensão dos desdobramentos de cada categoria de Moore & Kearsley (2007) nos remete à análise de situações e relações que independem da modalidade de educação, presencial ou a distância.

Nesse sentido, Kenski (2008b) lista também as distâncias social, psicológica e cultural como inibidoras de interações significativas no processo de ensinar e aprender. As referências filosóficas de um educador humanizador, dialógico, estarão presentes em suas interações, planejamentos, avaliações, nas duas modalidades de educação.

1.4.4. Comunidades Virtuais de Aprendizagem

Os conceitos de interação, colaboração, cooperação e distância tornam-se referências que podem qualificar a efetiva influência das comunidades virtuais e, mais especificamente, das comunidades virtuais de aprendizagem nas relações interpessoais construídas em espaços pedagógicos mediados pela utilização de ambientes virtuais. Segundo Lévy (2007)

“comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimento, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independente das proximidades geográficas e das filiações institucionais” (p. 127).

A dimensão territorial passa a ser o ciberespaço, a rede de relações sociais que se forma entre sujeitos que se comunicam por intermédio de computadores conectados à internet (e-mails, chats, grupos de discussões). Sabemos, entretanto, que as características elencadas por Lévy (2007) não surgem com as comunidades virtuais. Por sua natureza social, o homem se agrega em grupos por participarem da mesma

organização religiosa, política, filosófica ou, simplesmente, por compartilharem a mesma profissão, apreciarem um determinado prato, música ou artista.

De forma similar às comunidades presenciais, Rheingold (1996) relata diversas situações vivenciadas na WELL⁴¹ das quais evidenciamos laços sociais afetivos e solidários entre os participantes na colaboração por ocasião do tratamento da leucemia do filho de um, na mobilização financeira para viabilizar a cirurgia de outro e na comoção e presença nas festas de casamento, aniversário e nos funerais. Em outros momentos, são citados conflitos e rupturas. Lévy (2007) e Rheingold (1996) negam a premissa, temida por muitos, de que essas formas de fazer comunicação mediada pelo computador (CMC) fariam desaparecer as formas anteriores, telefone, carta ou encontros corpo-a-corpo. Muitas vezes, as comunidades bem sucedidas acabam demandando confraternizações presenciais.

A percepção clara dos valores, costumes, regras na convivência comunitária, presencial ou a distância, será determinante na constituição do sentimento de pertencimento ou não ao grupo. Os frequentadores de comunidades virtuais identificam suas regras de comunicação escrita como “netiqueta”, em outras palavras, a etiqueta das relações sociais construídas na internet. Destacamos, por exemplo, a orientação para que cada usuário procure saber o que está sendo conversado antes de postar sua mensagem para evitar mudança inadequada do tema ou repetição desnecessária de argumentos ou questões já expostas.

O uso inadequado da linguagem, a presença de ofensas pessoais, ironias e expressões que destacam pejorativamente determinada nacionalidade, gênero, origem social, profissão não são indicados. Por outro lado, a rede é aberta e o acesso está cada vez mais ampliado. Assim, o surgimento de comunidades que se identificam

⁴¹ “WELL (Whole Earth’ Lectronic Link) comunidade virtual iniciada em 1985.

justamente por aspectos preconceituosos são facilmente identificados nas redes sociais como Orkut, Facebook ou outras.

A caracterização de um ambiente virtual de aprendizagem como CVA acontecerá à medida que os participantes demonstrarem interesse e autonomia pela continuidade das conversas sem os limites institucionais demarcados pela equipe gestora do curso ou da disciplina. A dimensão temporal de permanência na comunidade, segundo Kenski (2008a), será breve, longa ou ininterrupta na proporção da continuidade do interesse de cada participante em manter-se nela. O processo de troca, colaboração observados nas conferências da WELL por Rheingold (1996), nas conversas entre criadores de cães e gatos realizadas numa sala de bate-papo online ou nas discussões sobre flauta doce registrada no grupo Flauta Doce do Brasil⁴² é caracterizado por constante e diferenciadas aprendizagens, porém não são comunidades vinculadas a cursos ou disciplinas, isto é, não têm a demarcação institucional.

Reciprocidade permanente, compromisso implícito, iniciativa, informalidade, colaboração e intervenção pontual do professor são características que foram observadas no acompanhamento da disciplina EAV1, ministrada pela profa. Dra. Vani Kenski⁴³, pesquisada por Carvalho (2009) e que sinalizam um ambiente virtual de aprendizagem com potencialidade de vir a ser uma comunidade virtual de aprendizagem.

No Quadro 3, apresento a adaptação de alguns procedimentos indicados por Palloff e Pratt (2004) para que alunos tenham facilidade em compreender a formação de comunidades virtuais de aprendizagem. Os indicarei, entretanto, como aprendizagens necessárias a todos os participantes envolvidos, alunos, professores, monitores e

⁴² Fórum Brasileiro de Flauta Doce: Grupo de discussão através do provedor Yahoo aberto em abril de 2005. Soma hoje aproximadamente 290 membros cadastrados e 2916 mensagens trocadas. Desde 2007 realiza um encontro anual e presencial. Maiores informações podem ser encontradas em <http://br.groups.yahoo.com/group/flautadocebrasil/> Acessado em 24 de junho de 2010.

⁴³ Ensinando em Ambientes Virtuais 1, curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, no início de 2008.

outros profissionais que a educação online vem agregando em suas equipes de trabalho.

Responsabilidade dos participantes na formação e manutenção de CVAs	Atitudes que podem facilitar as dinâmicas de cooperação, colaboração, interação e redução das distâncias na formação e manutenção da comunidade.
<u>Abertura</u> : compartilhar detalhes acerca do trabalho e da vida fora da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar apresentações pessoais e biografias. • Criar um espaço de interação social no curso. • Estimular a comunicação síncrona através de web-conferência e agendamento de chats, entre outros.
<u>Flexibilidade</u> : desenvolver a compreensão da natureza da aprendizagem on-line e a vontade de “seguir com a turma”.	<ul style="list-style-type: none"> • Estar pronto a abdicar do controle, permitindo que todos e todas assumam o processo de aprendizagem. • Refletir e definir no grupo sobre as funções e papéis de cada participante.
<u>Honestidade</u> : estar pronto para dar e receber feedback e compartilhar pensamentos e preocupações assim que apareçam.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar exemplo de uma comunicação aberta e honesta. • Estimular o desenvolvimento de habilidades adequadas de comunicação para que dêem e recebam um <i>feedback</i> substancial. • Propiciar oportunidades para o <i>feedback</i>, tais como enviar textos para o site do curso com a expectativa de que haja retorno e enviar as avaliações das atividades colaborativas realizadas on-line.
<u>Desejo de assumir a responsabilidade pela formação da comunidade</u> : demonstrar a responsabilidade, integrando-se nas discussões e em outras atividades de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Alternar ou compartilhar com os alunos o papel de facilitador, pedindo a eles que se responsabilizem por uma ou duas semanas de curso. • Alternar a liderança dos grupos pequenos. • Apresentar e revisar com o grupo os critérios de avaliação em que estejam estabelecidos os níveis aceitáveis de participação e envio de mensagens.

Quadro 3 – Indicações de atitudes que podem facilitar a formação e permanência em CVA. Adaptação realizada a partir de Palloff e Pratt (2004, p. 50).

Palloff, Pratt (2004) e Carvalho (2009) corroboram Freire (2007) por referendarem a relação horizontal, dialógica, entre sujeitos participantes, o compromisso mútuo no qual todos e todas aprendem em parceria e o estímulo para que haja compartilhamento de experiências de vida, linguagem menos coloquial, expressão de alegria e de motivação, isto é, que a Comunidade Virtual de Aprendizagem seja a expressão viva de um espaço bonito para o encontro de gente que tenha disponibilidade em ensinar e aprender.

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. (FREIRE, 2007, p. 134)

Capítulo 2

2. Base de Conhecimento Pedagógico na interface Educação Musical e Educação Online

A busca de compreensão sobre os saberes e as competências necessárias na formação de professores ou construídos no exercício profissional tem sido foco de muitos estudos nos últimos vinte anos. Nóvoa (2002) diz que no decorrer dos anos 70 do século XX, a investigação científica sobre a prática de ensinar e aprender pautou-se em referências racionais que procuraram posteriormente enquadrar a prática pedagógica numa perspectiva planificada, previsível e mensurável, negando outras dimensões. Shulman (1987) corrobora essa problematização ao apontar que muitas vezes as políticas públicas criam normatizações que invadem a prática dos professores com transferência precipitada dos resultados de pesquisas pautadas na racionalidade da eficácia, “pedagogia das certezas” (NÓVOA, 2002, p. 33), a partir de exames e aplicação de testes, sem considerar a dinâmica viva do processo de aprendizagem, por exemplo.

Shulmann (1987) não nega as contribuições das pesquisas pautadas na racionalidade técnica ou de eficácia. Considera, entretanto, que os resultados são apenas recortes parciais da ação pedagógica que, segundo Nóvoa (2002), “realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideias e de situações, que é ilusório tentar controlar à priori” (p. 35). Tal aspecto plural da ação pedagógica, destacado por Nóvoa (2002), é compartilhado por Tardif (2002) ao investigar os saberes docentes constituídos ao longo da vida, perpassando saberes oriundos da convivência familiar, da história de vida, da vivência escolar anterior à formação profissional, da formação profissional, de programas e livros didáticos e, principalmente, por valorizar os saberes construídos na experiência, no transcorrer da carreira.

Para Mizukami (2002), as interações dos professores com instituições e colegas que partilham o mesmo espaço de ação profissional

geram “quadros referenciais” num contraponto dinâmico entre teoria e prática, “revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática” (p. 153). A autora complementa que, ao lado da compreensão de tais quadros, devem ser igualmente considerados os conhecimentos organizados e a forma como são sistematizados na formação profissional dos professores.

Shulman (1987) indica a necessidade de compor uma base de conhecimento para a formação profissional do docente que facilite o processo de aprendizagem, objetivo final de sua ação. Nesse sentido, aponta as seguintes categorias de conhecimentos pedagógicos, a saber:

- Conhecimento do conteúdo – contempla a natureza do objeto de estudo (matemática, música, línguas, esportes) e as formas de compreender, analisar, valorizar em diferentes contextos e épocas.
- Conhecimento pedagógico geral – encontra-se além do conhecimento específico do conteúdo, isto é, são os conhecimentos próprios das ciências da educação que contemplam objetivos e metas educacionais, formas de comunicação e orientação das turmas, organização curricular, entre outros.
- Conhecimento pedagógico do conteúdo – é a categoria mais enfatizada por Shulman (1987), que mostrará equilíbrio entre os dois conhecimentos anteriores e que diferenciará o especialista num determinado conteúdo de um educador. Por exemplo, a diferença observada por muitos pesquisadores entre o músico e o educador musical. É identificado na maneira como temas, questões, problemas são organizados e adaptados para diferentes públicos e em diferentes contextos de ensino.
- Conhecimento do aluno e de suas características – particularidades sobre cognição, motivação e comportamentos

são observadas nessa categoria da base de conhecimento pedagógico (MIZUKAMI, 2002, p. 154).

A continuação deste texto apresentará os autores e desdobramentos referenciais sobre conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo e que subsidiarão posteriormente a compreensão e discussão dos dados coletados.

2.1. Conhecimento Pedagógico

Na perspectiva de Tardif (2002)

pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (p. 117).

Ela pressupõe, na avaliação do autor, um conjunto de saberes que são resultados de fontes diversas, elaborados em diferentes fases da vida e na socialização com grupos distintos também.

Os saberes oriundos da participação do estudante em cursos de formação para a docência ou cursos de aperfeiçoamento, formação contínua em serviço, por exemplo, constituem os saberes institucionalizados (curriculares, disciplinares), validados pelos formadores, por pesquisas científicas no âmbito das ciências da educação, das reflexões de cunho filosófico, psicológico, sociológico e outros.

Saberes pessoais sobre a docência podem ser identificados nas representações sobre escola, professor (a), aluno (a), material escolar, avaliações, uniforme, punições, prêmios, entre outros, presentes em nossas brincadeiras infantis na convivência familiar, isto é, antes do primeiro dia de aula, pais, irmãos ou primos mais velhos já nos ajudavam a construir as representações da rotina escolar. Por outro lado, as aprendizagens vivenciadas no contexto escolar ou mais especificamente em sala de aula, localizadas bem anteriormente ao ingresso na formação profissional, em conjunto com os saberes pessoais, são referências significativas sobre docência, segundo Tardif (2002).

As aprendizagens compartilhadas na aproximação com livros, programas utilizados pelas instituições, outros materiais didáticos e no decorrer da carreira, ou seja, os saberes construídos com a experiência profissional são agregados ao conjunto de saberes docentes. Nesse sentido, os saberes são temporais por perpassar história de vida e avançar fases diferentes da carreira.

Saber algo ou saber fazer algo é parte intrínseca ao saber ensinar algo ou saber ensinar alguém a fazer algo. A identificação das metas e objetivos a ser superados coletivamente e individualmente, a elaboração de etapas e procedimentos adequados ao público, a busca de linguagem própria ao perfil dos alunos são, entre outras coisas, tomadas de decisões que nos ajudam a identificar uma ação docente e conhecer um pouco dos pressupostos metodológicos de cada professor.

O conhecimento pedagógico não é, todavia, limitado ao conjunto de técnicas para dar conta de interações com objetivos educativos. Ele é carregado de valores, crenças, expressão de sentimentos e realizado “concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante” (TARDIF, 2002, p. 50). Nesse sentido, concordo com Tardif (2002), quando considera que é impossível separar a ação docente da pessoa do professor, e com Freire (2007), quando afirma que educação

não é uma ação passível de qualquer natureza de neutralidade, isto é, política, filosófica e ideológica, por exemplo.

Entre os pesquisadores que discutem a temática avaliação da aprendizagem na educação online reencontrei referências aos autores pesquisados em minha dissertação de mestrado (Carvalho, 2004).

As decisões documentadas no âmbito do projeto político pedagógico do curso atividades sinalizam o perfil de profissional que a instituição objetiva formar. A superação de determinados desafios, a compreensão e re-elaboração de conceitos e de práticas são pormenorizadas no plano de ensino e nos mapas de atividades de cada disciplina.

Concordo com a ideia, expressa por Luckesi (1998) e Méndez (2002), de que a avaliação favoreça o processo de aprendizagem, que seja delineada a partir das características dos alunos e alunas e que seja coerente com os procedimentos metodológicos usados pelo professor. Kenski, Oliveira & Clementino (2006) alertam que “*é perfeitamente possível mudar o suporte da cátedra para a Internet e transferir o púlpito para trás do teclado* (p. 79)”. Os saberes sobre avaliação compõem os quadros referenciais da docência e, como foi mencionado por Mizukami (2002) são constituídos no contraponto entre saberes gerados na experiência (história de vida escolar e exercícios profissional da docência) e saberes acadêmicos sobre a docência.

2.2. Conhecimento do conteúdo específico

Os conhecimentos específicos abordados na presente seção estão delimitados em duas temáticas apresentadas separadamente: música - educação musical e tecnologias de informação e comunicação.

2.2.1. EDUCAÇÃO MUSICAL

A presença constante da música em diversas situações, lugares, tempos de nossas vidas vem também acompanhada pela diversidade de forma, estilos, cores, sotaques e significados atribuídos. Oliveira Pinto (2001) diz que a música é uma “forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos”.

O pressuposto que música é uma linguagem nos faz questionar sobre a matéria prima (som) e sobre as interferências manipulativas nesse material, isto é, da escolha dos elementos à maneira de explorá-los, organizá-los, executá-los, significá-los e sistematizá-los graficamente ou não.

Nesse sentido, Blacking (2007) considera complexa a tentativa de construir uma definição sobre música, pois “além de incorporar numa teoria geral da música as características de todos os sistemas” (p. 202) devemos, assim como alertam Santos (1991) e Iazzeta (2001), “levar em conta as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e os grupos sociais produzem sentido daquilo que eles ou que qualquer outro considera como “música”” (BLACKING, 2007, p. 203).

A compreensão da pluralidade intrínseca à música, indicada anteriormente, orientou-me na problematização das características multidimensionais da pedagogia musical de Kramer (2000) e corroboradas por diversas autoras, como Del Ben (2003), Bellochio (2003) e Hentschke (2001) frente às discussões sobre processos de formação de educadores musicais. Considerando que a pedagogia da música “ocupa-se com as relações entre pessoas e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão”, Kramer (2000, p. 52) defende que há um movimento estreito de interfaces com outras áreas das ciências humanas, como filosofia, história, psicologia, sociologia e a própria pedagogia.

Apresentarei, a seguir, sínteses de pesquisas que, em minha opinião, podem exemplificar esse movimento entre algumas das diferentes áreas citadas pelo autor e possíveis interfaces com a educação musical.

A aproximação entre a sociologia da música, entendida por Kramer (2000) como a área que “examina as condições sociais e os efeitos da música” (p. 57), entre outras coisas, e a área de educação musical, pode ser observada na dissertação de Joly (2007) na tese de Kleber. A compreensão de processos educativos que acontecem na convivência entre músicos numa orquestra comunitária, bem como das práticas musicais realizadas em espaços não escolares e com população em situação de desigualdade social, nos levam, entre outras coisas, a olhar diferentes espaços e situações como possíveis em realizações musicais e de necessária presença nas reflexões que permeiam a formação de educadores musicais.

Em Arroyo (1999), Queiroz (2003) e Almeida (2009) encontrei pesquisas com desdobramentos entre educação musical e a área de antropologia, por exemplo. Arroyo (1999) pesquisou as representações sociais sobre fazer musical nos âmbitos de ensino e aprendizagem de música partindo de dois contextos sociais e culturais diferenciados situados na manifestação do Congado e num Conservatório de Música em Uberlândia – Minas Gerais. Queiroz (2003) investigou as performances e estruturas musicais, além da relação ensino-aprendizagem em grupos de Congado na cidade de Montes Claros – Minas Gerais com foco na representação cultural. Almeida (2009) procurou descrever, analisar e interpretar os processos de ensino e aprendizagem observados em dois terreiros de Candomblé na cidade de Salvador – Bahia.

Desta maneira e corroborando Penna (2008), poderemos acrescentar aos diferentes espaços e situações os traços de influência cultural.

Em lugar de se prender a um determinado padrão musical, faz-se necessário encarar a música em sua

diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento (p.26).

Nas pesquisas com enfoque histórico, compreendidas como a interpretação dos fatos e contribuições humanas delimitadas no tempo e no espaço, Kramer (2000) traz a musicologia e a pedagogia como áreas possíveis de investigação. Nesse sentido, encontrei em Silva (2003) uma ilustração de pesquisa centrada na musicologia histórica, pois pesquisou a produção brasileira em diferentes épocas para duetos de oboés, após o que analisou os processos de arranjos e transcrições com ênfase no caráter didáticos dos duetos, organizou as peças pesquisadas por níveis de dificuldade e deixou sugestões de como utilizá-las em contextos pedagógicos.

O constante movimento da música, comentado por Penna (2008) e destacado anteriormente, pode nos ajudar no início da problematização das dimensões pedagógico-musicais de Kramer (2000) como dinâmicas e não hierárquicas. Parafraseando Penna (2008), a educação musical está em constante movimento, é viva. O enfoque sociológico não irá sobrepor ou anular os enfoques histórico ou antropológico e serão acompanhados dos enfoques psicológicos e pedagógicos, ilustrados logo a seguir.

Em Weiland (2006), Furlan (2007), Beyer (1993, 1996, 2000 e 2001) e Ilari (2002 e 2005), é possível identificar a temática central de suas publicações voltadas para as áreas de psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Furlan (2007) procurou investigar fases distintas de comportamentos psicológicos apresentados no processo de lecto-escrita em crianças, estudantes de piano, na faixa etária entre 6 e 7 anos, e a pesquisa de Weiland (2006) buscou, pois, responder de que maneira acontece a interação entre os aspectos figurativos e operativos na aprendizagem musical através da flauta doce com crianças na faixa etária

entre 7 (sete) e 12 (doze) anos. A produção de Beyer (1993, 1996, 2000, 2001) e a de Ilari (2002, 2005) demarcam significativamente a trajetória investigativa das duas pesquisadoras brasileiras na área de cognição, discutindo, entre outras coisas, o processo de construção do conhecimento musical na primeira infância (BEYER, 1993, 1996 e 2000), resultados das pesquisas experimentais sobre percepção e cognição musical com bebês (ILARI, 2002) e das pesquisas que tentam, de maneira precipitada, segundo Ilari (2005), estabelecer vínculos entre a aprendizagem musical e outras áreas do conhecimento como raciocínio lógico-matemático, aprendizagem da leitura, aprendizagem da linguagem e desenvolvimento da inteligência humana.

“A pedagogia da música divide com a pedagogia a consideração do homem sob os aspectos da educação e formação, do ensino e aprendizagem, da instrução e didáticos” (KRAMER, 2000, p. 61). Nesses aspectos, conclui o autor, a área de pedagogia da música é permeada pelas áreas comentadas anteriormente, isto é, divide as temáticas investigativas sobre processos de aprendizagem com a psicologia, a busca de compreensão sobre a natureza das instituições com a sociologia, a imersão e a pesquisa em comunidades nativas com a antropologia, entre outras tantas áreas. Partindo das categorias de diferentes dimensões pedagógicas listadas por Kramer (2000), podemos encontrar na literatura trabalhos focados também nos diferentes espaços de demandas e ações dos conhecimentos pedagógicos musicais.

Dentre os estudos referentes à pedagogia musical desenvolvida em espaços escolares, encontraremos em Targas (2009) uma investigação situada no **ensino fundamental** que procurou observar, descrever e analisar os processos educativos implícitos em aulas organizadas a partir da escuta de canções com o objetivo de favorecer o respeito à diversidade e às singularidades.

Na produção de Bellochio (2003), Beineke (2000) e Del Ben (2001), é possível verificar estudos voltados para os saberes, as

práticas pedagógicas de professores de música que atuam na educação básica, assim como projetos de capacitação dos professores unidocentes responsáveis pela área de música em muitas escolas.

A literatura sobre **educação musical infantil** em espaço escolar pode ser ilustrada especificamente na produção de Brito (2003) e na de Beyer (2001). Apesar de não estarem restritos ao espaço escolar, são textos que trazem reflexões (BRITO, 2003 e BEYER, 2001) e sugestões de procedimentos (BRITO, 2003) bastante focados nessa faixa etária.

As pesquisas realizadas no contexto de **escola específica de música** foram exemplificadas com Carvalho (2004) e Requião (2002). Na pesquisa concluída em 2004, procurei investigar os saberes docentes de instrumentistas na prática de ensinar e avaliar. Constatei que o modelo dos professores desses professores é uma das influências enfaticamente destacadas pelos entrevistados, quando se referem aos anos iniciais do exercício profissional da docência. Requião (2002), por outro lado, problematiza as escolhas curriculares na formação do músico, escolhas desconectadas das exigências da atuação profissional do contexto da música popular, por exemplo.

As dissertações de Louro (2003) e Soares (2006) exemplificam mais uma categoria de pesquisas pedagógico-musicais, porém voltadas para pessoas com **necessidades educativas especiais**. Ambas discutem a formação dos professores de música para efetivarem de forma favorável o processo de inclusão. Louro (2003) descreveu e analisou os processos de adaptações vivenciados por três pessoas frente ao estudo de instrumento. Soares (2006), por outro lado, observou e buscou compreender a ação de três professores de música em escolas regulares e que têm alunos em processo de inclusão.

Retomo a abordagem de Mizukami (2002) sobre a necessária compreensão dos quadros referenciais dos saberes decorrentes do exercício profissional da docência e da pertinente

aproximação e constante adequação da base de conhecimento pedagógico realizada no âmbito da formação inicial. Nesse sentido, e em concordância com Del Ben (2003), Hentschke (2001) e Penna (2006), os cursos para formação e capacitação ao longo da vida deverão propiciar diálogo entre as músicas, com favorecimento da diversidade cultural, e entre as educações musicais, considerando a multiplicidade de espaços e demandas profissionais.

Ao demarcarmos categoricamente a opção por uma educação musical ou uma música, podemos ganhar num aprofundamento teórico e prático, num refinamento de especialização, porém provavelmente perderemos ao expor os futuros educadores a demandas profissionais sequer citadas na formação. O corpo de docentes e pesquisadores de cada curso, instituição, secretaria ou departamento deverá ser estimulado a valorizar os múltiplos recortes de pesquisa que dialogam com a grande área de educação musical sem a adoção de um caminho singular de atuação ou formação de guetos.

Num contexto de formação em universidades públicas, por exemplo, a oferta de disciplinas optativas que perpassem a interface entre as áreas de música, educação musical e as demais áreas correlatas, como filosofia, antropologia, etnomusicologia, musicologia e psicologia pode ser um caminho favorável no qual o “futuro educador musical busque, no seu trajeto de formação, atender aos seus próprios anseios e questionamentos, ou às necessidades apontadas por sua experiência de vida ou profissional” (PENNA, 2006, p. 41).

A disciplina investigada está caracterizada por ações dos sujeitos envolvidos na direção de ensinar e aprender a tocar flauta doce, executar, criar, discriminar e registrar a partir da escrita convencional de elementos rítmicos da linguagem musical. Abordarei a seguir os quadros referenciais que nortearam os procedimentos pedagógicos e musicais que serão apresentados e discutidos no capítulo 5.

A aprendizagem de cada instrumento musical exige aproximação, experimentação e superação de dificuldades específicas. Entre as especificidades técnicas da flauta doce Aguilar (2008) destaca o controle do ar direcionado ao bocal do instrumento, juntamente com a combinação de sílabas executadas pelos órgãos articuladores da boca, pois isso define os ataques e as finalizações dos sons musicais caracterizando o domínio técnico e a expressão estética na performance do executante.

O primeiro contato com a flauta doce é facilitado, muitas vezes, pelo baixo custo em adquirir um bom instrumento e pela rapidez em emitir os primeiros sons em comparação com outros instrumentos de sopro, além de ser um instrumento leve⁴⁴ e de fácil transporte (LAURENT, 1983). Acredito que estas razões tenham influenciado muitos músicos e educadores a considerarem a flauta doce como instrumento inerente e, muitas vezes, obrigatório na educação musical.

Por outro lado receio que as facilidades iniciais sejam transformadas em obstáculos a serem superados por flautistas doces e educadores musicais, pois o baixo custo de um bom instrumento é reduzido simplesmente ao baixo custo, além da aquisição realizada de forma burocrática sem consulta aos critérios de sonoridade e qualidade dos materiais. Neste caso e concordando com Weiland (2006) e Cuervo (2009) indico que podemos multiplicar referências inadequadas da qualidade sonora e de seus desdobramentos para educação musical.

Em Souza, Hentschke & Beineke (1997) e Beineke (2003) encontramos orientações para que a flauta doce seja utilizada em contextos amplos de educação musical, isto é, nos quais sua função seja agregar práticas significativas de fazer musical e que não tenha fim em si mesmo. Beineke (2003) enfatiza que não se trata de aula de flauta doce e sim da utilização da flauta doce como um dos recursos possíveis na efetivação do fazer musical em contextos educativos.

⁴⁴ Uma flauta doce soprano, por exemplo.

Concordo com Beineke (2003) e Swanwick (1994) na necessidade de propiciar, estimular, garantir um clima musical desde as primeiras peças, exercícios, experiências com o instrumento. Considero neste sentido, portanto, que uma das funções da utilização da flauta doce na formação do educador musical é oportunizar experiências musicais significativas sem, entretanto, afastá-lo de refinamento técnico específico do instrumento. Criar dicotomia entre a formação do flautista doce e a formação do educador musical que venha a utilizar a flauta doce em suas aulas é, em minha opinião, um risco que pode comprometer uma das orientações implícita nas questões de Swanwick (1994) “Nós professores, e outras pessoas, nos preparamos adequadamente para tocar para os alunos, e com eles? A música se constitui num convite?” (p. 13) e que encontro consonância em Freire (2007) quando destaca o necessário compromisso e coerência na ação do educador que não apenas fale sobre algo específico com “palavras que o vento leva” (p. 95), mas que sua prática seja a representação verdadeira de seu discurso.

2.2.2. Tecnologias de Informação de Comunicação (TICs)

Antes de apresentar a revisão de literatura e pesquisas que perpassam a relação entre músicas, educações musicais e as TICs, elencarei autores que discutem de maneira focada sobre a presença, a significação e a valorização das TICs nas interações humanas, assim como sua problematização em situações de aprendizagem.

Segundo Kenski (2008b), corroborada por Iazzeta (2009a) e Moran (2007), nos deparamos frequentemente com interpretações radicais que tentam criar um paradoxo entre a essência humana e a tecnologia. E Lévy (2007), em consonância com os autores citados anteriormente, constrói sua crítica partindo da imagem metafórica do impacto, como se fosse possível a existência de uma entidade tecnológica

independente das escolhas culturais e sociais e que exterminaria a existência humana como um meteoro.

Das interações entre humanos e os elementos de seu entorno material manipulado para gerir alimentos, proteção, mobilidade espacial e formas de comunicação registradas temos exemplos de ferramentas criadas e utilizadas para finalidades exclusivamente humanas. Assim, antes da técnica (forma de ação sob a ferramenta) temos uma escolha ou dificuldade a ser superada, uma curiosidade, uma intencionalidade.

Nosso dia a dia é permeado, portanto, por diferentes tecnologias (produtos ou ferramentas) manipuladas pelas técnicas (modos de ação). O suporte físico ou o recorte de tecido que nos protege do sol, da chuva, dos ventos, o caminho percorrido entre o grão e o pão, o suporte de comunicação que facilita nosso acesso às notícias, às manifestações artísticas ou simplesmente o ato de falar com o outro (linguagem) são exemplos que nos ajudam a identificar dimensões distintas de categorização técnica.

Concordo com Lévy (2007), quando diz que a tecnologia condiciona, mas não determina uma situação. “As mesmas técnicas podem integrar-se a conjuntos culturais bastante diferentes” (p. 25) Nem toda manipulação de grãos levará ao produto final pão. Para que isso ocorra, precisaremos ter intencionalidade, conhecimento da técnica adequada, reconhecimento do pão como produto desejado, entre outras coisas.

Nesse sentido, Iazzetta (2009b) comenta que a possibilidade tecnológica de gravar, reproduzir e manipular fontes sonoras em espaço-tempo desconectados da performance ao vivo não determinou o surgimento da música eletroacústica, por exemplo, pois esta é também uma escolha estética, cultural e social, mas, por outro lado, não é possível pensar esse gênero musical desvinculado da experimentação tecnológica na manipulação do material sonoro.

Podemos refletir sobre a utilização de tecnologias em processos educativos, desde as tecnologias materiais (mobiliário escolar, giz, suporte físico para registro de conceitos e realização de tarefas) até o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), como TV, rádio, computador, entre outros. A dimensão espaço-tempo é reorientada com a expansão da imprensa, pois a informação oral ganha possibilidade de acompanhar o ouvinte interessado e se distanciar do orador-mestre. O surgimento das TICs acrescentou outras variantes espaciais e temporais. Uma imagem, uma música ou um filme, por exemplo, podem ser visualizados, manipulados, reproduzidos em contextos bem diferentes do contexto de origem, expandindo o potencial de diversidade de meios e suportes para apresentar um conceito. O advento da internet trouxe, entre outras coisas, a facilidade de acessar informações em diferentes formatos e, principalmente, de estabelecer comunicação em qualquer lugar e a qualquer hora.

Porém, retomando Moran (2007) em concordância com Lévy (2007), a internet não determina a comunicação e nem a busca por informações de diferentes naturezas, ela pode facilitar, estimular, mas uma curiosidade, uma intencionalidade humana a precede.

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes. (MORAN, 2007, p. 63)

2.3. Conhecimento pedagógico dos conteúdos

A modalidade de educação musical online é bastante recente em cursos de graduação. Por esse motivo, considerarei a interconexão entre os conhecimentos específicos de música, educação musical e uso das TICs (TV, vídeo, rádio, aparelho de som, máquina fotográfica, material impresso) ou das Novas TICs (NTICs - computador com ou sem internet, ambientes virtuais e outras ferramentas de interação/interatividade a distância) como disparadoras de conhecimentos pedagógicos específicos.

2.3.1. Educação Musical Online ou Educação Musical através das TICs e NTICs

Realizei uma revisão de publicações⁴⁵ que relacionam música/educação musical e o uso de tecnologias e destacarei os trabalhos encontrados.

- Formação continuada de professores: Souza (2003) construiu sua pesquisa partindo da implementação de um curso de educação musical a distância voltada para formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental no estado de Mato Grosso (texto escrito e CD foram seus meios principais, além de encontros presenciais pontuais). Henderson (2007) desenvolveu e analisou as aprendizagens verbalizadas por professores que participaram de um curso online (TelEduc como software de elaboração do ambiente virtual de aprendizagem) sobre tecnologias para educação musical.

⁴⁵ Foram consultadas as revistas da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM (2002 a 2008), disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/>, acessado em 01 de junho de 2010, além dos resumos das teses e dissertações encontradas no portal da Capes (disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> e acessado em 01 de junho de 2010), restrita aos últimos dez anos (2000 – 2010) e a partir das seguintes palavras-chave: música, educação musical e tecnologias.

- Licenciatura em Educação Musical ou Música: Borges (2010) pode perceber em sua pesquisa que os licenciandos em educação musical de três universidades públicas do estado de Santa Catarina integram o uso das TICs em suas práticas musicais, porém de forma menos acentuada as relacionam com a docência em música. Gohn (2009) analisou a viabilidade do desenvolvimento da disciplina percussão num curso de licenciatura em Educação Musical online.
- Prática Docente: Leme (2006) procurou compreender como oito (8) professores de três escolas de música de Santa Maria, Rio Grande do Sul, aprenderam a usar as tecnologias e como as empregam em suas práticas educativas.
- Softwares: Krüger (2000) desenvolveu, analisou e propôs um roteiro para avaliação de software voltado para educação musical. Flores (2002) desenvolveu, testou e avaliou um software para o processo ensino-aprendizagem sobre intervalos, arpejos e escalas que pôde ser experimentado via web. J. M. A. X. Lima (2002) desenvolveu um sistema de ensino de flauta doce baseado na web. Rodrigues (2003) criou um sistema interativo de aprendizagem de Harmonia baseada na web. Ficheman (2002) desenvolveu, em parceria com outros pesquisadores, um Sistema Interativo para atividades musicais voltadas para crianças e adolescentes. Consani (2003) avaliou a aplicabilidade de software de treinamento em percepção melódica e harmônica em escolas públicas da cidade de São Paulo, São Paulo. Corrêa Pinto (2007) investigou professores e alunos de uma escola de educação básica de Belo Horizonte sobre a utilização de um editor de partitura como desencadeador eficaz de aprendizagem musical. Araújo (2009) concluiu em sua investigação, a partir de um estudo de caso com alunos de uma

escola de música, que a utilização do editor Finale pode tornar mais dinâmico o processo de aprendizagem do solfejo melódico.

- Registro Sonoro – Lorenzi (2007) estudou as implicações sociais e educacionais na prática de gravação de um CD com as composições de um grupo de adolescentes localizados numa oficina no município de Gravataí, Rio Grande do Sul.
- Televisão: Ramos (2003) realizou uma pesquisa sobre aprendizagens musicais de crianças entre 9 e 10 anos partindo das ofertas de programas de TV. A autora indica que algo precisa ser reencaminhado nas situações de aprendizagem, pois há grande risco de as músicas midiáticas sufocarem totalmente o repertório da escola.
- Rádio: Schmitt (2004), através da metodologia de história oral, pôde investigar as influências nas aprendizagens e na profissionalização de crianças que participaram do programa de rádio “Clube do Guri”, veiculado na rádio Farroupilha entre 1950 e 1966.

As pesquisas citadas delimitam claramente o meio tecnológico investigado e para qual perfil formativo. Em Souza (2003), constatei uma fundamentação teórica sobre formação de professores que delineou coerentemente suas escolhas metodológicas na elaboração e aplicação do curso voltado para formação contínua de educadores musicais que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Conceitos como “autonomia”, “colaboração”, “motivação” e “respeito à diversidade” são explicados pela autora, tendo o educador Paulo Freire como um de seus aportes teóricos e, ao mesmo tempo, exemplificados no cuidado em formar os monitores que participariam da formação em parceria com a pesquisadora, na disponibilidade em manter contato por intermédio de telefone, e-mail ou carta, na maneira acolhedora com que se dirigia aos participantes [“Eu estou positivamente ansiosa pelo início de nosso

programa de Música, e você?” (Souza, 2003, p. 436)], nos objetivos das atividades realizadas, bem como nos desdobramentos de aprendizagens conquistados com os professores participantes. Podemos concluir que os pressupostos sobre música, educação, educação musical, função social, cultura da pesquisadora são também valores que antecedem à escolha do texto impresso, do telefone, do e-mail ou do CD como intermediários da relação pedagógica.

A elaboração e o desenvolvimento de procedimentos metodológicos que constroem interfaces com as TICs ou com as NTICs em contextos escolares presenciais ou a distância foram observados na literatura pesquisada. As reflexões apresentadas são permeadas por algumas premissas que destacarei a seguir: 1) o uso de tecnologias não garante mudanças repentinas no desempenho de alunos e professores; 2) os projetos de formação dos profissionais envolvidos devem ser estimulados para que sejam criadas oportunidades de experimentação e investigação das potencialidades pedagógicas de tais TICs e NTICs (ALMEIDA, 2007); 3) a recusa em pesquisar e explorar as possibilidades educativas do uso das TICs e NTICs pode gerar um abismo entre o universo tecnológico no qual estão inseridos os alunos e as experiências metodológicas ofertadas na escola (KENSKI, 2008a); 4) é necessário superar a ideia de transmissor – receptor (ALMEIDA, 2007) da mesma maneira que queremos ver superada a concepção bancária de educação.

A identificação da mediação pedagógica num ambiente virtual de aprendizagem em dialógico, autoritário ou outro será definido prioritariamente pelos sujeitos que o constituem e não pelo suporte tecnológico no qual ele se instrumentaliza. A verticalização da relação professor-aluno poderá ser encontrada em ambientes virtuais e presenciais. Não basta usar tecnologias.

Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação

audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo (MORAN, 2007, p. 11).

Nesse sentido, complementa o autor, não há regras e receituário prontos e definitivos na integração de tecnologias em situações favoráveis e dialógicas de aprendizagem. Cada professor deverá investigar qual a ferramenta e quais as possibilidades de comunicação que melhor representam suas teorias pedagógicas em ação. “A lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica de produção do conhecimento” (BEHRENS, 2007, p. 74).

Capítulo 3

3. Caminhos metodológicos

Para Gamboa (2001 e 2003), podemos identificar um conjunto de técnicas de coleta, organização e discussão de dados com tendência quantitativa e/ou qualitativa, porém alerta que “é necessário relativizar a dimensão técnica inserindo-a num todo maior que lhe dá sentido, tomando-a como parte constituída do processo de pesquisa” (GAMBOA, 2001, p. 89). E acrescenta que o cerne do rigor metodológico não deve ficar no uso de técnicas, pois a clareza conceitual e de construção de conhecimento é anterior. Quando o foco central da pesquisa está no objeto e na busca de observação controlada, por exemplo, podemos vislumbrar uma pesquisa de base epistemológica positivista da qual o pesquisador deve ficar distante e o objeto, isolado. Se, por outro lado, o sujeito é o ponto central da investigação, encontramos pesquisas nas quais o pesquisador tem movimento de compreensão e interpretação dos significados dados pelos sujeitos aos fenômenos. Nesse caso, “conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos” (GAMBOA, 2001, p.95).

Em oposição ao risco de reduzir as possibilidades de investigação científica somente às duas correntes apresentadas anteriormente, Gamboa (2003) nos fala de abordagens nas quais podemos identificar o tratamento *quanti-quali* dos dados recortados e destaca as pesquisas com enfoque dialético nas quais há superação da dualidade sujeito-objeto, quantidade-qualidade, explicação-compreensão em movimento de resgate da totalidade e do processo.

Nessa alternância entre observação-compreensão, envolvimento-distanciamento, constatação-reflexão e nova observação-nova compreensão encontra-se a presente pesquisa. Fui professora da disciplina investigada num determinado momento e pesquisadora em outro. Dediquei-me aos desafios pedagógicos na elaboração e acompanhamento da disciplina, afastei-me e, em alguns meses depois,

retomei todas as interações e atividades registradas para releitura do vivido e construção da pesquisa. De Freire (2002), destaco o processo de alfabetização de adultos como referência metodológica para escolha das etapas de pesquisa que resultou na presente tese: investigação temática, tematização do conhecimento e problematização.

Serão abordadas as aprendizagens vivenciadas pelos participantes em processo interativo do qual a linguagem escrita, o registro audiovisual das atividades, bem como a relação destes com a dimensão temporal de desenvolvimento da disciplina, serão recortes analisados qualitativa e quantitativamente.

3.1. Os Sujeitos

Considerarei sujeitos colaboradores da presente pesquisa todos os alunos que participaram de forma assídua, a tutora virtual⁴⁶ e a professora. Todos os sujeitos foram identificados pelo primeiro nome ou apelido dependendo da forma como registravam suas assinaturas finais nas interações. Eu fiz bacharelado em música e tenho mestrado em educação. Cris fez bacharelado e mestrado em música e atualmente é doutoranda em música. Para caracterizar os alunos participantes da pesquisa, organizei nos Quadros 4, 5 e 6 os dados referentes ao polo de origem, experiência musical, formação acadêmica anterior ao ingresso no curso de Educação Musical a distância da UFSCar e atuação profissional.

⁴⁶ Todos foram consultados e responderam positivamente à solicitação para que os dados registrados no ambiente da disciplina fossem lidos, categorizados e discutidos frente à literatura elencada para a pesquisa. Termo de Consentimento livre e esclarecido consta como apêndice 1 no final da presente tese.

Nome (idade)	Formação Acadêmica	Experiência musical anterior ao ingresso no curso.	Atuação profissional
Alessandra (27)	Licenciada em Letras	violão e voz	Professora de música e participa de uma banda.
Ana Paula (27)	Graduanda em Pedagogia	piano, teclado, viola de arco e flauta doce.	Professora de música.
Clarindo (69)	Licenciado em Matemática	voz e regência de coral.	Bancário aposentado. Regente de coral
Dani Cocato (36)	Licenciada em Letras	piano e teclado.	Diretora e professora de escola de música.
Dani Tavares (33)	1ª. Graduação	órgão e piano.	Auxiliar administrativo.
Rodrigo (31)	Licenciado em Pedagogia	violoncelo e rege	Instrumentista e Professor de música
Rogério (36)	Música Sacra	piano, flauta doce e violino.	Professor de música e diretor musical.
Valdecir (42)	Licenciado em Letras	violão, piano e teclado	Músico. Professor de música, português e inglês.

Quadro 4 – Identificação dos alunos do **polo de Barretos** e participantes da pesquisa.

Nome (idade)	Formação Acadêmica	Experiência musical anterior ao ingresso no curso.	Atuação profissional
Adriano	1ª. Graduação	saxofone e flauta doce	Professor de música
Aquiles (40)	1ª. Graduação	guitarra	Professor de música e participa de banda musical.
Humberto (36)	1ª. Graduação	flauta transversal	Professor de música e participa de orquestra e banda sinfônica.
Ismael (39)	Mestre em Ciências da Religião	piano	Professor de música e faz assessoria sobre educação musical na Secretaria de Educação de seu município.

Quadro 5 – Identificação dos alunos do **polo de Osasco** e participantes da pesquisa.

Nome (idade)	Formação Acadêmica	Experiência musical anterior ao ingresso no curso.	Atuação profissional
Ana Queila (35)	Especialista em psicopedagogia	órgão e teclado	Psicopedagoga, professora de música e organista em cultos religiosos
Andréa (37)	Especialista em Educação Especial e Inclusiva	violino e canta.	Professora do ensino fundamental
Angélica (24)	Licenciada em história	piano e órgão	Professora do ensino fundamental e professora de música
Carlos (35)	1ª. Graduação	violão, piano popular e saxofone.	Professor de música
Ivaldo	1ª. Graduação	saxofone, flauta transversal, trombone e violão.	Professor de música e regente
Jozuel (36)	1ª. Graduação.	clarineta, violão e flauta doce.	Professor de música
Lilian (31)	Bacharel em Música	Regência de corais	Professora de música e regente de coral.
Richard (35)	1ª. Graduação	trompete, piano e violão	Professor de música e regente de banda.
Rosy (46)	Licenciada em Biologia e Pós graduada em Gestão Ambiental	violão, guitarra, teclado, flauta doce, contrabaixo, bateria e canta.	Professora de música e regente de coral.

Quadro 6 – Identificação dos alunos do **polo de Jales** e participantes da pesquisa.

Totalizamos 23 participantes subdivididos em três funções distintas: uma professora, uma tutora virtual e 21 alunos.

Para melhor compreensão dos espaços, do tempo e das funções dos profissionais referenciais da presente tese, é necessário, entretanto, apresentar contextos maiores nos quais a disciplina esteve inserida.

3.2. Contexto de Investigação

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar (2007)⁴⁷ em sua organização curricular traz quatro grupos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos e estéticos, a saber: Técnico-conceitual-criativo musical, Educacional, Cultura e histórico, Tecnológico e informacional. Considero que o conjunto das disciplinas Vivência em Educação Musical (1 a 14) perpassará os quatro grupos de conhecimentos citados por abordar direta ou indiretamente os seguintes conteúdos de cada grupo:

1. Técnico-conceitual-criativo musical: parâmetros básicos do som, parâmetros musicais, conceitos e teoria geral, ecologia sonora, estruturação da linguagem musical, modalidade, tonalidade, harmonia e contraponto, formas de organização do discurso e do pensamento musical, estudos de referência da literatura musical (internacional e brasileira, de várias épocas, com foco especial na contemporaneidade). Criação musical envolvendo arranjos e composições para finalidades de educação musical.
2. Educacional: fundamentos da educação; Piaget e o construtivismo na Educação Musical. (...) Os principais métodos de educação musical e suas características (Martenot, Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems). Estudo analítico de músicas e canções de referência da literatura infanto-juvenil. Principais protagonistas e iniciativas da educação musical no Brasil (séc. XX). Educação Musical contemporânea: funções e tendência. Estratégias originais de musicalização, formação e alfabetização musical (para crianças, jovens e adultos). Recursos de outras formas de conhecimento e de expressão para a formação musical.
3. Cultura e histórico: Características da produção musical de diferentes épocas. Manifestações expressivas de diferentes culturas. Função social da música, do músico e do educador musical (diversas épocas e

⁴⁷ A tese foi desenvolvida a partir do projeto pedagógico vigente na oferta da disciplina. No primeiro semestre de 2010, houve atualização de grade curricular, entre outros aspectos.

regiões). Abordagem de diferentes tópicos relativos a Artes, Cultura, e Sociedade (ênfase no Brasil e na atualidade)

4. Tecnológico e informacional: (...) princípios de gestão em atividades voltadas à educação musical, tecnologia de internet, multimídia e recursos tecnológicos musicais. (UAB-UFSCar, 2007, pp. 42 – 43)

É possível identificar no projeto pedagógico do curso onze competências, das quais seis com potencial diferenciado para ser mais explorado pelo conjunto das disciplinas *Vivência em Educação Musical (1 a 14)* e outras:

1. Competência para estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados.

2. Competência para ministrar cursos de educação musical de forma presencial ou à distância para pessoas de todas as faixas etárias, incluindo, mas, prioritariamente, crianças e adultos.

3. Competência para realizar um trabalho de conscientização e desenvolvimento de potencialidades humanas, dirigido para a educação e melhoria da qualidade de vida do indivíduo, valendo-se para isto tanto de oportunidades pedagógicas em sala de aula quanto de realizações musicais criadas e manifestações culturais presenciáveis na realidade.

4. Competência para realizar suporte musical, didático e tecnológico sobre educação musical em escolas, instituições culturais e instituições de cunho social.

5. Competência para atuar como responsável musical de oficinas culturais, escolas livres de arte e instituições de formação sócio-pedagógica.

6. Competência para participar de trabalho em equipes multidisciplinares, co-elaborando e co-implantando projetos que abordem aspectos musicais do ser humano. (UAB-UFSCar, 2007, pp. 42 – 43)

O documento lista ainda competências que não trazem a disciplina VEM com relação direta de exploração e desenvolvimento, porém deixa-a com indicação de possibilidade.

1. Competência para elaborar projetos que utilize recurso em educação musical.
2. Competência para planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música, presenciais e à distância.
3. Competência para ensinar conteúdos principais relativos à história, teoria e à percepção musical.
4. Competência para elaborar e adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de educação musical.
5. Competência para conceber e desenvolver material didático musical original, adequado à faixa etária, região e condições de trabalho. (UAB-UFSCar, 2007)

O curso está organizado em três mil, quatrocentas e vinte horas distribuídas em nove semestres. O conjunto de disciplinas VEM (1 a 14) soma quatrocentos e oitenta horas sendo oferecido sequencialmente do módulo 1 até o módulo sete ⁴⁸.

Diferentemente da modalidade presencial na qual os alunos podem cursar muitas disciplinas simultâneas, a coordenação geral da UAB-UFSCar, em parceria com a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Musical, procurou delimitar em quatro o número de disciplinas que pudessem ocorrer ao mesmo tempo. Essa escolha é justificada pelo receio de que o aluno possa perder o foco com excesso de disciplinas postadas no mesmo ambiente virtual de aprendizagem. Isso é amenizado com a disciplina VEM, pois é a única do curso a reservar cerca da metade de sua carga horária para atividades presenciais obrigatórias ⁴⁹, além das disciplinas de estágio.

A disciplina Vivência em Educação Musical foi planejada inicialmente com encontros presenciais semanais realizados nos polos de

⁴⁸ Com exceção do módulo 1, que abarca 25 semanas, os demais módulos são previstos para 16 semanas, compreendendo, assim, um semestre letivo.

⁴⁹ Atualmente (1º Semestre de 2010), isso significa 9h30 de atividades presenciais, 1h30 de web-conferência e 19hs de atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso, totalizando 30hs num período aproximado de dois meses.

apoio presencial⁵⁰ sob orientação dos tutores presenciais a partir de orientação prévia enviada pelos professores responsáveis pela disciplina. A constância de idas aos polos expôs um dado delicado para a gestão da disciplina. Alguns alunos do curso residiam e residem muito longe dos polos, o que comprometia parte significativa de seus orçamentos com deslocamentos, além de dificultar a organização da carga horária pessoal de estudo disponível para a totalidade das disciplinas. Houve grande solicitação para que a coordenação do curso estudasse uma solução.

Devido a essa demanda dos alunos, em março de 2009, a coordenação do curso indicou que haveria a oferta do conjunto de disciplinas VEM previstas para o 2º. Semestre do mesmo ano e que eu, professora efetiva do Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar, deveria pensar em procedimentos pedagógicos, musicais e tecnológicos que concentrassem as atividades presenciais num único final de semana e no espaço de aulas presenciais da UFSCar. A coordenação notificou-me também que só poderiam participar os alunos que moravam a mais de 100 km de distância dos polos e/ou que tivessem compromissos profissionais aos sábados. Solicitei que, além disso, os alunos fossem comunicados que deveriam ter disponibilidade e recursos para gravar áudio ou vídeo das atividades práticas solicitadas no ambiente virtual.

O formato alternativo de VEM 2 ocorreu simultaneamente à oferta do formato anterior. Tínhamos, portanto, ambientes específicos, professores e tutores virtuais próprios para cada versão de disciplina. Nessa nova versão, a carga horária de atividades práticas e presenciais foi concentrada em um final de semana, totalizando catorze horas de aula. A responsabilidade do desenvolvimento e efetivação dessas aulas passou para o professor, com acompanhamento, quando possível, dos tutores virtuais da disciplina. A carga horária de 16 horas restantes continuou sendo realizada no ambiente virtual de aprendizagem.

⁵⁰ O polo de apoio presencial é a estrutura física, a tecnologia e o pessoal mantidos por governos estaduais ou municipais que propiciam espaço de estudos, laboratórios e bibliotecas para alunos matriculados na UAB.

VEM 2 foi desenvolvida a partir da compreensão do objetivo geral “Fornecer ao aluno de curso a distância momento presencial para o exercício de atividades de educação musical” e da revisão dos seguintes objetivos específicos, identificados no ambiente da disciplina VEM 2 no formato anterior:

1. Proporcionar atividades práticas de educação musical para que os alunos possam aprofundar o estudo de flauta doce em suas especificidades técnicas e interpretativas.
2. Recriar a partir das reflexões e experimentações realizadas.
3. Proporcionar atividades práticas para melhor compreensão da linguagem musical a partir do seu aspecto rítmico.

O AVA da disciplina foi organizado com atividades⁵¹ individuais e em grupo apresentadas duas a duas a cada semana. Escolhi padronizar a identificação das atividades individuais em “Desafio Individual” e, as atividades em grupo, como “Desafio em grupo”⁵². Procurei equilibrar as duas possibilidades para que os alunos não ficassem isolados em suas tarefas por muito tempo. A disciplina VEM 2 trazia dois grandes focos temáticos, flauta doce e leitura rítmica. Decidi, portanto, manter sempre que possível uma atividade com flauta doce e outra com leitura rítmica a cada semana.

Os conteúdos específicos de cada um dos focos temáticos foram organizados e apresentados da seguinte maneira:

- Flauta doce: continuidade do trabalho voltado para o refinamento da emissão das notas sol, lá, si, do e ré (região central da flauta

⁵¹ As atividades são identificadas como AA (atividade avaliativa) ou AnA (atividade não avaliativa), seguida do número referente à unidade e logo depois do número que ordena a atividade no interior da unidade. Por exemplo: AA 1.3 (terceira atividade avaliativa da unidade 1).

⁵² Emprestei esta maneira de identificar atividades de uma experiência bem sucedida quando cursei a disciplina EAV1 – ensinando em ambientes virtuais 1, ministrada pela profa. Dra. Vani Kenski na Faculdade de Educação da USP entre março e junho de 2008.

doce) já apresentadas em VEM 1, emissão das notas fá, mi, ré e dó (região grave da flauta doce soprano) e articulação simples⁵³.

- Leitura rítmica: combinações de diferentes células rítmicas apresentadas em forma de texto falado, ostinatos e imitação com experimentação de timbres corporais.

O encontro presencial ocorreu nos dias 31 de outubro, das 9 às 18h30, e 1º de novembro de 2009, das 8h às 14h, no Laboratório de Musicalização do Departamento de Artes e Comunicação (DAC) da UFSCar.

No ambiente da disciplina VEM 2 foram publicados textos com orientações sobre as regras de avaliações e frequência, calendário com marcos iniciais de cada unidade, data de encontro presencial, período de recuperação e recadinhos dando as boas vindas e/ou dicas para o bom encaminhamento da disciplina.

São considerados aprovados nos cursos de graduação da UFSCar todos os alunos e alunas que completaram 75% de frequência nas atividades virtuais e presenciais e que, ao mesmo tempo, totalizaram nota final igual ou superior a 6,0. Para ter direito ao processo de recuperação os alunos devem ter nota superior ou igual a 3,0 e inferior a 6,0, concomitante à frequência mínima de 75%. Dessa maneira alunos e alunas que totalizam nota abaixo de 3,0 e/ou frequência inferior a 75% são reprovados e deverão cursar a disciplina novamente. O 4º Artigo do Decreto nº. 5.622 de 2005 regulamenta a obrigatoriedade da avaliação presencial, bem como a determinação de valores diferenciados.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:
I - cumprimento das atividades programadas; e
II - realização de exames presenciais.

⁵³ Ação realizada pelos órgãos articuladores da boca para simular a expressão da sílaba tu.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.⁵⁴ (BRASIL, 2005)

Nesse sentido no cálculo final das notas das atividades virtuais, geralmente soma-se 4,9 e, das atividades avaliativas presenciais, soma-se 5,1 na média.

O registro de frequência dos alunos e das alunas em cada unidade é realizado numa planilha, apresentada na Tabela 1, concebida pela coordenação do curso de Educação Musical e encaminhada aos professores e tutores pelo designer instrucional após adequação a cada disciplina. São listadas nessa planilha todas as atividades e leituras previstas. Compreendo que o cálculo de horas projetado para cada atividade (primeira coluna da planilha) é um valor aproximado, pois não temos dados sistematizados sobre as variantes pertinentes às facilidades e dificuldades de cada aluno ou aluna, nem sobre as variantes tecnológicas implícitas nessa modalidade de educação. O preenchimento da terceira coluna “Frequentou 0 ou 1?” é responsabilidade dos tutores virtuais e afeta diretamente as duas próximas colunas. O valor registrado no AVA da disciplina é resultado da intersecção entre a linha “subtotal de cada unidade” e a coluna “Peso na porcentagem final”, respectivamente 13%, 60%, 14% e 13%.

⁵⁴ Grifos meus.

Curso - Educação Musical – Disciplina: VEM 2

Professora: Isamara Alves Carvalho

Planilha para Cômputo de frequência dos alunos

No. de créditos

30

Nome do aluno:

Duração máxima da atividade em horas	Atividades	Frequentou? ou 1	0	Número de horas computadas	Peso na porcentagem final
2	Leitura e estudo das partituras disponibilizadas	1		2	7%
0,5	AA 1.1 -(avaliativa) – Título: Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Flauta Doce (a)	1		0,5	2%
0,5	AA 1.2 (avaliativa) – Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Prosódia Musical	1		0,5	2%
0,5	AA 1.3 (avaliativa) – Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Flauta Doce (b)	1		0,5	2%
0,5	AA 1.4 (avaliativa) – Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Ritmo para imitação	1		0,5	2%
4	Subtotal da unidade 1	5		4	13%
2	Leitura e estudo das partituras disponibilizadas	1		2	7%
0,5	AnA 2.1 (não avaliativa) – Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Flauta Doce (c)	1		0,5	2%
0,5	AnA 2.2 (não avaliativa) – Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Flauta Doce (d)	1		0,5	2%
0,4	AA 2.3 (avaliativa) – Desafio em Grupo: Estudo, registro e recital	1		0,4	1%
0,5	AA 2.4 (avaliativa) – Desafio em Grupo: Criando acompanhamento com percussão corporal	1		0,5	2%
14	Atividades Presenciais e Avaliação	1		14	47%
17,9	Subtotal da unidade 2	6		17,9	60%
2	Leitura e estudo das partituras e outros materiais disponibilizados	1		2	7%
0,5	AA 3.1 – (avaliativa) Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Flauta Doce (e)	1		0,5	2%
0,5	AnA 3.2 – (não avaliativa) Desafio Individual: Apreciação, discriminação e registro de diferentes ostinatos rítmicos	1		0,5	2%
0,5	AA 3.3 – (avaliativa) Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Flauta Doce (f) ostinato	1		0,5	2%
0,6	AA 3.4 – (avaliativa) Desafio em Grupo: Pequeno Conjunto	1		0,6	2%
4,1	Subtotal da unidade 3	5		4,1	14%
2	Leitura e estudo das partituras disponibilizadas	1		2	7%
0,5	AA 4.1 – Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Flauta Doce (g)	1		0,5	2%
0,5	AA 4.2 – Desafio em Grupo: Duos com flauta doce	1		0,5	2%
0,5	AA 4.3 – Desafio Individual: Criação, estudo e registro em áudio – Flauta Doce (h)	1		0,5	2%
0,5	AA 4.4 – Desafio Individual: Meu instrumento principal	1		0,5	2%
4	Subtotal da unidade 4	5		4	13%
30	Total geral			30	100%

Tabela 1 – Planilha para cálculo do cômputo de frequência na disciplina VEM 2.

3.3. Dados de pesquisa - Coleta, organização e compreensão

Foram considerados para desenvolvimento desta tese todos os enunciados, dúvidas, gravações de exercícios, comentários avaliativos e conversas registradas no ambiente virtual da disciplina Vivência em Educação Musical 2, além da síntese das atividades realizadas no encontro presencial com registro audiovisual e os e-mails trocados entre participantes no período em que interagem na disciplina.

A organização dos dados foi se construindo em fases, a saber:

Aproximação inicial aos registros da realidade vivida

- Impressão de todas as postagens que estavam registradas no ambiente e em meu arquivo de e-mails (texto e imagens);
- Criação de pasta com todos os arquivos audiovisuais postados no AVA da disciplina;
- Leitura e reorganização dos registros dos dados em ordem cronológica;
- Digitação da organização cronológica, inserção dos arquivos de áudio e inserção dos arquivos com imagens que ilustraram as ações de explicar, esclarecer, perguntar, registrar e comentar;
- Nova impressão;
- Leitura a partir da nova organização dos dados e audição de cada uma das atividades postadas, pois queria reviver a sala de aula do enunciado à postagem do comentário final, passando também, pelas dúvidas, gravações e regravações.

Investigação de temas geradores

Para Freire (2002, p. 98), “é importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo”. A retomada das interações e atividades registradas no ambiente da disciplina foi realizada meses após o término da mesma, afastamento da professora e aproximação da pesquisadora. Procurei observar a realidade posta na relação participantes – contexto temático e tecnológico da disciplina. Nesse sentido, vivenciei as seguintes fases:

- Demarcação com canetas de três cores distintas para identificar as interações sobre temas específicos relacionados ao conhecimento musical ou tecnológico (amarelo), prática da docência virtual (rosa) e temas relacionados diretamente à construção de afetividade, ao respeito e outros itens relacionados à humanização da sala de aula (verde).
- Leitura das expressões, frases ou palavras destacadas em cores e reorganização com papéis adesivos das mesmas cores. O objetivo dessa etapa foi iniciar a identificação de subcategorias temáticas reincidentes, por exemplo, dificuldade com emissão de uma determinada nota na flauta doce.
- Digitação das prováveis subcategorias organizadas em temas maiores identificados como: 1) Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades no processo educativo sobre aspectos tecnológicos e musicais; 2) Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades no processo educativo sobre os aspectos pedagógicos na gestão da disciplina e 3) De gente pra gente – Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades na construção das relações humanas no decorrer da disciplina.
- Seleção de frases, recortes de situações que pudessem ilustrar cada um dos temas a serem discutidos.

- Apreciação e organização dos arquivos audiovisuais que poderiam auxiliar na compreensão dos dados.

Tematização do conhecimento

- Criação de um mapa conceitual (Figura 8) para delinear os aportes teóricos necessários na base conceitual de apresentação da tese.

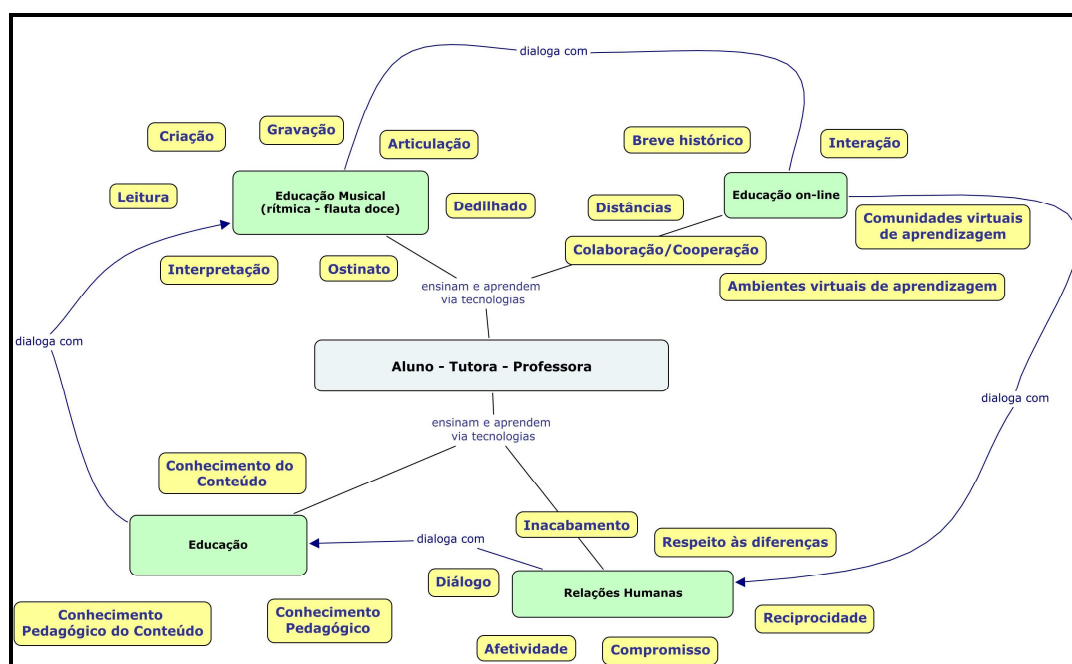


Figura 8 – Síntese dos grandes temas que organizam a tese.

Problematização

- Construção da base conceitual.
- Apresentação do campo de investigação.
- Organização e apresentação dos dados.
- Aproximação analítica entre base conceitual e dados coletados.

Capítulo 4

4. Relações interpessoais mediadas pela internet

No decorrer de toda disciplina, é possível identificar maneiras diversas dos participantes em demarcar formas de expressar ideias, estados de humor, apreciação, contrariedade, solidariedade, dificuldades, assim como a efetivação de parcerias em trabalhos colaborativos e dinâmica de redução ou ampliação das distâncias nas interações. A linguagem escrita é prioritária nas interações via ambientes virtuais de aprendizagem, porém a diversidade entre a construção mais ou menos coloquial, com uso de metáforas, gírias, expressões estrangeiras, vai aos poucos caracterizando e diferenciando as conversas em cada um dos ambientes, em cada uma das disciplinas e, muitas vezes, em cada uma das propostas solicitadas.

4.1. Linguagem escrita

No Quadro 7, destaco um conjunto de metáforas e trocadilhos representativos de humor, registrados no ambiente da disciplina nas ferramentas fórum, mensagens, diário de estudo e e-mail. Foi possível observar também entre os registros de conversas dos participantes a presença de maneiras alternativas para sinalizar admiração, exclamação (“*eitchaa*” – Aquiles), imitação de personagens da mídia televisiva (“*Orra, meu. Parabéns. Arrasaram!*” – Valdecir imitando o apresentador Fausto Silva, “*Boa noite a todos! [na voz de Fátima Bernardes? Nem tanto ☺...]*” – Cris) e expressões populares ou gírias, exemplificadas no Quadro 8.

Ferramenta	Metáfora	Contexto e compreensão
Fórum	<i>“Profa. Isamara duro de matar 2”</i> [Aquiles]	No início da disciplina, Aquiles postou uma mensagem de boas-vindas à nova tutora e sinalizou de forma jocosa a continuidade do trabalho com a mesma professora. Trouxe um trocadilho com o título do filme <i>Duro de Matar 2</i> ⁵⁵ .
Fórum livre da disciplina – Ponto de encontro – Fórum Musical	<i>“Podemos deixar dicas de recitais, shows, concertos, cinema, combinar ensaios, workchoop © Entrem, sentem e fiquem à vontade. Boa prosa”</i> [Isa]	Postei essa mensagem no fórum livre com uma possível representação de encontro num espaço fisicamente delimitado no qual seria permitido sentar, compartilhar uma caneca de choop e combinar passeios e ensaios.
Diário de estudos	<i>“Boa noite, amigo diário”</i> . [Andréa]	Os diários de Andréa, Aquiles, Rosy, em muitas ocasiões, tiveram representação de seres animados. A conversa era comigo e Cris, porém com intermédio do “amigo” diário.
Diário de estudos	<i>“Querido diário” (...)</i> <i>“Em relação às atividades rítmicas estou a-do-ran-do e confesso que não tenho muitas dificuldades”</i> . [Rosy]	Separação silábica das palavras pode ser compreendida como uma tentativa de representar uma fala pausada, sílaba a sílaba, e neste caso, sinalizando um juízo de valor.
Fórum de dúvidas da Unidade 4	<i>“A rapadura é doce, mas não é mole”</i> . [Valdecir]	Comentário deixado no momento que o aluno mostrava persistência em vencer dificuldade percebida na postagem de vídeos na ferramenta fórum (AA 4.1).

Quadro 7 – Metáforas, ditados populares e trocadilhos utilizados na comunicação escrita entre os participantes da disciplina VEM 2.

⁵⁵ Título original “Die Harder 2 (1990) com roteiro de Walter Wager, Steven de Souza e Doug Richardson e direção de Renny Harlin. Conta a história de um persistente policial (autor Bruce Willis) responsável por neutralizar uma ação terrorista no aeroporto de Washington.

Gíria / Autor	Compreensão possível
<i>“Pegada monstro”</i> (Aquiles)	Apresentou uma gíria aprendida com seu grupo de alunos adolescentes e acabou virando sua gíria “marca” na disciplina, usada para representar avaliação positiva de uma gravação de exercício, de uma ideia compartilhada pelo grupo, de uma criação.
<i>“O bicho tá pegando”</i> (Richard)	Iniciou sua postagem no diário de estudos com essa expressão e complementou comentando dificuldades percebidas nos exercícios com flauta doce solicitados para a última semana de outubro.
<i>“Só no aguardo do dia 31 para quebrar tudo. Hehehe”</i> (Richard)	O complemento “hehehe” que, nas interações via internet, tem representado as risadas, estados de alegria, nos ajuda a interpretar a gíria “quebrar tudo” como expressão carregada de bom humor. Por outro lado, não posso afirmar diretamente qual seu significado. Percebo, todavia, que há intenção de expressar entusiasmo, animação com a proximidade do encontro presencial, expectativa de grandes desafios.

Quadro 8 – Gírias presentes na comunicação escrita entre participantes da disciplina VEM 2.

Compreendo a utilização dessa maneira menos coloquial de interagir via ambiente virtual de aprendizagem como um movimento dos participantes em tentar transpor para a linguagem escrita sua forma de conversar com colegas de escola, professores nos contextos presenciais. A expressão “pegada monstro”, utilizada por Aquiles, surgiu no encontro presencial e, de fato, virou sua expressão característica. Richard, numa de suas postagens no diário de estudos, questionou se poderia utilizar duas maneiras alternativas para as palavras “teacher” e “tutora”, pois queria escrever da forma que havia pronunciado no encontro presencial, porém logo perguntou se poderia brincar dessa maneira, uma vez que estávamos inseridos num contexto escolar mais formal.

Freire (2007) insiste que saber escutar o outro não está limitado à capacidade fisiológica de nosso aparelho auditivo, “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p. 119). Nesse sentido, a entrega no processo de escuta e leitura construídas entre alunos/alunas e professores/professoras poderá ser determinante na

construção de vínculos, na sensação de pertencer ao grupo, à disciplina ou ao curso. Por outro lado, isso não significa a negação do necessário domínio da norma culta da língua, pois em muitas situações esta será a única forma aceita. Concordo com Freire (2001), quando diz que a aprendizagem da escrita (prioritariamente leitura no contexto de VEM 2) é condição à aprendizagem da fala (escrita no contexto de VEM2).

Cris respondeu à indagação de Richard sobre o uso de palavras alternativas que o diário de estudos era um espaço de interação menos regrada e que não haveria problema algum no registro de algumas brincadeiras. Destaco dessa situação a demonstração de respeito aos saberes e formas de comunicação dos alunos, observadas de maneira contínua nas falas de Cris. Considero esse recorte uma forma de aprendizagem para atuação dos futuros educadores, “corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2007, p. 34), problematizado por Freire (2001) na seguinte questão:

(...) quantas vezes os professores (...) pregam e ensinam sobre democracia, solidariedade, justiça e igualdade para todos, por um lado, enquanto, por outro, punem quaisquer alunos que se recusem a garantir sua submissão, violando assim o princípio do que ele está pregando ou ensinando? (p. 71)

Tanto a formação de professores e tutores para EaD na UAB-UFSCar quanto a disciplina *Introdução à educação a distância*, oferecida aos alunos logo no início, discutem e orientam a prática da netiqueta ou etiqueta para as interações via internet. Na disciplina VEM 2, não foi necessário destacar ou cobrar tal prática. Intencionalmente, iniciei e finalizei todos os enunciados de atividades com variações de cumprimentos e despedidas, como podemos observar no Quadro 9, e assinei com meu nome e o nome de Cris por considerar que, de fato, nós

estávamos solicitando, orientando, encaminhando. Escolhi não usar expressões padrões para a disciplina inteira como “Oi e tchau”, pois penso que a netiqueta é somente uma nomenclatura dada a algo mais vivo, mais dinâmico que é o cuidado na construção de comunicação mais acolhedora entre seres humanos mediada pela internet.

Atividades	Saudação inicial	Saudação final
1.2	Olá, caríssimos e caríssimas	Forte abraço ☺ Boa falação.
1.3	Ei flautistas, tudo bem?	Bons estudos, abraços flautísticos.
1.4	Bom dia, boa tarde e boa noite.	Bom estudo. Estaremos no fórum de dúvidas para socorrê-los e socorrê-las a qualquer momento. Abração.
2.1	Aluno e alunas	Bons estudos. Abração.
2.2	Ei, povo querido.	Procurem-nos sempre que precisarem. Abração
2.3	Bom dia, boa tarde e boa noite.	Abraços curiosos.
2.4	Olá caríssimos e caríssimas	Dois sopros e duas batucadas de energia criativa.
3.1	Ei, pessoas queridas	Bom trabalho. Abraços.
3.2	Olá, meninos e meninas	Qualquer dúvida ou necessidade é só chamar. Abraços.
3.3	Olá, pessoas queridas	Boas pesquisas e gravações. Abraços.
4.1	Oi, oi	Duplos abraços.
4.2	Oi, povo querido	Chamem sempre que precisarem. Abraços flautísticos.
4.3	Olá, compositoras e compositores	Boas criações. Abraços.
4.4	Oi, pessoal	Ao trabalho. Abraços curiosos.

Quadro 9 – Saudações iniciais e finais presentes nos enunciados das atividades da disciplina VEM 2 .

Houve também uma tentativa de relacionar, em muitos momentos, as saudações com as atividades propriamente ditas. Logo na primeira quinzena (Unidade 1) da disciplina, foi solicitado que os alunos fizessem registro em áudio de uma peça para duas vozes faladas. Para encerrar o enunciado, deixamos votos de “boa falação”. Na atividade AA 4.3 (terceira atividade da unidade 4), houve solicitação para que os alunos

criassem uma melodia. Saudamos inicialmente os compositores e compositoras e encerramos desejando boas criações. Pedi, na última atividade da disciplina, que cada aluno apresentasse uma peça de livre escolha com seu instrumento principal, até aquele momento não compartilhado no espaço da disciplina. “Abraços curiosos”, portanto, encerraram o enunciado dessa atividade.

Em todos os comentários postados por Cris sobre atividades dos alunos e em todas as mensagens enviadas por e-mail ou postadas em diferentes fóruns da disciplina, é possível constatar a presença de saudações iniciais e finais com algumas variações também. Cumprimentava cada aluno nominalmente e finalizava seus comentários com abraços, expressões carregadas de motivação para a continuidade dos estudos e disponibilidade em atender às solicitações dos alunos sempre que fosse necessário. *“Olá pessoal! (...) Contem comigo. Perguntem, tirem as dúvidas e registrem seus progressos. Abraços e até logo mais! ☺”*

Entre os alunos, identifiquei de forma similar às nossas postagens uma tentativa de personalizar as formas de cumprimentar e se despedir do grupo. Rogério, Rosy e Humberto utilizam o recurso de duplicação de letras para demonstrar intenção em prolongar a sonoridade de determinadas sílabas (*“Daniiiiiiiiiiii”* – Rogério, *“Queilaaaaaaaaa”* – Rosy, *“Faala povo de Osasco”* – Humberto). Palavras como “galera”, “povo”, “todo mundo”, “gente” são usadas para expressar o coletivo de participantes da disciplina. No Quadro 10, apresento recortes de netiqueta relacionados ao contexto temático de alguns momentos da disciplina:

Cumprimento ou despedida / Autor	Contexto temático
"Boa noite, queridos visitantes" (Angélica)	Momento que aluna apresentou para todos e todas da disciplina um acompanhamento com percussão corporal de uma música postada por outra colega. Era esperado que depois dessa postagem outros colegas apreciassem e comentassem o resultado musical. Angélica procurou expressar acolhimento aos prováveis apreciadores de sua tarefa
"beijos e abraços stompeados e rítmicos" (Andrea)	Momento da disciplina no qual havia sugerido apreciação de alguns vídeos do grupo STOMP ⁵⁶ , disponibilizados no Youtube.
"Abs do terrero" (Aquiles)	Momento no qual o aluno apresentou para os colegas sua versão de acompanhamento percussivo para a música "A canoa virou", postada na flauta doce por outro colega. Há lembrança rítmica do universo sonoro de um terreiro de umbanda ou candomblé em sua versão ⁵⁷ .

Quadro 10 – Saudações iniciais e finais presentes em postagens elaboradas por alunos da disciplina VEM 2.

Para Kenski (2008b), a internet é "mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas" (p. 120). Destaco, portanto, o uso da netiqueta, constatada nos dados apresentados como atitude representativa de cuidado na construção da comunicação via interfaces do AVA utilizados em VEM 2 mais do que regra posta.

Indicar nominalmente ou utilizar termos representativos de coletividade são maneiras de sinalizar para quem estou escrevendo. A adjetivação encontrada ao lado dos nomes ou termos representativos de coletividade (queridos, caríssimos, caros) são formas, acredito, de esboçar intenção afetiva e tentar trazer para perto o(s) destinatário(s) das mensagens. A finalização das mensagens traz a representação do gestual afetivo do abraço ou do beijo, por exemplo. Em Freire (2007), encontrei

⁵⁶ Maiores informações podem ser encontradas na página do grupo disponível em <http://www.stomponline.com/> Acessado em 16 de junho de 2010.

⁵⁷ Verificar Anexo A

uma reflexão sobre os desdobramentos que um simples gesto do professor pode significar na vida escolar e profissional de seus alunos. Na experiência construída em VEM 2, avalio a reciprocidade da netiqueta como uma atitude significativa no processo de todos e todas aprenderem e ensinarem como conviver numa sala de aula dispersa geograficamente, porém interconectada por ferramentas tecnológicas.

4.2. Compartilhando imagens.

A postagem de imagens ou recursos audiovisuais no ambiente é uma possibilidade dada pela interface do editor HTML do Moodle, apresentada na Figura 6, capítulo 1. Diferentes imagens ou recursos audiovisuais foram postados pelos participantes da disciplina VEM 2, outros foram sugeridos pela equipe técnica, além das imagens que representam cada ferramenta do Moodle nessa versão escolhida pela SEaD.

A Figura 9 mostra as imagens que representam quatro ferramentas utilizadas no decorrer da disciplina para postagens das atividades:

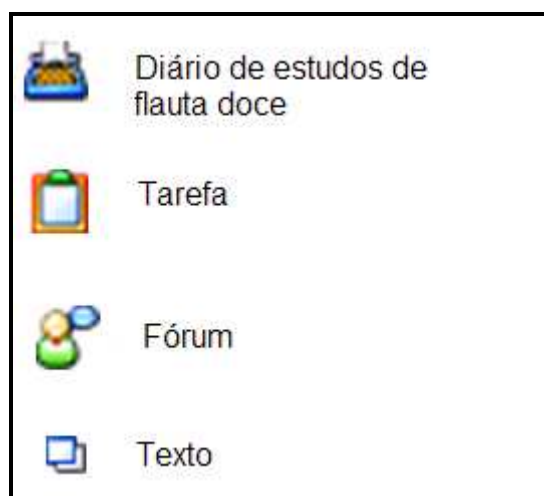


Figura 9 – Ícones das ferramentas utilizadas na disciplina VEM 2.

Todas as unidades dessa disciplina foram apresentadas como demonstrado na Figura 10, isto é, há destaque para o número da unidade corrente, seguida do tema central da unidade e suas datas de início e término. Quatro (4) seções menores são demarcadas como Orientações para o ciclo (unidade), Atividades da primeira semana, Atividades da segunda semana e Dúvidas. Observando-se a Figura 10, é possível identificar a presença da imagem que anuncia a ferramenta texto, na seção Orientações para o ciclo, as imagens das ferramentas tarefa e fórum, nas seções que explicitam as atividades e na última seção na qual serão postadas as dúvidas. Cada ícone é seguido de um *link* de acesso à ferramenta.

3 unidade

Flauta Doce e Rítmica (parte 3: Ostinato)

04 a 17/11/2009

Orientações para o Ciclo

Unidade 3 - Flauta doce e Ostinatos rítmicos

Atividades da 1a. semana (entrega até 10/11 - 23h55)

AA 3.1 (avaliativa) - Desafio Individual: estudo e registro em áudio - flauta doce (e)

AnA 3.2 - (não avaliativa) Desafio Individual: Apreciação, discriminação e registro - ostinatos rítmicos

Atividades da 2a. semana (entrega até 17/11 - 23h55)

AA 3.3 (avaliativa) - Desafio Individual: estudo e registro em áudio - flauta doce (f) e ostinatos

AA 3.4 (avaliativo) - Desafio em Grupo - Estudo e registro em áudio - Pequeno conjunto

Feedback e postagem de notas - AA 3.4 (Pequeno Conjunto)

AnA 3.5 (não avaliativa) - Postagem de feedback do Diário de Estudo de Flauta Doce U3

Dúvidas

Fórum de Dúvidas da Unidade 3

Figura 10 – Imagem representativa da organização das unidades da disciplina VEM 2

Além dos ícones representativos para cada interface apresentada na figura 9, a versão do moodle, utilizada pela SEaD, oferece uma sugestão de expressões faciais (Figura 11) que podem facilitar o registro da comunicação de uma intenção de humor por intermédio da interface editor HTML. Tal recurso é bastante conhecido por frequentadores de salas de bate-papo de provedores de internet como UOL, Terra, Bol e outros, além das salas de bate-papo privadas, como MSN ou Skype.



Figura 11 – Interface para inserir expressões faciais com representação de humor.

Foi disponibilizado um fórum de dúvidas para cada unidade. A imagem da Figura 12 mostra uma representação visual, escolhida por mim, para complementar a intenção, exposta no texto, de que a dinâmica de acesso e uso do fórum de dúvidas fosse colaborativa.



Figura 12 – Imagem e texto explicativos sobre a participação no fórum de dúvidas.

A Figura 13⁵⁸ é a última de um conjunto de imagens que foram apresentadas aos alunos antes do período de realização de atividades, isto é, foram escolhas realizadas logo no início da disciplina por mim ou características das interfaces do próprio ambiente. Essa última figura foi postada juntamente com a mensagem de apresentação da disciplina e com votos de boas-vindas a todo grupo de alunos e alunas. Abaixo da imagem, havia o convite “*Vamos fazer música?*” e assinatura “*Abração, Cris e Isa*”, a imagem da esquerda representando Cris e a imagem da direita me representando, respectivamente. Eu e Cris somos flautistas, porém o uso dessas animações foi somente para ilustrar o convite para fazermos música e a assinatura da dupla parceira.

⁵⁸ Ver animação no Anexo B.



Figura 13 – Imagem representativa de Cris tocando guitarra e Isa tocando bateria.⁵⁹

Concordo com a premissa de Freire (2007) de que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p. 45). A organização de uma sala de aula presencial, muitas vezes, possibilita à equipe gestora de uma forma abrangente ou ao professor de uma maneira específica personalizar disposição e adequação do mobiliário, exposição de materiais paradidáticos ou decorativos, facilidade de circulação e outros.

A caracterização visual do AVA do curso, dos ambientes separados de cada uma das disciplinas, além das informações subjacentes à temática que é desenvolvida, traz também imagens que podem representar gestos, palavras, afetos, orientação aos/dos participantes diretos (Figuras 11 e 12) ou indicações de organização e exposição das interfaces usadas pela equipe de gestão pedagógica do curso (Figuras 8, 9 e 10). No caso específico das Figuras 11 e 12, escolhidas por mim, houve a intenção de que representasse para os alunos e tutora, participantes, a valorização do fazer junto.

As interações registradas no ambiente da disciplina foram facilitadoras na identificação de situações comuns de convivência em sala

⁵⁹ Imagens criadas a partir do aplicativo buddy poke, disponível em <http://www.buddypoke.com/> Acessado em 13 de setembro de 2010.

de aula, nas quais podemos encontrar manifestação de amizade, solidariedade, administração de conflitos, dificuldades, superação de desafios, motivação. Em muitos momentos, os participantes compartilharam imagens de personagens da literatura, de histórias em quadrinhos e outros com provável função de reforçar a intencionalidade de significados registrada no texto. Cada uma das situações será explicitada e comentada a partir do contexto disparador. Para visualização da imagem, será necessário acessar os links indicados nas respectivas notas de rodapé. Ressalvo, entretanto, que a presente tese não tem o objetivo de trazer estudo pormenorizado de imagens e suas interpretações. Mostrarei somente possíveis representações frente aos conceitos indicados no segundo capítulo.

Solidariedade

No início da disciplina, foram solicitadas atividades nas quais os alunos deveriam gravar melodia na flauta doce soprano e exercícios rítmicos falados ou percutidos.

No dia 13 de outubro, Clarindo compartilhou dificuldades com o grupo de colegas, confessou desânimo e pediu socorro. Encerrou sua mensagem deixando um abraço como única coisa que poderia fazer naquele momento.

Alguns minutos após o desabafo de Clarindo, Cris solicitou que o aluno não desanimasse e indicou que fizesse mais uso do diário de estudos, pois ali ela poderia auxiliá-los mais pontualmente.

Rodrigo escreveu algumas horas depois e disse que não conseguia imaginar o colega desanimado. Encerrou projetando que o encontro presencial seria divertido e que valeria a pena novamente. Reforçou que contava com a presença de Clarindo.

No dia seguinte, Dani Tavares, endossou as palavras de Rodrigo e apelou para a memória de Clarindo em relação a uma imagem dos *Três Mosqueteiros*⁶⁰ utilizada na disciplina anterior (VEM 1). Disse: então “*um por todos e todos por um*”. No final de sua mensagem, compartilhou uma dificuldade que ainda não havia

⁶⁰ Obra do escritor francês Alexandre Dumas. Imagem disponível em <http://umpoucomaisdeazul.blogspot.com/2005/06/os-trs-mosqueteiros.html> Acessado em 12 de setembro de 2010.

superado como forma de confortar e convidar o colega a lutar junto.

Clarindo agradeceu o carinho dos colegas e disse que a amizade construída no grupo era *“fonte de inspiração para superação das dificuldades”*.

Resolvi escrever para o grupo. Validei esforço e entusiasmo e compartilhei um dos meus lemas: *“Não há permissão para desânimo ou desistência. Usem e abusem de nossas orientações e vamos caminhar JUNTOS”*.

Passados alguns dias, a aluna Andrea compartilhou que estava num momento difícil de vida, mas enfatizou a necessidade de persistência e solidariedade. *“Amigo, quando a carga é pesada de carregar, contamos com a paciência e a solidariedade de nossos parceiros. Estamos aqui, juntos (...) Um por todos e todos por um”*.

Construção de vínculo

Uns dias antes da realização do encontro presencial, Cris abriu um tópico intitulado *“Preparando o astral e energia para o encontro presencial”*. Iniciou investigando qual era a percepção dos alunos sobre o encontro (ocorrido na VEM1) e, posteriormente, brincou questionando como estavam, se as fotos do moodle correspondiam à realidade e o que teriam a falar sobre a turma.

Angélica respondeu com entusiasmo: *“Nossa!! A aula foi o máximo. Com a turma também foi muito bom. Experiência maravilhosa, construtiva”*.

Dani Tavares: disse que tinha *“a turma do fundão, os alunos da primeira carteira, aqueles que jogam aviãozinho no ventilador, os que passam bilhetinhos por baixo da carteira, o coitado (sempre muito tímido) que a professora pega para demonstrar os exemplos... rrs. Enfim, a galerinha toda!”* (...) E encerra a mensagem se apresentando ao grupo: *“Eu sou a risadinha... rrs – não consigo me conter... rrs ADORO PIADINHAS!!! rrs”*.

Cris realimentou a conversa, aproveitou o entusiasmo de Angélica, que fez menção ao vocábulo “turma” e apresentou uma imagem de uma turma⁶¹ bastante conhecida dos leitores de histórias em quadrinhos. Questionou o grupo se poderia ser uma boa representação da turma.

⁶¹ Outras imagens da mesma “turma” estão disponíveis em <http://www.monica.com.br/> Acessado em 12 de setembro de 2010.

Clarindo demonstrou aprovar a ideia de turma escolar e disse que isso trouxe a lembrança dos colegas dos velhos tempos. Apresentou um pouco de sua leitura desta turma: *“Nós temos exímios pianistas, excelentes cantores (as), formidáveis componentes de orquestra, ótimos (as) flautistas, atores e atrizes, improvisadores e, é claro, nesse meio há também os (as) que reclamam que o tempo é curto para quantidade de tarefas, os (as) bombeiros (as) que socorrem os (as) que estão em dificuldade”*.

Rosy se apresentou dizendo que era bem extrovertida, costumava falar mais do que a boca e que na turma poderia ser confundida como uma das garotas famintas.

Rodrigo passou pelo fórum, uns dias depois, e deixou seu depoimento: *“lendo ele [fórum] já me sinto junto da turma novamente. Como faz bem se lembrar de coisas boas e, principalmente de pessoas ‘gente boa’”*.

Andrea acrescentou uma nova perspectiva para avaliar a aula presencial: *“A melhor parte da aula é que não tem carteira... rrs... somos livres, leves e soltos! OBAAAAAAA!!!! É só chão, cadeira e estante... bom, né? Eu prefiro... rrs”*. E corrobora as falas de outros colegas sobre a turma. *“Olha, a turma do encontro é muito bacana; claro que tem gente mais tímida, gente espevitada, mas você [tutora] se sentirá em casa! ☺”* Encerrou sua mensagem deixando as boas vindas para novos colegas e tutora. *“Estou doída pra chegar logo... Quero muito conhecer essa pessoa tão atenciosa, prestativa e querida que você é! Quero dar as boas vindas aos amigos que irão nesse módulo e dizer que é hipermegagigablaster intenso e que vale a pena! Fôlego! rrs”*.

Atenta à palavra *“Fôlego”*, usada pela aluna Andrea, Cris perguntou se todos deveriam estar vestidos como um personagem encontrado numa outra história em quadrinhos, isto é, com trajes leves.

Entre 21 e 29 de outubro foram trocadas vinte e cinco mensagens neste tópico.

Eu compreendo os dois momentos, apresentados anteriormente, como um registro de interação dialógica com potencialidade a facilitar a manutenção de uma comunidade virtual de aprendizagem. Houve reação rápida e pontual perante o desabafo desanimado de Clarindo (momento Solidariedade). O grupo (alunos, tutora e professora) mostrou-se sensibilizado ao sinal de alerta dado. Nesse caso, considero pertinentes tanto a qualidade quanto a emergência das respostas, pois

Clarindo expressou literalmente pedido de socorro. Por outro lado, Clarindo percebeu e valorizou o movimento do grupo, qualificando a amizade demonstrada como inspiração, estímulo para superação de dias difíceis.

Também constato reação rápida à solicitação positiva feita por Cris, isto é, não havia uma problemática para ser resolvida. Cris, em sua iniciativa, mostrou tentativa de reavivar as sensações percebidas pelo grupo em relação ao primeiro encontro presencial e, assim, destacar a esperada presença de todos e todas ao segundo encontro. Alguns alunos valorizaram e compartilharam a mesma expectativa da tutora.

Reciprocidade na atenção ao outro e na expectativa do reencontro (CARVALHO, 2009), compartilhamento de experiência de vida (PALLOFF & PRATT, 2004), intervenção pontual da professora e/ou da tutora, informalidade na linguagem e figuras utilizadas nas interações (CARVALHO, 2009), entre outros, podem ser observados respectivamente em cada um dos contextos descritos. Por tais aspectos, destaco a potencialidade dessa experiência como facilitadora na manutenção de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Tanto a conversa para preparar os alunos para o reencontro presencial quanto a utilização de um personagem, apresentado a seguir, para estimular que alunos e alunas compartilhem dicas de estudos na flauta doce, foram iniciativas de Cris e são valorizadas pelos autores estudados (PALLOFF & PRATT, 2004 e CARVALHO, 2009) como atitude necessária à horizontalidade de liderança, característica numa CVA.

A chegada de um novo flautista ao grupo⁶²

Fala do mediador: *“Para ser um exímio performer como eu (‘aí fiz pressão!! Agora vou ter que arrasar!) você vai precisar de (...). Deixou dicas sobre local de estudo, postura, organização do material e prosseguiu: “preparar o corpo pra nova tarefa! Afinal andamos, comemos, falamos e isso já está aquecido... mas a coordenação fina é outra coisa... olhem bem que finas e classudas as minhas mãos! (rs) Alongue pernas, estique os pés, ‘gingue’ quadril, alongue braços, gire vagarosamente cabeça para os lados (inspirando na ida e expirando na volta até o eixo central), faça caretas, fale ‘oiiii, aiii, êhhh, óhhh, úuuuuuu’... estique os dedos das mãos (palmas bem abertas), depois feche, articule punhos e então... Flauta!! Mediador encerrou participação apresentando-se para o grupo e indicando que outras dicas deveriam surgir: “Beijin do ratin Titú (tá parecendo o sotaque, mas não sou mineiro não! rs) – Alguém tem mais dicas aí?”*

Andrea e Rodrigo aceitaram o convite de Titú e também postaram contribuições. Qualidade sonora, precisão rítmica e pulsação constante foram enfocadas por Rodrigo e motivação e persistência por Andrea.

Andrea cumprimentou Cris, Rodrigo, ratin e acrescentou dicas sobre a paciência consigo como chave preciosa do processo de estudo. *“Então, desistir, JAMAIS! 😊” (...)* *“Corrigir um ponto por vez! Querer corrigir tudo e querer que saia perfeito não dá! Principalmente pra quem é iniciante. Então, enumere as dificuldades e tente superar começando por onde você acha que é menos difícil. Gradativamente, você vai superando e pouco a pouco, “vai levar tudo na flauta!”rsrsrsrs... 😊 Queridos, o que quero dizer, resumindo tudo, é que precisamos de bom humor, paciência e persistência...*

A finalização da disciplina, prevista inicialmente para 1º de dezembro, sofreu alteração na agenda por consequência de oscilações nos acessos ao ambiente. Dentre essas oscilações, tivemos o *apagão do dia 10 de novembro de 2009⁶³*, que complicou o acesso por uns três dias, dificultando que muitos alunos efetivassem as postagens das atividades

⁶² Imagem disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Musica/0,,MUL1248773-7085,00-FOTOGRAFA+ENSINA+RATOS+A+POSAREM+COM+INSTRUMENTOS+MUSICAIS.html> Acessado em 12 de setembro de 2010.

⁶³ Blecaute de energia elétrica que atingiu 17 estados brasileiros e o Distrito Federal. Para maiores informações acessar <http://www.mme.gov.br> Acessado em 04 de setembro de 2010.

nas datas previstas. Eu e Cris estávamos cientes da situação e de seus desdobramentos no dia a dia dos alunos, pois muitos foram os registros sobre dificuldades de acesso, como podemos observar nos próximos destaques.

“estou aqui rodando polegares. Desde ontem, final de tarde que não consigo entrar no moodle”. [Cris escreveu em 25 de outubro pra mim]

“O moodle passa a fazer parte da minha vestimenta. Ficar sem ele parte do sábado, o domingo inteiro e ainda um pedacinho da 2ª. feira foi como estar no inverno e sem um agasalho adequado para vestir”. [Clarindo postou em 26 de outubro num dos fóruns]

“Mesmo com idas e vindas do moodle estamos firmes, não?” [Cris compartilhou com os alunos em 13 de novembro]

“Queridos tutores, estou preocupada com o moodle, pois os nossos prazos estão à porta e ele abre apenas a primeira página. Não sei mais o que fazer. Como devo proceder?” [Andrea escreveu num e-mail para professores e tutores de várias disciplinas em 14 de novembro]

Resolvi, após uma conversa com Cris, esticar o prazo final da disciplina para 9 de dezembro. Postei a seguinte mensagem tencionando informar a flexibilização, mas ao mesmo tempo pontuar que não haveria outra data e que só estaria em férias quem havia concluído tudo, inclusive as postagens do diário de estudos.

“Oi povo querido, bom dia. Acabei de conversar com Cris e resolvemos ampliar o prazo para término da disciplina. Vocês caminharam muito bem neste semestre, porém vemos que um e outro ainda não conseguiram concluir todas as atividades. Dia 09 de dezembro as 23h55 será nosso encerramento. Depois disso teríamos uma festa de confraternização com direito a panetone, vinho, uvas, nozes... hummmm Onde? Neste momento só usando a imaginação mesmo ou indo para o Second Life ☺. “Borá” lá, meu povo. Bom trabalho e se precisarem de algo é só

*chamar. Abração, Isa. P.S: pra quem já concluiu tudo e finalizou o diário: BOAS FÉRIAS!!*⁶⁴

Na compreensão desse recorte sobre flexibilidade de agenda em decorrência das condições estruturais criadas pela instituição primeiramente e encaminhada por professores e tutores no desenvolvimento da disciplina, retomo Freire (2007) e Moore & Kearsley (2007). Havia um dado pontual: problemas tecnológicos externos ao controle de professores e alunos que atingiram diretamente nossa sala virtual. Insistir na manutenção da estrutura inicial poderia aumentar a distância entre alunos, professora e tutora tanto quanto gerar a sensação de valorização exacerbada do calendário e desumanização da estrutura. O país sofreu um apagão, isto é, todos os participantes da disciplina, independentemente de sua localização geográfica, passaram pelo mesmo apagão com duração diversificada dependendo da região. Considerar, no ambiente virtual da disciplina, as consequências sabidas do *apagão* e de outras oscilações do Moodle foi uma solução que eu e Cris compartilhamos sem conflito algum.

A finalização da mensagem com menções à temática de festas de confraternizações, festas natalinas e preparação para as férias buscou demonstrar desejo de compartilhar tais festejos com os participantes, além de antecipar os votos de boas férias com a imagem que projeta o significado de boas férias para mim, isto é, como ilustração de algo significativo em minha história pessoal. Palloff & Pratt (2004) consideram a disponibilidade em comentar assuntos do dia a dia da vida como pré-requisito aos alunos que queiram participar de comunidades virtuais de aprendizagem, porém os próprios autores citam episódios dos quais compartilham fatos significativos de suas vidas quando exercem

⁶⁴ Imagem disponível em http://www.graphicshunt.com/wallpapers/images/garfield_on_the_beach-516.htm
Acessado em 13 de setembro de 2010.

função de instrutores em CVAs. Assim, concluo que essa é uma indicação pertinente para qualquer função numa CVA: professora, tutora ou aluno.

4.3. Colaboração e Cooperação

A oferta de soluções para a superação de dificuldades vivenciadas nas postagens de vídeos em determinadas atividades, na edição de trechos musicais gravados por intermédio do software *Audacity*, e na adaptação ao adquirir uma nova flauta doce⁶⁵, pôde ser observada em muitas conversas registradas no ambiente virtual da disciplina.

A redução e concentração da carga horária presencial desafiaram participantes a aprenderem a manipular novos programas para captação e edição de áudio e captação, edição e postagem de vídeos. Tinha como princípios do processo de adequação do formato alternativo que conseguíssemos manter a característica prática, essencialmente sonora e com estímulo ao trabalho em grupo. Eu, Cris e os demais alunos e alunas, aprendíamos, portanto, uns com os outros, simultaneamente ao desenvolvimento da disciplina, como usufruir de tecnologias que pudessem facilitar a conquista desses princípios.

Richard mostrou-se mais familiarizado com as funções do programa Audacity e resolveu abrir um tópico num dos fóruns da disciplina colocando-se à disposição dos colegas para esclarecimento de possíveis dúvidas. Essa atitude foi prontamente valorizada por Cris num comentário postado no diário de estudos de Richard e pelas colegas Andrea e Angélica no próprio fórum.

Na ocasião da postagem da partitura com registro de uma criação de cada um dos alunos, houve a solicitação de que o formato

⁶⁵ Para realização dos estudos com flauta doce, solicitamos a compra de flauta com dedilhado barroco e, por esse motivo, alguns alunos precisaram adquirir novo instrumento.

final para entrega fosse pdf⁶⁶, pois não teríamos como garantir que todos tivessem domínio do mesmo editor de partituras, e o formato indicado permitiria que arquivos produzidos em programas distintos fossem convertidos e lidos por todos que tivessem o programa *Acrobat* instalado. Lilian expôs dificuldade em converter a partitura do programa que utilizava para pdf. Dani Tavares observou o auxílio dado por Cris a Lilian e decidiu deixar um complemento de dicas com procedimentos passo a passo que poderiam ser realizados no próprio editor de partituras utilizado pela colega.

*“Estive lendo as postagens de vocês e achei que seria legal dar uma dica... É possível salvar um arquivo do Musescore diretamente em PDF... rapidinho, rapidinho. É só fazer a partitura e clicar em Arquivo/Gravar Como e digitar o nome do arquivo que vc deseja. Embaixo do local onde o nome do arquivo é digitado tem uma opção "Salvar como tipo"... é só escolher "FICHEIRO *.pdf" e clicar em OK... Pronto!! A partitura é salva em formato PDF, sem outras complicações...” [Dani Tavares]*

Houve, na unidade 4, demanda para que os alunos postassem duas gravações com vídeo. Similar ao uso do software *Audacity*, o grupo de alunos foi descobrindo no processo como otimizar as características de seus computadores pessoais e converter favoravelmente ao uso da disciplina. A fala de Dani Tavares expressa esse movimento de busca pessoal por soluções e o cuidado em compartilhar as descobertas com os demais.

“Logo de início pensei em emprestar, mas lembrei-me da webcam e foi então que comecei a fazer pesquisas sobre como filmar com ela. O programa da própria webcam do meu notebook

⁶⁶ Portable Document Format – programa desenvolvido em 1992 pela empresa Adobe. Disponível em www.adobe.com Acessado em 15 de junho de 2010.

só filma míseros 10 segundos! Esse foi meu segundo obstáculo!! rrsrs... Mas como disse Paulo Freire: "... "não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa...". Fui pesquisar na internet e descobri que é possível gravar vídeos com a webcam utilizando-se do Movie Maker, que é um programa que vem no pacote Windows... Às vezes ele fica meio escondido, mas para achá-lo é só ir ao menu Iniciar/Pesquisar/Todos os arquivos e pastas e digitar Movie Maker. Abrindo o Movie Maker tem uma opção "Capturar do dispositivo de vídeo". Clicando nessa opção ele abrirá um Assistente para Captura de Vídeo... aí é só seguir os passos, começar a gravar e sentir-se "estrela" rrsrs.... Achei legal compartilhar com vcs essa descoberta... Estou como criança quando ganha um brinquedo novo! Ah! O vídeo fica em formato wmv... A sincronia entre os sons e os movimentos não ficou perfeita, mas acredito que deve ser por causa da resolução da webcam".[Dani Tavares]

As dicas deixadas por Dani Tavares foram valorizadas pelas professoras e pelos colegas que reconheceram seu empenho e agradeceram as contribuições. Ana Paula enriqueceu as trocas do fórum apresentando soluções para quem iria capturar som e imagem com máquina fotográfica.

"Eu gravei com a câmera fotográfica e depois converti o arquivo para avi, qualidade média. Ficou com 5mb. Para quem não conhece, tem o programa gratuito "Format Factory", que converte áudio, vídeo, etc. É só selecionar o tipo de arquivo desejado (avi, mpeg, etc) e depois o arquivo que vai ser convertido, botão iniciar do programa, e pronto". [Ana Paula]

Com o episódio da primeira filmagem de atividades, Clarindo desabafou que era muita coisa para aprender de uma vez. Por outro lado, aproximadamente quinze dias depois, ele, juntamente com a colega Rosy, empenhavam-se em esclarecer dúvidas de Ana Queila sobre a postagem da segunda filmagem.

Os recortes anteriores parecem demonstrar que o coletivo estava resolvido como grupo, pois foi espontânea a atitude cooperativa na superação de dificuldades pontuais dos colegas. Na terceira unidade da disciplina, entretanto, podemos constatar que a cooperação na busca de soluções pontuais não foi suficiente para agregar todos os perfis de alunos em grupos que trabalhariam de forma colaborativa. Retomamos Okada (2006) por considerar que a organização de alunos e alunos em grupos de trabalho não subentende que as ações serão norteadas pela colaboração.

Eles estavam familiarizados com gravações em áudio de uma ou duas vozes (flauta doce, voz falada ou percussão corporal). Haviam acrescentado uma voz de acompanhamento com percussão a uma melodia executada na flauta doce por outro colega. Após o encontro dos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 2009, tive a intenção, todavia, de resgatar as formações de pequenos conjuntos (três ou mais vozes) que havíamos trabalhado presencialmente, porém construindo processos de colaboração no ambiente virtual objetivando gravações mais refinadas, pois estávamos limitados à primeira leitura realizada no encontro. As orientações iniciais, registradas no enunciado da AA 3.4, e o acompanhamento de Cris ao processo de cada grupo foram insistentemente voltados para organização de agendas e leitura atenta de passos do enunciado.

“Vocês deverão organizar os grupos (polos), conversar sobre e resolver: 1) quem vai tocar cada uma das linhas (gostaríamos que todos tivessem oportunidade de tocar flauta doce. Afinal são duas músicas, né?); 2) como farão as trocas de arquivos; 3) quem fará o tratamento das vozes e postagem final neste fórum”.
[trecho do enunciado da AA 3.4]

A totalidade de alunos estava subdividida em três subgrupos identificados pelos polos de origem. Nesse episódio, cada polo

vivenciou de maneira bastante distinta o processo de definição das vozes que cada um gravaria, postagem e edição dos arquivos, finalização e publicação para todos os demais apreciarem. Os alunos do polo de Osasco estavam num número bastante reduzido nessa fase da disciplina (aproximadamente meados do mês de novembro). Três alunos participaram diretamente, porém não houve interação, revisão. Fizeram sobreposição de vozes de uma das músicas solicitadas que apenas dois alunos executaram na flauta doce. As trocas de mensagens no polo de Jales, por outro lado, foram intensas com manifestação de indignação, irritação, bronca, desistência, mas os alunos conseguiram postar as duas músicas. A fala de Angélica, apresentada a seguir, sintetiza bem como a interação foi conflitante no desenvolvimento dessa atividade.

“Aproveitando o espaço, geeeeeeeeeente temos mais 4 anos e pouco pela frente e com certeza teremos muitas outras atividades em grupo e iremos nos encontrar em muitas, por isso precisamos nos organizar, participar, atender, temos que participar, colaborar e etc. Todos temos casa, trabalho, dificuldades, esposos, esposas, filhos e etc, etc, etc”. [Angélica]

Individualmente, cada aluno de Jales procurou deixar sua contribuição, mas em alguns momentos, transpareceu para mim e para Cris que, os alunos somente acessavam e postavam suas gravações, sem realizar leitura e audição das postagens anteriores. Angélica concordou com nossa leitura quando apontou que *“alguns fizeram suas vozes e pronto”*. Podemos também perceber que a participação de Angélica foi sendo modificada com as respostas ou ausência de respostas dos colegas. Ela postou duas tentativas de organizar as contribuições isoladas e tentou

indicar o que faltava, mas isso não foi suficiente, pois de fato, faltou leitura. Rosy, num determinado momento e demonstrando pressa, solicitou que se fizesse uma síntese para ela, pois os demais colegas estavam há mais tempo no fórum.

As conversas para realização da tarefa AA 3.4 foram iniciadas em 5 de novembro. Cris deixou algumas dicas com orientações de organização e reforço na compreensão do enunciado em cada um dos polos. É possível constatar que a tutora virtual acompanhou, mas preferiu não interferir diretamente. O Quadro 11 mostra as postagens de Cris e dos alunos no tópico aberto no polo de Jales na tentativa de sanar dúvidas que poderiam ser transformadas em grandes entraves.

Acompanhar nos bastidores as dificuldades vividas em cada um dos polos no processo de encaminhamentos de escolhas, concessões, adaptações, atenção ao outro, foi desafiante tanto para mim quanto para Cris. Em alguns momentos, senti falta de mais um encontro presencial só para esclarecer orientações, indicar como cada um deveria rever suas ações no grupo e finalizar a tarefa com mais objetividade, porém haveria sempre o risco de precipitar uma decisão, não permitindo que o próprio grupo chegasse a um consenso. Cris, acredito, passava por conflito semelhante, pois compartilhou comigo a seguinte observação: *“Estou percebendo certo clima tenso no polo de Jales.”* Qual deveria ser nosso papel na gestão desse processo? Cris continuou: *“Fiz uma análise geral das gravações, mas não tenho certeza se é bom postar isso. Gostaria que você visse e me desse um alô.”* Conversamos bastante, eu e Cris, e acabamos decidindo em 24 de novembro que os próximos encaminhamentos deveriam ser pontuais. A tutora virtual abriu novos tópicos com síntese do que já estava postado e indicou nominalmente quem deveria gravar e o que deveria ser gravado partindo de gravação indicada: *“Versão 1: já temos: Flauta - Ana Queila; Palmas agudas - Angélica; Palmas graves - Lilian [Sugiro que Andrea grave palmas médias e essa versão se finalize]”*.

Dúvidas (datas)	Encaminhamentos de Cris (datas)
Andrea expôs esquecimento de um dos timbres usados no encontro presencial e pergunta se alguém poderia responder. (10/11)	Valorizou a iniciativa de Angélica e Andrea ao iniciarem a atividade e disse que não precisariam ficar presas aos timbres usados no encontro presencial. (12/11)
Em 17 de novembro, os alunos de Jales haviam postado isoladamente várias vozes das músicas solicitadas (em torno de 15 mensagens), mas faltavam edição e fechamento de cada uma.	Sugeriu que se fizesse um resumo com tudo que estava postado e que definisse quem faria a edição final. (17 de novembro)
Angélica resolveu abrir um novo tópico que seria usado somente para a postagem da versão final. (17 de novembro)	
Angélica postou mensagem expondo descontentamento pela continuidade de postagens isoladas. (19 de novembro)	Tentou reorientar o grupo e acalmar os ânimos. <i>“Vamos respirar fundo, avaliar itens já cumpridos e seguir. (...) Acreditem. Vocês estão indo bem. Só mais um gás nisso e tudo se finalizará com qualidade, do jeito que todos nós almejamos.”</i> (19 de novembro)
As atividades isoladas continuaram e, em 24 de novembro, já somavam muitas mensagens postadas e sem direcionamento de grupo. Angélica postou desabafo que apresentamos acima e Andrea corroborou que o grupo estava distante.	

Quadro 11 – Recortes de situações e encaminhamentos dados num contexto de gestão de conflitos provenientes da solicitação de um trabalho em grupo.

Minha compreensão sobre o conflito vivenciado com o grupo de alunos e alunas do polo de Jales na realização dessa atividade é problematizada a partir de duas possíveis variáveis: o limite de 15 dias para todos e a organização quantitativa desigual entre os grupos, pois a separação foi determinada por polos e não na totalidade do grupo de participantes. Por outro lado, eu e Cris parecemos reçar em indicar prontamente uma solução. No final, garantimos a realização do trabalho, mas não conseguimos otimizar o calendário para que houvesse reflexão de todos os grupos sobre o fechamento da primeira tentativa em trabalhar

colaborativamente com mais pessoas envolvidas numa performance instrumental, na escolha de timbres e adequações de vozes.

A trajetória da gravação em grupo no polo de Barretos foi inicialmente dispersa como em Jales, mas Dani Tavares assumiu a responsabilidade de organizar as gravações, indicar o que faltava e demonstrou cuidado na edição dos arquivos postados pelos colegas, disponibilizando-se, inclusive, a gravar num andamento diferente para que o resultado final destacasse o conjunto. Nesse momento, ela acolheu postagens de colegas que estavam com dificuldades na execução de determinada peça, mas que, ao mesmo tempo, empenhavam-se muito para gravar. Clarindo, por exemplo, confessou numa de suas postagens no diário de estudos *“Estive tentando executar a [música] Lavadeira. Quero tanto colocá-la no fórum. Vamos ver se consigo”*. Dani Tavares, assim como todos os demais alunos, não tinha acesso às postagens do diário de estudos. Porém, ao editar os arquivos postados, ela respeitou o andamento um pouco mais lento sugerido por Clarindo, acrescentou um acompanhamento adequado e organizou a mesma música em partes distintas. Poderemos constatar na versão final da música Lavadeira⁶⁷ as mudanças de flautistas e de acompanhamentos de percussão corporal na repetição da parte B.

O Gráfico 1, a seguir mostra a quantidade de postagens de cada uma das três categorias de participantes (Isa, Cris e alunos ou alunas) no uso das interfaces diário de estudos, e-mail/mensagem, fórum e tarefa no decorrer de toda a disciplina.⁶⁸ Aparentemente, tratar-se-ia de um dado quantitativo, porém a maneira como compreendo o “estar junto virtual” nesta disciplina é também pela fluência presente no uso das diferentes interfaces de comunicação.

⁶⁷ Verificar Anexo C – Música Lavadeira – folclore brasileiro (arranjo Viviane Beineke), intérpretes alunos do polo de Barretos.

⁶⁸ Considerei o período de 6 de outubro, um dia antes de os alunos iniciarem a disciplina, até 20 de dezembro, data na qual Cris encaminhou o relatório final de suas avaliações.

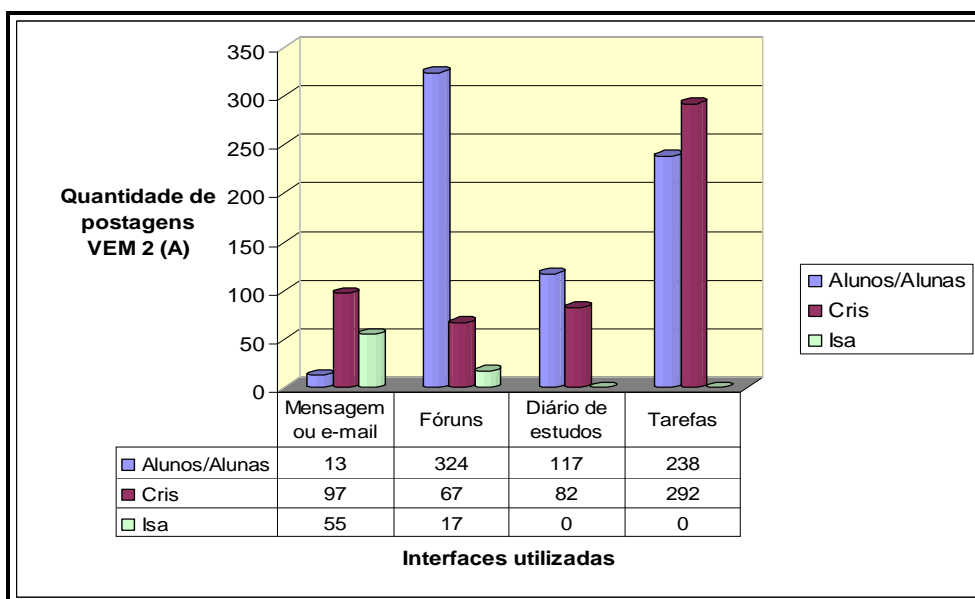


Gráfico 1 – Quantidade aproximada⁶⁹ de postagens registradas no ambiente da disciplina VEM 2 (A) ou trocadas entre os participantes via e-mail.

Analisando isoladamente os dados quantitativos, apresentados no Gráfico 1, é possível constatar que as ferramentas “fórum”, “diário de estudos” e “tarefas” concentram os registros de interações entre alunos e tutora virtual. Por outro lado, fica evidente que eu e Cris utilizamos quase que exclusivamente “e-mail” e “mensagens” em nossas comunicações. Posso afirmar que houve registro de interação em todos os dias nos quais a disciplina estava no ar, excetuando-se somente as datas do encontro presencial (31 de outubro e 1º de novembro) e o período no qual eu e Cris fazíamos as avaliações finais.

4.4. Distâncias

Como comentado no capítulo 3, a escolha pelo revezamento de atividades individuais e atividades em grupo foi resultante do meu receio de que os alunos se isolassem na produção de gravações com flauta doce ou percussão e que isso facilitasse o sentimento de

⁶⁹ Valor aproximado, pois não tive acesso aos e-mails trocados entre os alunos e entre Cris e os alunos.

solidão. Por outro lado, havia aprendido de maneira significativa nos cursos dos quais participei que a sensação de pertencer ao contexto esteve totalmente atrelada aos trabalhos que tivemos que construir em grupo. Apesar da ausência de interação envolvendo olho no olho, contatos mais sinestésicos, a dinâmica adotada procurou ser facilitadora na redução das sensações de distâncias psicológicas, sociais e que pudessem eventualmente afastar os participantes da disciplina e / ou do curso.

As atividades identificadas como *Desafio em Grupo* foram apresentadas a partir da Unidade 2. Inicialmente, solicitei que escolhessem, preparassem e compartilhassem com os demais colegas uma melodia significativa partindo das notas já trabalhadas. Algumas postagens, destacadas no Quadro 12, parecem demonstrar envolvimento dos participantes nessa dinâmica de explicar para o outro por que a música gravada é, de fato, significativa.

Música postada⁷⁰ – autoria (aluno)	Justificativa
Cântico religioso – hinário (Rodrigo)	<i>“Eu iniciei os estudos musicais na minha igreja, Congregação Cristã do Brasil. Lá demora-se uns seis meses para iniciar o estudo de um instrumento musical. Mas, quando começamos a tocar, a alegria é imensa. A partir do momento que começamos a “tirar” os hinos a empolgação aumenta e inicia-se uma intimidade com o instrumento. Com quase dois meses de estudo na flauta doce eu relembrei todas essas sensações boas, por isso gravei hino do nosso hinário.”</i>
Asa Branca – Luis Gonzaga (Clarindo)	<i>“Quando criança, vivendo na área rural, lá chegaram os rádios a pilha e Asa Branca estava na crista da onda. Tentei lembrá-la. Tomara que quem se designar a acompanhá-la consiga enfeitar a discreta execução!”</i>
Sabiá – Luis Gonzaga (Ana Paula)	<i>“Eu quis postar outra música usando a flauta doce tenor e soprano (...) porque quis escolher uma especial como homenagem pra vocês!”</i>
Que lindos olhos – folclore brasileiro (Lilian)	<i>“Oi gente. Esta música é muito linda. Ofereço a todos quantos são capazes de amar sempre”.</i>

Quadro 12 – Justificativas dadas pelos alunos após gravarem e oferecerem músicas aos colegas.

⁷⁰ Todas as músicas poderão ser apreciadas no Anexo D.

O depoimento de Lilian no diário de estudos corroborou nossa percepção de quão envolvidos ficaram muitos alunos nessa atividade. Disse ter cantarolado a música escolhida o dia inteiro e que não via a hora de chegar a sua casa para poder escrever a partitura e registrar sua gravação.

Para a continuidade dos desafios em grupo da Unidade 2, cada aluno apreciou as postagens dos colegas, escolheu uma e acrescentou acompanhamento com percussão corporal. A princípio, as parcerias deveriam ser efetivadas entre colegas de mesmo polo, porém logo houve solicitação de um aluno para que as trocas entre colegas de polos diferentes também fossem estimuladas e permitidas na disciplina. Minha resposta registrou aprovação imediata e valorização do envolvimento dos alunos nessa atividade. *“Pode, pode, pode. YES! YES! Estou curtindo muito ver o envolvimento de vocês com estas parcerias”*. As orientações do enunciado de AA 2.4 indicavam a exigência em postar acompanhamento para uma melodia registrada em AA 2.3. Por outro lado, lançavam o desafio de postarem acompanhamentos para mais colegas.

Apresento, no Quadro 13, as parcerias musicais e os comentários trocados entre os participantes envolvidos na atividade AA 2.4. É possível constatar nesse pequeno recorte que alguns alunos gravaram acompanhamento para duas músicas e a mesma música recebeu mais do que um acompanhamento.

O envolvimento dos alunos e das alunas nas atividades é apenas uma das maneiras de observar e compreender a provável representação da redução ou ampliação de distâncias em processos educativos desenvolvidos num AVA. Encontrei também postagens com expressões de saudades, entusiasmo, gratidão, comemoração, acolhimento, entre outros, como prováveis representações de proximidade independente do direcionamento indicado num enunciado. Logo no início da disciplina, Clarindo observou prontamente o ingresso de nova tutora no

grupo e abriu um tópico no fórum livre da disciplina intitulado *Abracemos a tutora Cris*. Rodrigo valorizou a iniciativa de Clarindo e acrescentou “mais uma pessoa para integrar a nossa lista de amizades”.

Parcerias⁷¹: 1º. Nome (flauta doce), 2º. Nome (percussão corporal)	Música (autoria)	Comentários
Humberto e Aquiles	A canoa virou (folclore bras.)	<i>“Escolhi a música que meu amiguinho Humberto gravou. Abs do terrero.”</i> (Aquiles)
Humberto e Rodrigo	A canoa virou (folclore bras.)	<i>“Eu aproveitei a postagem do colega Humberto do pólo Osasco. Ouçam a “levada” da música A Canoa Virou.”</i> (Rodrigo)
Angélica e Andrea	Escravos de Jô (folclore bras.)	<i>“se tivesse um pouquinho mais de tempo, ah... Criaria muitas coisas! Dá asas à imaginação essa tal de percussão!”</i> (Andrea)
Clarindo e Ana Paula	Asa Branca (Luis Gonzaga)	<i>Olá, Colegas! Eu escolhi a música “Asa Branca” que o Clarindo postou. Fiz duas batidas diferentes. Uma mais forte com a palma marcando o ritmo e outra com estalos e batida no peito para preencher. O que acham?</i> (Ana Paula)
Dani Tavares e Ana Paula	Old Macdonald (folclore)	<i>Eu fiz com a música da Dani também. Fiz dois tipos de batidas como na postagem anterior.</i> (Ana Paula)
Ana Paula e Clarindo	Entrei na roda (folclore bras.)	<i>“Tentei colocar ritmo na música Entrei na Roda, postada por Ana Paula, palmeando a coxa”.</i> (Clarindo)
Lilian e Rosy	Que lindos olhos (folclore bras.)	<i>“Oi Rosy, ficou lindo o seu arranjo pra música”.</i> (Lilian)
Andrea e Richard	Miniature in March (Cristal Velloso)	<i>“Fiz um acompanhamento básico na sua música. Tá articulando legal, hein... Viu só? Pára de ser chorona. Tá ficando rapidinha nos dedos. Hehe. Usei de tudo, pé, mãos, batida no peito e a palma final como se fosse um prato”.</i> (Richard)

Quadro 13 - Parcerias musicais (AA 2.4 com flauta doce e percussão corporal)

⁷¹ Todas as músicas resultantes dessas parcerias poderão ser apreciadas através do anexo E.

A comemoração pelo dia dos professores foi compartilhada por mim, Cris e alguns alunos. Na postagem de Cris, destaco o cuidado em citar nominalmente cada uma das cidades de origem domiciliar dos participantes como forma de reduzir a distância psicológica. Apesar das distâncias geográficas, estávamos bastante próximos por nosso exercício profissional.

“Sei que muitos daqui da turma já trabalham (e bastante) como professores. Por isso, quero parabenizá-los pela data de hoje, pela coragem e dedicação que certamente empregam em suas atividades em Osasco, Barretos, Jales, Brotas, Araçatuba, Campinas, Lins, Martinópolis, São Carlos, Barueri, Franca... em lugares variados, com objetivos comuns e ainda: fazendo a diferença! Fico bem feliz e grata pelo potencial ampliado que se vê: cerca de 20 pessoas reunidas e tantas outras envolvidas no propósito de aprender mais em música. PaRaBéns! E vamos lá! Abraço”. [Cris]

Na última unidade da disciplina VEM 2 , a construção do enunciado da AA 4.4, apresentado na figura 14, solicitou que todos apresentassem aos colegas seus instrumentos de estudos. Procurei valorizar o cuidado de Cris, expresso anteriormente, citando todos os prováveis instrumentos que seriam apresentados pelos alunos.



EAD 2 > VEM2_Alt > Fóruns > AA 4.4 (avaliativa) - Desafio Individual: estudo e registro em vídeo - meu instrumento principal

Oi pessoal

Nossa disciplina está acabando. Buááá.

Chegou a hora de conhecermos um pouco mais da performance de vocês. Guitarristas, violonistas, pianistas, bateristas, cantores, saxofonistas, flautistas, violinistas, violistas, violeiros, contrabaixistas, violoncelistas, oboístas, clarinetistas, saxofonistas, fagotistas, trompetistas, trombonistas, trompistas, tubistas e demais "istas"... São todos bem vindos e bem vindas ao nosso palco.

Cada tópico deverá ser aberto com o nome do instrumento e em seguida o nome do instrumentista. No texto vocês deverão colocar as informações sobre a música gravada e anexar o vídeo com a gravação.

Ao trabalho.

abraços curiosos

Isa e Cris

Figura 14 – Enunciado da 4ª. atividade avaliativa – Acolhimento à diversidade de instrumentos apresentados pelos alunos.

É possível observar nas falas a seguir a oportunidade criada no enunciado da atividade, porém otimizada na reciprocidade do grupo com o compartilhamento de histórias pessoais que facilitassem a compreensão dos participantes apreciadores sobre a música escolhida

“Fascinação! – Minha iniciação musical foi como seresteiro em um grupo de amigos. Meu único mestre era o ouvido que Deus me deu. Certa vez presenciei o violonista das noites mineiras solar essa música. Não via a hora de chegar em casa para tentar imitá-lo na façanha. Levei algumas semanas para conseguir. Hoje rememoro o feito.” [Clarindo – violão]⁷²

“A música escolhida foi a Fantasia de Chopin, opus 66. Foi minha música de formatura, mas que estou relembrando e praticando

⁷² Gravação disponibilizada no Anexo F.

novamente por pura satisfação pessoal rrsrsrs. Amo essa música!” [Ana Paula – piano]⁷³

Por outro lado, podemos verificar na fala de Dani Tavares uma problematização vivenciada pela aluna em relação ao seu instrumento de primeira formação: *“Resolvi tocar a mesma música nos dois instrumentos [teclado e órgão], pois sempre reflito sobre o processo de extinção dos órgãos e, conseqüentemente, dos organistas.”*

O espaço para exposição de dúvidas em todas as unidades da disciplina é um padrão orientado pela equipe técnica da SEaD, porém a forma, qualidade e periodicidade dos dados encaminhados são personalizados nas ações dos participantes. Quanto mais clara, bem orientada e constante forem as respostas, acredito que maior será a sensação de segurança do respaldo, do acompanhamento entre os participantes. A pertinência da resposta tanto quanto o cuidado em reduzir o tempo da dúvida são aspectos que podem aproximar ou distanciar as relações entre alunos e professores, entre professores e entre alunos. Muitas vezes, surgem dúvidas de alunos que são reencaminhadas aos professores, pelos tutores virtuais e, posteriormente, esclarecidas aos alunos. Nesse caso, a resposta depende de uma cadeia muito próxima das relações, isto é, tutor virtual acessando com constância o espaço de postagem de dúvidas dos alunos, professor acessando com constância as mensagens encaminhadas por tutores virtuais e vice-versa.

O quadro 14 traz recortes de situações cuja cadeia, postagem de dúvidas – encaminhamentos de respostas, está explicitada.

⁷³ Gravação disponibilizada no Anexo F.

Data (horário)	Horário	Autor ou autora	Dúvidas e encaminhamentos dados
1. 07/10	10h49	Dani Tavares	Comunica que link de acesso ao material didático não está disponível.
	11h22	Isa	Respondo tranquilizando o grupo que logo o link estará disponível.
	13h58	Dani Tavares	Agradece a resposta.
2. 07/10	12h53	Richard	Questionou ausência de gravação para acompanhamento da música “No salão dancei”, solicitada na AA 1.1.
	08/10	Isa	Esclareci para tutora que esta gravação não estava pronta, mas que seria disponibilizada no dia seguinte.
	17h50	Cris	Comunicou alunos que brevemente a gravação seria postada.
09/10	11h13	Isa	Publiquei a gravação no enunciado de AA 1.1 e comuniquei Cris.
	13h06	Cris	Escreveu para todos os alunos avisando que gravação estava disponível.
3. 21/10	08h55	Cris	Compartilhou troca de e-mail com aluna sobre possibilidade de enviar tarefa atrasada. Houve uma tentativa da aluna, mas o acesso foi negado.
	09h21	Isa	Expliquei que prefiro manter as configurações dos prazos com travamento do sistema de recepção de tarefas e depois estudar caso a caso. Disse ser uma escolha para acompanhar a gestão de flexibilidade de datas.
	10h43	Cris	Sinalizou compreensão dos meus argumentos e expressou concordância.
	20h36	Cris	Expôs dificuldades em acessar a página do ambiente da disciplina.
	21h39	Isa	Procurei tranquilizar tutora, pois o acesso ao ambiente virtual estava, de fato, muito difícil.

Quadro 14 – Postagens de dúvidas e esclarecimentos – explicitando proximidades na gestão do tempo.

Em alguns momentos, as dúvidas aparecem acompanhadas de dificuldades em prosseguir, além de desabafos desanimadores e demandas por encaminhamentos claros, urgentes e com motivação para superação das dificuldades expostas. A rápida diferenciação dessas dúvidas pode ser facilitadora na eficácia da ação dos

professores e na percepção dos alunos que estão sendo acompanhados, por exemplo.

Clarindo percebeu dificuldade em realizar a atividade AA 1.4, pois demandava leitura e gravação com timbres corporais numa linha rítmica com a presença de mínimas e semínimas. Sinalizou no fórum de dúvidas que nunca havia praticado aquele tipo de exercício. É possível constatar no Quadro 15 o desenvolvimento do diálogo entre Clarindo e Cris na busca de soluções para dúvida apresentada num curto espaço de tempo.

Data (horário)	Horário	Autor ou autora	Dúvidas e encaminhamentos dados
20/10	17h06	Clarindo	<i>“Não tenho a mínima ideia de como percutir uma mínima, compasso 6 do exercício 4. Socorro. Dê-me uma luz”</i>
	18h36	Cris	Cris construiu sua orientação para a compreensão da proporção na duração de mínimas e semínimas e na diferenciação com timbres que favorecem a duração e outros timbres nos quais os ataques são muito secos.
	18h39	Cris	Voltou ao fórum logo depois e completou suas orientações com destaque ao caráter imitativo dos exercícios, além de orientar que aluno explorasse outras possibilidades de timbres antes de fazer a gravação final.
	20h03	Clarindo	Agradeceu as orientações indicando que havia ajudado bastante.

Quadro 15 – Postagens de dúvidas e esclarecimentos – explicitando proximidade no diálogo entre tutora e aluno.

Aquiles compartilhou dessa disciplina com os alunos ingressantes de 2009, porém sua turma de ingresso era do ano de 2008. A fala, destacada a seguir, traz um trecho da mensagem de despedida do aluno, pois precisou se afastar do curso. É possível encontrar Aquiles expressando gratidão pelo acolhimento e pela valorização da experiência vivida com os colegas.

“Quero dizer que me senti muito acolhido por todos vocês. Aprendi coisas boas no pouquinho de convivência que tivemos e senti que todos vocês têm um brilho enorme, que não cabe neste laboratório (sala de ficar só de meias). Conheci pessoas legais, interessantes, bonitas, verdadeiras e com muita criatividade. Cada um do seu jeito, na sua onda e com muita personalidade. Obrigado!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! (...) Se faltar café no próximo encontro dá um grito...” [Aquiles, 12 de dezembro]

Organização e estrutura do ambiente virtual, periodicidade de acessos, clareza das orientações e solicitações, constância e qualidade das respostas são, juntamente com o envolvimento e compromisso pessoal dos participantes, fatores determinantes de uma experiência mais próxima ou mais distante em contextos de educação online.

Capítulo 5

5. Base de conhecimento pedagógico, musical e tecnológico na disciplina VEM 2

Apresentarei neste capítulo o conjunto de escolhas pedagógicas, musicais, pedagógico-musicais e tecnológicas que constituíram o cenário representativo de sala de aula na disciplina VEM 2. Diferentes aprendizagens são identificadas entre as três categorias de sujeitos participantes.

5.1. Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades na gestão pedagógica da disciplina

5.1.1. Ferramentas e recursos utilizados

VEM 2 foi organizada no ambiente virtual em quatro unidades quinzenais e com quatro atividades por unidade, além da construção do diário de estudo e da utilização de outras ferramentas de comunicação que perpassaram a disciplina toda.

Para o registro de atividades pontuais, às quais somente eu e Cris teríamos acesso, utilizei a ferramenta tarefa configurada como entrega de arquivo único ou modalidade avançada de carregamento de arquivos, pois, nesse último caso, facilitava a entrega de partitura, arquivo de áudio, texto e imagem num único espaço.

A expectativa no uso da ferramenta “fórum” é para que fosse oportunidade de interação, de conversa assíncrona, entre os participantes para desenvolvimento de temas propostos no decorrer do curso. Na disciplina VEM, escolhi experimentar a ferramenta “fórum” como uma possibilidade de representação de palco para as produções musicais dos alunos e das alunas. Busquei estimular a performance individual (AA 2.3 e AA 4.4), tanto quanto a formação de duetos (AA 2.4 e AA 4.2) e

pequenos conjuntos (AA 3.4), além da apreciação dos colegas implícita na exposição das gravações nos fóruns.

As gravações em áudio com flauta doce, voz, percussão corporal ou instrumentos de percussão foram realizadas através do software de captação e edição de som chamado *Audacity*⁷⁴. Escolhi o *Audacity* especificamente pelo fato de ser um software livre e com o qual os alunos haviam trabalhado na disciplina “Introdução aos recursos tecnológicos musicais”. Eu e Cris aprendemos com os alunos como utilizar esse programa, pois tínhamos pouca experiência. O mesmo ocorreu nas atividades para as quais solicitei postagem de vídeos (AA 4.1 e AA 4.4), em decorrência da variedade de recursos técnicos oferecidos, câmeras individuais, webcam, filmadoras de celulares e softwares que editam filmagens. Diálogo permanente foi condição, em minha avaliação, para superação de obstáculos que surgiram com a demanda de tais recursos.

5.1.2. Acompanhamento dos alunos e das alunas

A princípio, todas as tarefas postadas no ambiente eram avaliativas. Considerei positivamente a possibilidade de ofertar aos alunos atividades que eles pudessem escolher e não necessariamente serem avaliados quantitativamente. Assim, nos dois meses previstos para desenvolvimento da disciplina, solicitei atividades não avaliativas em 3 momentos, uso da ferramenta diário de estudos, um primeiro bloco com duas atividades preparatórias a serem apresentadas no encontro presencial e uma atividade rítmica com objetivo de conhecer melhor o domínio técnico dos alunos quanto à escrita rítmica numa partitura convencional.

O registro das frequências na Tabela 1, elaborada pela coordenação do curso e apresentada na Introdução desta tese, assim como a elaboração e postagens de todos os *feedbacks* são espaços que

⁷⁴ Disponível em <http://audacity.sourceforge.net/> Acessado em 15 de julho de 2010

demarcam o compartilhamento dos quadros referenciais sobre o processo avaliativo que norteiam o curso numa observação macro e a própria disciplina num recorte micro.

O preenchimento da Tabela de frequência, apesar de inicialmente apresentar documento de registro quantitativo é também uma forma de acompanhamento qualitativo, pois o tutor é orientado a considerar apenas as atividades que apresentam coerência ao que foi solicitado nos enunciados. Entendo esta orientação como precaução para que a simples entrega de qualquer arquivo não configure frequência positiva, entretanto isto não pode significar que atividades que expressam dificuldades, dúvidas sejam desconsideradas.

No curso de formação de tutores da SEaD há indicação para que os *feedbacks* sejam elaborados de forma acolhedora, porém sem descartar sua função formativa. O aluno deve ser orientado sobre equívocos cometidos, mas ao mesmo tempo, ter clara consciência dos aspectos positivos que foram observados em sua produção. “Avaliamos para conhecer quando corrigimos construtiva e solidariamente com quem aprende” (MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Espera-se que a ação avaliativa do tutor e os pressupostos avaliativos do professor estejam condizentes um com o outro, porém acredito que aqui há uma relação complexa, pois tutores são professores que fazem a mediação pedagógica. Nesse sentido, eles têm seus próprios quadros referenciais sobre a docência. Por outro lado, o professor-autor registra escolhas metodológicas para cada uma de suas disciplinas com a expectativa de determinada mediação.

Na experiência de VEM2 destaco como dado fundamental o fato de dialogar com Cris constantemente sobre a mediação pedagógica realizada sobre na disciplina e sobre outros assuntos. Pude acompanhar e valorizar os primeiros *feedbacks* elaborados por Cris.

“Ei. Estou curtindo muito acompanhar sua maneira de interagir com os alunos. Há afetividade, compromisso e principalmente atenção ao que está sendo pedido. Você está conseguindo estimular e fazer a disciplina crescer. Isso é muito bom”. [escrevi para Cris em 20 de outubro]

Discutíamos sobre as dificuldades esboçadas pelos alunos, desafios claramente superados, flexibilização de prazos, objetivos de cada atividade avaliativa ou não avaliativa, o que deveria ser enfatizado nos *feedbacks*, entre outros assuntos.

“Estou um pouco preocupada com a turma e não faço idéia de como foram na VEM 1 (A), qual era o ritmo, etc. Hoje é véspera da entrega e apenas dois alunos postaram os áudios. Apenas dois também escreveram no diário.” [trecho de mensagem enviada por Cris em 12 de outubro]

“Por enquanto eu ainda não ficaria tão preocupada. Eles trabalharam bastante até o final da disciplina VEM 1 (A). Acredito que o feriado e encerramento de muitas disciplinas na semana passada trouxeram este ritmo lento quase parado nesta 1ª. semana. Mande e-mail interno e externo e vamos aguardar mais uns dias. (...) Gostei de seu comentário no diário⁷⁵ de Rodrigo. Ele está muito entusiasmado com o estudo de flauta doce e o diário deverá, em minha opinião, ter mesmo esta função de acompanhar processo e sanar dúvidas pessoais, pois cada um está num ponto diferente de estudo e investimento. OBRIGADO!!!” [trecho de resposta que enviei para Cris em 12 de outubro]

“A troca contigo (tutora) e a melhora do exercício é que será avaliado no encontro presencial. Compreendeu? A tarefa está configurada para aceitar reenvio. Então o aluno pode postar um exercício, ler suas orientações, postar novamente ou postar outro.” “Acabei de ouvir algumas gravações da U2 (Dani Tavares, Dani Cocato, Clarindo e Valdecir) e fiquei muito satisfeita. (...) Com estes exercícios lidos previamente poderemos trabalhar mais a questão da articulação e da qualidade sonora. Vamos fazer muita música neste final de semana. (...) Você viu que o povo está aquecido e interessado? Que delícia, não é? (...) Qual

⁷⁵ Postagem de Rodrigo e comentário deixado por Cris podem ser encontrados no Anexo G.

é sua impressão do grupo hoje? Está mais tranquila?” [trechos de respostas enviadas para Cris em 26 e 27 de outubro sobre o acompanhamento das atividades não avaliativas da Unidade 2]

Acessar a disciplina com constância e mostrar reciprocidade na troca de e-mails parecem representar marcos facilitadores na construção de vínculo entre professor e tutor. Logo na leitura dos primeiros *feedbacks* de Cris pude constatar a presença de netiqueta expressando atenção em escrever de forma personalizada aos alunos, recortes de desafios superados ou a caminho de superação, dicas de como sanar dúvidas ou equívocos observados, e finalização com frases que parecem representar motivação.

O registro na ferramenta “diário” surgiu como possibilidade de estimular alunos e alunas a compartilharem de forma individualizada seu processo de estudo e, ao mesmo tempo, facilitar nossa ação pedagógica no acompanhamento mais direcionado às necessidades e demandas de cada aluno.

“Solicito que vocês compartilhem mais para que possamos orientá-los antes da postagem final das tarefas sonoras. Soltem o verbo, pois estaremos deste lado, curiosas para saber como estão os vinte minutos diários de estudo de flauta doce ☺. Uma doce e vitaminada temporada flautística. Abraços. Isa e Cris”.
[trecho do enunciado do diário de estudo]

Do grupo total de alunos participantes, apenas um aluno não compartilhou seu processo de estudos através da ferramenta “diário”. No Quadro 16, é possível verificar a quantidade de postagens trocadas entre os participantes.

Alunos e alunas	Quantidade de registros	Quantidade de registros realizados por Cris
Alessandra	4	5
Ana Paula	6	5
Ana Queila	4	5
Andrea	7	5
Angélica	2	2
Aquiles	4	2
Carlos	6	6
Clarindo	43	20
Dani Cocato	6	5
Dani Tavares	8	8
Humberto	4	4
Ismael	7	2
Ivaldo	1	1
Jozuel	4	5
Lilian	3	2
Richard	5	4
Rodrigo	8	7
Rogério	5	2
Rosy	2	2
Valdecir	8	6

Quadro 16 – Quantidade de comentários registrados na ferramenta “diário de estudo” entre 09 de outubro e 16 de dezembro de 2010.

As postagens no diário são caracterizadas por uma linguagem mais informal, com reciprocidade entre tutora e alunos. Não identifiquei censura ou cobrança de escrita coloquial nessa interface. Da mesma maneira, não houve exigência de intervalos padronizados entre uma postagem e outra. Clarindo parece ter compreendido o uso da ferramenta “diário” como conversa diária com a tutora. Suas postagens foram pontuais em muitos momentos (*“Treinei um pouco mais o exercício 23, mas ainda não me sinto completamente à vontade”- 27 de outubro de 2010*), porém, em outros, parece demonstrar de fato uma conversa, uma resposta às solicitações dadas por Cris. Os demais alunos optaram por fazer postagens a cada unidade ou aproximadamente a cada semana. Ismael postou consecutivamente, porém limitou-se um recorte de 7 (sete) dias.

É possível constatar no Quadro 17 como Cris procurou aproveitar pistas deixadas pelos alunos para construir seus comentários, encaminhando dicas de estudos, tranquilizando-os em momentos que pareciam sinalizar desânimo e valorizando experiência anterior, participação e produção. Sua fala demonstra avaliação positiva no uso dessa ferramenta para diminuição das distâncias entre os participantes e como possibilidade de construção de vínculos afetivos.

“Foi estimulante acompanhar de perto históricos de estudos, de tentativas em diferentes tipos de exercícios (movidos por dificuldades, perfis e situações variadas). Além disso, trocar ideias sobre música, educação, Ead, métodos, concertos... Por isso, lembrem-se: é através do diário que construímos uma relação de trocas efetivas, com condução orientada. (...) Abração! E espero vocês lá!” [de Cris para todos os alunos]

Postagens de alunos e alunas no diário de estudos	Postagens de Cris dialogando com alunos e alunas
<p><i>“Parece-me muito difícil coordenar os movimentos dos dedos das duas mãos, respiração, potência do sopro e praticar a escuta da outra voz que tenho que seguir. A minha atividade musical é o canto coral. Entroso-me com facilidades com sons vocais. Quanto aos instrumentais tenho dificuldades.”</i> (Clarindo em 14 de outubro de 2010)</p>	<p><i>“Estive aqui pensando... cada instrumento tem suas dificuldades. O canto é natural pra você, pois aposto que já é um meio muito familiar na sua história musical, não?”</i> (14 de outubro de 2010).</p>
<p><i>“Ajudem-me por gentileza... Gosto de entender o que estou errando. Tenho que soprar e as notas serão executadas “batendo a língua” de leve nos dentes? Por que tenho dificuldade para tirar um som limpo? Parece que (...) fica um “rabicho” de nota, como de fosse um ornamento... mas eu sei que não é... devo estar errando na técnica.”</i> (Dani Tavares em 10 de outubro de 2010)</p>	<p><i>“(...) sim. As notas soam a partir da junção fluxo de ar + movimento de língua (tuuu) em direção aos dentes. O rabicho que você descreve pode ser imprecisão dessa articulação ou sobra de ar ao fazer mudanças de posições... Vamos investigar mais isso?”</i> (14 de outubro de 2010)</p>

Quadro 17 – Recortes de interação entre Cris e alunos através da ferramenta “diário de estudo”.

Organizei duas atividades não avaliativas AnA 2.1⁷⁶ (três exercícios) e AnA 2.2 (três exercícios diferentes) como preparação ao encontro presencial, pois queria que os alunos tivessem oportunidade de tocar determinados exercícios antes do encontro para que pudessemos explorar outras questões além da leitura das notas e do ritmo.

Com o objetivo de diagnosticar a experiência prévia dos alunos em transcrever elementos rítmicos partindo de determinadas gravações, decidi por acompanhamento não avaliativo da AnA 3.2⁷⁷.

A constância no acompanhamento das postagens dos alunos nas diferentes ferramentas de comunicação disponíveis no AVA da disciplina foi um dado facilitador na compreensão das solicitações referentes à flexibilização dos prazos. Prevíamos entrega de duas atividades por semana com a estimativa de duas horas semanais de dedicação, porém tal referência era apenas uma projeção, pois o equilíbrio entre saberes adquiridos, organização de agenda pessoal, superação dos desafios musicais e tecnológicos apresentados, entre outras variáveis, demandou, em muitos casos, a revisão da estimativa de tempo de dedicação feita inicialmente.

Depois de uma semana de atividades, deveríamos partir para as tarefas AA 1.3 e AA 1.4. Entretanto, do total de 23 (vinte e três) alunos participantes, apenas 12 (doze) haviam postado as atividades AA 1.1 e AA 1.2. Resolvemos aumentar o prazo e aceitar outras postagens das mesmas. Nesse momento, eu e Cris tivemos oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o que cada uma pensava sobre excesso de rigor na cobrança das agendas. Concordei prontamente com a solicitação da tutora para flexibilização de prazos e acrescentei algumas pistas de como escolho construir compromisso com os alunos.

⁷⁶ AnA: Atividade não avaliativa. 2.1: primeira atividade da unidade 2.

⁷⁷ AnA: Atividade não avaliativa. 3.2: segunda atividade da unidade 3.

Você tem autonomia para construir esta responsabilidade com os alunos. (...) O que você decidir no caminho do acolhimento dos diferentes perfis e ao mesmo tempo amadurecimento do compromisso, eu assino embaixo. [Isa]

A grande dificuldade expressada por vários alunos em relação à gravação da AA 1.2 foi um sinal que consideramos também para ampliação do prazo, pois apenas uma semana para estudar, refinar e gravar a música “A choça o xaxim do Sacha⁷⁸” mostrou-se um prazo difícil de ser efetivado na percepção dos alunos. Angélica fez comentários positivos sobre os desafios lançados na disciplina, porém enfatizou a dificuldade encontrada nessa atividade, “*deu muito trabalho*”.

Neste caso, encontrei em Hoffmann (2002) a problematização sobre a complexidade inerente às escolhas pedagógicas em articular propostas ao grupo de estudantes em virtude da impossibilidade de prever o tempo necessário para envolvimento nas atividades e para superação dos desafios postos. A efetivação da atividade AA 1.2, comentada anteriormente, demandou flexibilidade de tempo observada por mim e por Cris, porém a constatação de necessária readequação ou mesmo adiamento da atividade não foi mencionada.

O acompanhamento das dúvidas compartilhadas nos fóruns específicos de cada unidade ou no diário de estudos pareceu receber atenção focada da tutora. Entretanto, a busca e a apresentação de soluções não ficaram restritas à ação da tutora. Muitas vezes, numa dinâmica colaborativa de trabalho, alunos, alunas e eu também respondíamos às dúvidas dos fóruns. Aprendíamos juntos como solucionar problemas tecnológicos e musicais, refinar a construção de enunciados, entre outras coisas.

⁷⁸ Partitura disponível no Anexo H.

5.2. Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades no processo de ensinar e aprender conteúdos musicais e tecnológicos.

Apresentarei, a seguir, alguns recortes de aprendizagens a partir das atividades propostas nas quatro unidades da disciplina, assim como recortes de atividades realizadas no encontro presencial. Os procedimentos metodológicos relacionados ao processo ensino aprendizagem de flauta doce estavam direcionados para o trabalho sobre emissão de notas da primeira oitava do instrumento e a experimentação de articulação simples utilizando apenas a sílaba TU. Experiências com leitura, criação e reconhecimento de elementos rítmicos constituíram as atividades solicitadas simultaneamente ao estudo de flauta doce.

5.2.1. Unidade 1 – Flauta doce e Rítmica (parte 1)

- AA 2.1 – Desafio individual: Estudo e registro em áudio – Flauta doce

O início da disciplina, na realidade, foi praticamente a continuidade da disciplina anterior, pois VEM 1 encerrou no dia 06 de outubro. Os alunos haviam trabalhado as notas sol, lá, si, do e ré da região média da flauta doce soprano. Solicitei na primeira atividade que realizassem a gravação da música *No salão dancei*, num arranjo de Tirler (1986) para duas flautas doces soprano. Na Figura 15, a seguir, apresento as orientações do enunciado de AA 1.1⁷⁹.

⁷⁹ AA: Atividade Avaliativa. 1.1: Primeira atividade avaliativa da Unidade 1.

EAD 2 > VEM2_Alt > Tarefas > AA 1.1 – Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Flauta Doce (a) Atualizar Tarefa

Ver 21 tarefas enviadas

Olá moças e rapazes

Nesta tarefa inicial de VEM 2 vocês deverão estudar e **registrar em arquivo mp3 a 1a. voz da música "No salão dancei"**. O procedimento é o mesmo das últimas tarefas de VEM 1, isto é, importem o arquivo mp3 da voz de acompanhamento para o audacity e depois façam o registro da 1a. voz.

Solicito que fiquem atentos e atentas à afinação.

Dicas:

- escutem algumas vezes e afinem a nota sol (última nota da gravação), pois deveremos terminar com um som unissono mesmo. 😊
- Façam ensaios e testes algumas vezes antes da gravação final;
- postem a gravação somente qdo vocês estiverem satisfeitos e satisfeitas com a parceria entre as duas vozes.

bons estudos

forte abraço

Isa e Cris

Acompanhamento para da música "No salão Dancei"

Figura 15 – Enunciado da 1ª atividade avaliativa da Unidade 1 - Registro da música *No salão dancei*⁸⁰.

Os alunos apresentaram dificuldades em manter o equilíbrio de som das cinco notas trabalhadas, pois o contato com o instrumento ainda era muito recente, isto é, no início de VEM 2, eles estavam apenas com um mês de trabalho com a flauta doce soprano. Tal aspecto foi determinante na continuidade da região trabalhada. Ao mesmo tempo, íamos (eu e Cris) observando como os alunos resolviam questões de troca de dedilhado em sincronia com articulação de língua e a partir de uma leitura dada.

“Não sei exatamente como posicionar o polegar e nem como dosar o sopro. Ou o som sai estridente ou sai morrendo. E, na medida em que insisto nas tentativas, vou ficando aborrecido, o

⁸⁰ Partitura e gravação da segunda voz dessa música serão encontradas no Anexo I.

que parece resultar num bloqueio.” [aluno Clarindo logo no início da disciplina]

Cris orientou Clarindo para que tentasse descobrir uma maneira menos tensa de segurar a flauta doce, “*polegar esquerdo levemente inclinado*”, e indicou alguns estudos de aquecimento corporal e ao mesmo tempo concentração. “*Estudo de notas longas (2 minutos) vai te ajudar na qualidade de som, ampliação do tempo de respiração e exercício da concentração. Mente e corpo devem estar tocando juntos*”. Clarindo sinalizou leitura, experimentação e aprovação das dicas deixadas por Cris. Alguns dias depois, relatou superação das dificuldades em executar a música, porém apontou percepção de um novo desafio: treinar com acompanhamento dado. Nesse caso, a dificuldade percebida por Clarindo revelou um limite imposto pela elaboração da própria atividade, pois o arquivo com acompanhamento dado apresentava uma única opção de andamento, isto é, se por um lado havia a intencionalidade de proporcionar que professora e alunos pudessem “tocar juntos”, por outro lado, o limite imposto inviabilizou a fluência da totalidade das parcerias.

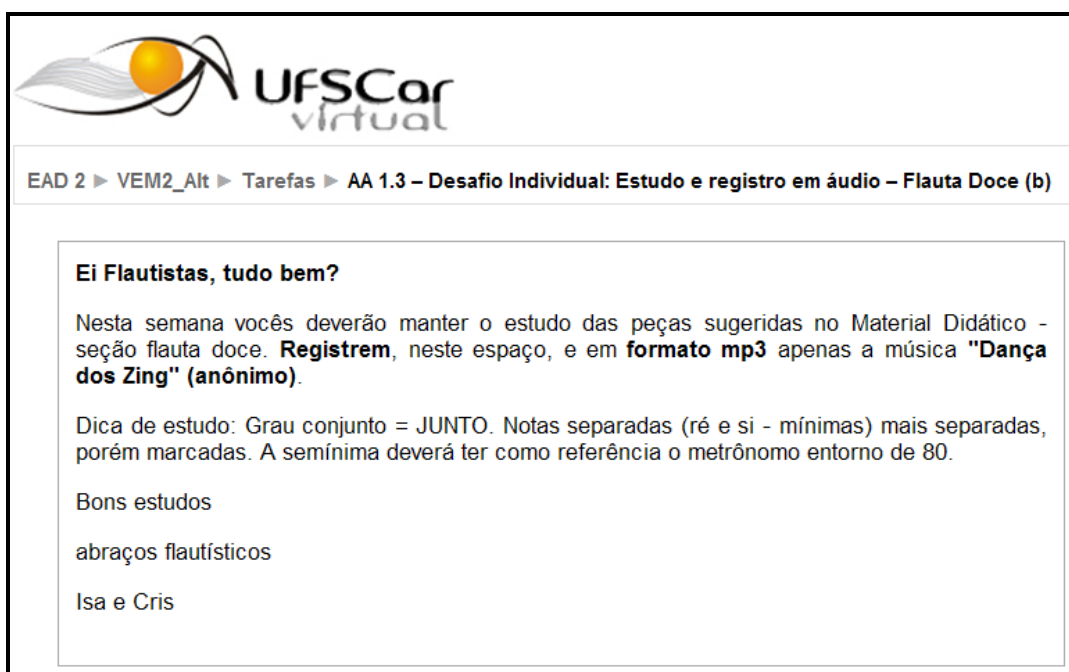
Todos deveriam resolver as implicações tecnológicas de como efetivar o registro em áudio⁸¹ de cada uma das músicas e disponibilizar no AVA da disciplina.

- AA 1.3 – Estudo e registro em áudio – Flauta doce

A tessitura da AA 1.3 era a mesma da AA 1.1. Procurei, entretanto, estimular a experimentação de articulações distintas, como pode ser observado na Figura 16. Partindo da leitura da peça *Dança dos Zing*, os alunos deveriam identificar graus conjuntos e saltos presentes na

⁸¹ Para melhor compreensão dos procedimentos utilizados pelos alunos para efetivarem a gravação em áudio das atividades através do programa Audacity é necessário ler o apêndice 2.

melodia para que pudessem executá-la com articulações contrastantes, *legato*⁸² para notas consecutivas e *non legato* para saltos envolvendo as notas ré e si.



Ei Flautistas, tudo bem?

Nesta semana vocês deverão manter o estudo das peças sugeridas no Material Didático - seção flauta doce. **Registrem**, neste espaço, e em **formato mp3** apenas a música "**Dança dos Zing**" (anônimo).

Dica de estudo: Grau conjunto = JUNTO. Notas separadas (ré e si - mínimas) mais separadas, porém marcadas. A semínima deverá ter como referência o metrônomo entorno de 80.

Bons estudos

abraços flautísticos

Isa e Cris

Figura 16 – Enunciado da 3ª atividade avaliativa da Unidade 1⁸³

Com procedimentos similares aos aprendidos em AA 1.1, os alunos tiveram condições de encaminhar o arquivo da AA 1.3, considerando que a gravação de uma voz sem acompanhamento foi mais simples do que havia sido pedido anteriormente. Destaco, porém, a solução encontrada por Cris e exemplificada a seguir, como representação de aprendizagem da tutora explorando as possibilidades da interface tarefa, pois, além dos comentários em forma de texto, ela pôde agregar arquivo com trechos da música avaliada.

⁸² Legato: "Termo que indica notas suavemente ligadas, sem interrupção perceptível no som, nem ênfase especial" (Dicionário Grove de Música, 1994, p. 527).

⁸³ Partitura disponibilizada no Anexo J.

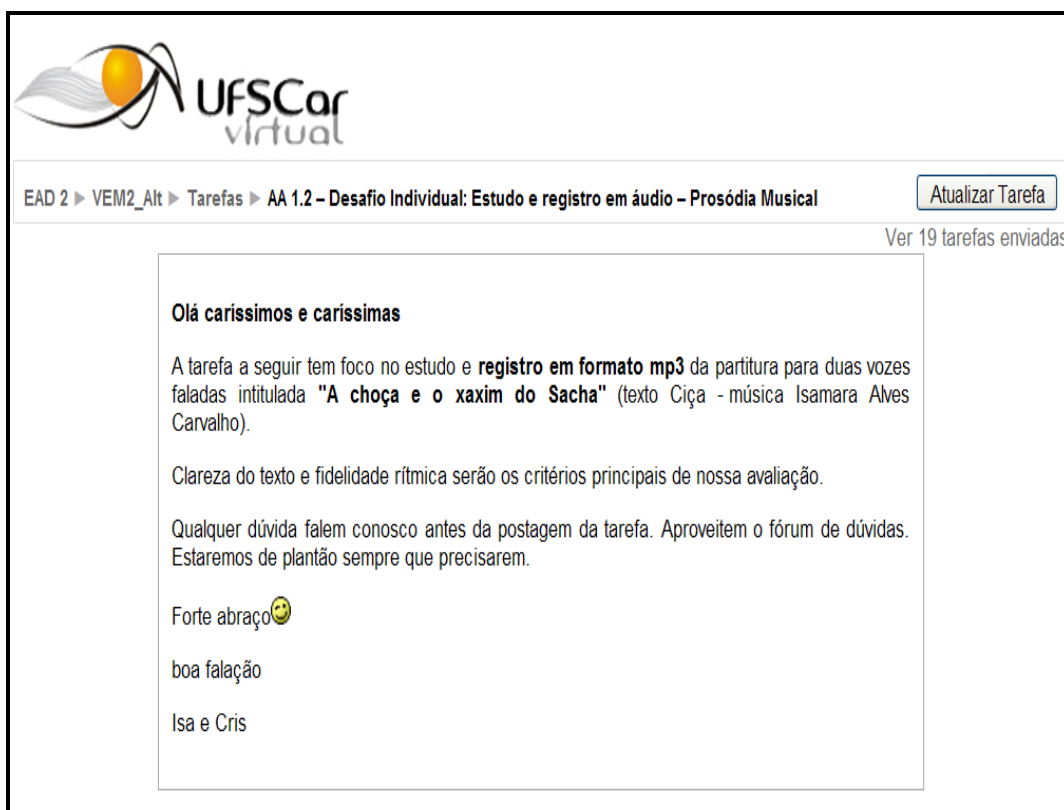
(...) Trouxe som firme, mais regularidade no pulso e duração das notas. Agora vamos cuidar das notas 'marcadas', especialmente do 'sol-la-si'. Vamos fazer mais legato, ok? Ouça minha gravação e observe a 'liga' das notas. Se puder, faça novo registro, ok? Continuemos! Abração. [de Cris para Alessandra]⁸⁴

As orientações apresentadas no enunciado de AA 1.3 e a ação da tutora em gravar exemplos com contrastes de articulação parecem corroborar a premissa de que, independentemente dos contextos e processos educativos em que a flauta doce seja utilizada, é fundamental que no processo de formação inicial o educador musical tenha acesso ao estudo de pelo menos um instrumento e seja estimulado a superar os desafios técnicos específicos.

- AA 1.2 – Estudo e registro em áudio – Prosódia Musical

O objetivo principal na realização da partitura *A choça e o Xaxim do Sacha*, apresentada na Figura 17, era conhecer a proficiência em leitura rítmica dos alunos numa composição com vozes faladas. A dificuldade rítmica somada ao domínio técnico na utilização do software Audacity para sincronizar as duas vozes parece ter gerado insegurança em alguns alunos, como podemos verificar na fala de Jozuel, “*as prosódias separadas e com um pouco de estudo antes das gravações acabam soando bem, mas gravar duas faixas em tempos contras e com trava-línguas é um tanto complicado*”.

⁸⁴ A gravação de Alessandra e a gravação com orientação de Cris estão disponíveis no Anexo K.



EAD 2 > VEM2_Alt > Tarefas > AA 1.2 – Desafio Individual: Estudo e registro em áudio – Prosódia Musical Atualizar Tarefa

Ver 19 tarefas enviadas

Olá caríssimos e caríssimas

A tarefa a seguir tem foco no estudo e **registro em formato mp3** da partitura para duas vozes faladas intitulada **"A choça e o xaxim do Sacha"** (texto Ciça - música Isamara Alves Carvalho).

Clareza do texto e fidelidade rítmica serão os critérios principais de nossa avaliação.

Qualquer dúvida falem conosco antes da postagem da tarefa. Aproveitem o fórum de dúvidas. Estaremos de plantão sempre que precisarem.

Forte abraço 😊

boa falação

Isa e Cris

Figura 17 – Enunciado da 2ª atividade avaliativa da Unidade 1.

Cris acompanhou e criou mecanismos diferenciados para poder ajudar cada aluno. O Quadro 18 traz dois comentários que parecem representar a forma como a tutora compreendeu a maneira de estudar e refinar esse tipo de exercício, *"pegue a frase do quarteto de semicolcheias, compassos 12-13: 'u-ma-plan-ta-ção-de-so-ja' e faça pausa na 1 a. = *-ma-plan-ta- *-de-so-ja. Fica igual 'do-sa-cha"*. Identifico nessa tarefa um movimento da tutora em explorar diversas formas de encaminhar orientações, pois, além do texto, adiciona análise de partitura e gravação com trechos da música estudada.

Atividade	Feedback de Cris
AA 1.2 ⁸⁵	<p>“Você traz clareza nas sílabas, escolhe andamento bom para execução, começa bem ambas as vozes. Só houve troca em alguns dos padrões rítmicos. Vamos localizar isso? Eu destaquei na partitura as células similares. Veja lá. Também gravei trechos da 1ª voz para você estudar, ok? [aí as (células) da 2a. (voz) ficam fáceis, já que são bem aproximadas]. (...) Abraços” [para Clarindo]</p> <p>“Ouvi sua gravação, você postou vozes separadas. Houve algum problema? Mesmo se não, me conte como foi, ok? Sua leitura está clara, traz sílabas firmes, andamento confortável para execução. Porém, alguns enganos com padrões rítmicos: 1ª voz – Note que o compasso 5 é igual ao ritmo do compasso 1, mas o que soou foi o 'trio' igual do compasso 7. O 'trio' de semicolcheias 'do-sa-cha' dos compassos 4 e 9 derivam do quarteto de semicolcheias. Evite apressá-los. Dica: pegue a frase do quarteto de semicolcheias compassos 12-13: 'u-ma-plan-ta-ção-de-so-ja' e faça pausa na 1ª = *-ma-plan-ta- *-de-so-ja. Fica igual 'do-sa-cha'. O 'trio' do compasso 8 deve soar igual ao do compasso 7 e não do 6. Isso provocou antecipação em 'xa-xim'... O final vc antecipou também, veja que ele é a versão com pausa da 'chuva' compasso 15. Anexo vai a partitura com padrões destacados pra estudar. Abraços” [para Dani Cocato]</p>

Quadro 18 – Comentários avaliativos enviados pela tutora Cris após apreciação da tarefa AA 1.2

5.2.2. Unidade 2 – Flauta doce e Rítmica (parte 2:).

- AnA 2.1 – Desafio individual: Estudo e registro em áudio – flauta doce
- AnA 2.2 – Desafio individual: Estudo e registro em áudio – flauta doce

A unidade 2 foi iniciada com a apresentação das notas fa, mi ré e dó, que equivalem à região grave da flauta doce soprano. Orientei que todos deveriam estudar sete exercícios de Monkemeyer (1966), por estes focarem as notas novas, terem escrita rítmica bastante

⁸⁵ As gravações dos alunos, a partitura com indicações da tutora e a gravação de Cris estão disponíveis no Anexo L.

simplificada e desenho melódico com destaques para grau conjunto e saltos, criando desafios na troca dos respectivos dedilhados, e finalmente, por apresentarem duas melodias contemplando toda a extensão de notas aprendidas. Enfatizei, nos dois enunciados, que os alunos aproveitassem as orientações e o acompanhamento de Cris na preparação dos exercícios, pois os mesmos seriam tocados e avaliados no encontro presencial.

Podemos verificar no Quadro 19 os aspectos destacados por Cris após apreciação das atividades postadas pelos alunos. É possível constatar enfoque na troca mais segura de dedilhado na região das notas graves da flauta doce (comentários para Dani Tavares e Carlos) e na emissão mais clara da nota fá (comentário para Valdecir).

Gravações registradas (alunos) ⁸⁶	Trechos de orientações (Cris)
Dani Tavares	<i>Grupo-trio: toque a nota 1 e, enquanto a deixa soar, pense nas mãos movimentando as notas seguintes. Só aí toque as notas 2 e 3. Vai ficar assim o ritmo: taaaaa, ta, ti. Aí volte o exercício todo fazendo normal como está escrito. Penso que sairá mais firme e ágil depois de algumas tentativas. [orientação voltada para revisão do exercício 23 (MONKEMEYER,1966)]</i>
Carlos	<i>Andamento X qualidade de som-agilidade: No exercício 23, você demonstrou grande habilidade na escolha da velocidade do estudo. Ótimo. Porém, acho que você pode fazer menos veloz e com mais cuidado na precisão das mudanças [de notas] e permanência do pulso. A velocidade fica plena e bacana quando conseguimos aliar dedos e pensamento condutor da ação.</i>
Valdecir	<i>1)Toque fa-sol, fa-la, fa-mi, faaa [2x]. 2) Toque fa-sol, fa-fa,fa-mi, réee [2x]. 3) toque fa-la, sol-fa, re-sol, faaa [2x]. Depois componha outras frases como quiser.</i>

Quadro 19 – Comentários enviados pela tutora Cris após apreciação de AnA 2.1 e AnA 2.2.

⁸⁶ As gravações estão disponíveis no Anexo M.

- AA 2.3 – Desafio em grupo: estudo, registro e recital
- AA 2.4 – Desafio em grupo: Criando um acompanhamento com percussão corporal.

Configurei dois fóruns, AA 2.3 (Figura 18) e AA 2.4 (Figura 19) respectivamente, para diferenciar etapas da mesma atividade, compartilhar com os colegas uma melodia de livre escolha, justificar a escolha, apreciar e comentar as gravações escolhidas pelos colegas, escolher uma das melodias postadas, criar e registrar um acompanhamento com percussão corporal e apreciar as sugestões de todos.

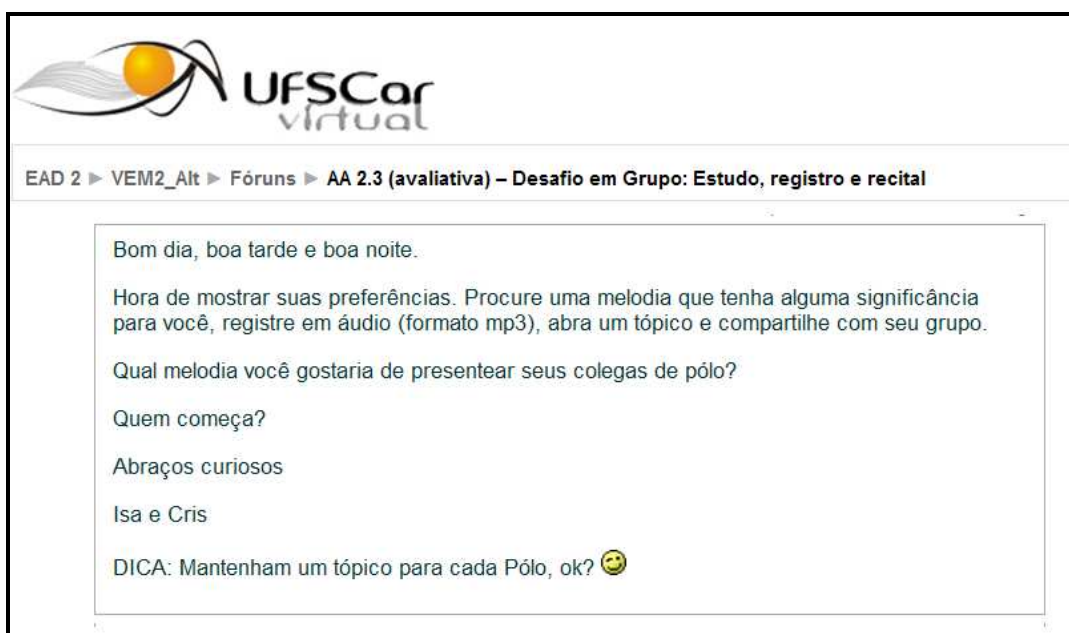



Figura 18 – Enunciado da 3ª. atividade avaliativa da Unidade 2.



EAD 2 ► VEM2_Alt ► Fóruns ► AA 2.4 (avaliativa) – Desafio em Grupo: Criando um acompanhamento com percussão corporal

Olá caríssimos e caríssimas

Vamos afinar nossas parcerias musicais?

Apreciem as postagens musicais de seus colegas de pólo (AA 2.3), escolham uma postagem inicialmente e faça uma proposta de acompanhamento rítmico utilizando timbres de percussão corporal.

Fica o desafio de contribuir com vários colegas, mas a exigência da atividade é que cada um crie acompanhamento para um colega.

Dois sopros e duas batucadas de energia criativa

Isa e Cris

Figura 19 – Enunciado da 4ª. atividade avaliativa da Unidade 2.

A orientação para que justificassem suas escolhas, apreciassem as gravações uns dos outros e experimentassem parcerias foi uma maneira que encontrei para estimular a vivência do “estar junto virtual” (VALENTE, 2003) que, nesse caso, transformou-se em “tocar junto virtual”. Para a pergunta *“Com qual melodia você gostaria de presentear seus colegas de polo?”*, encontramos nas falas de Clarindo e Ana Paula, destacadas a seguir⁸⁷, respostas que podem representar prazer na escolha, em compartilhar significados da história pessoal e expectativa do que acontecerá na fase seguinte.

“Quando criança, vivendo na área rural, lá chegaram os rádios a pilha e Asa Branca estava na crista da onda. Tentei lembrá-la. Tomara que quem se dignar a acompanhá-la consiga enfeitar a discreta execução!” [trecho da justificativa de Clarindo para postagem da primeira parte da melodia Asa Branca de Luiz Gonzaga]

“Eu quis postar outra música usando a flauta doce tenor e a flauta doce soprano com a música “Sabiá” (...), arranjo de Gabriel Lévy

⁸⁷ Retomei falas que foram analisadas no capítulo 4, pois considero pertinente aos dois recortes temáticos. As gravações estão disponibilizadas, portanto, no Anexo D.

porque quis escolher uma especial como homenagem pra vocês! Ainda tenho muito que estudar nela (...) mas vai valer o esforço. Espero que gostem". [trecho da justificativa de Ana Paula para postagem da música Sabiá de Luiz Gonzaga]

Dentre os comentários de Cris nas avaliações de AA 2.3, pude constatar apreciação atenta, valorização das escolhas de cada um dos alunos, apontamentos de equívocos ou aspectos que poderiam ser revistos e melhorados, bem como dicas de como fazê-los. Ana Queila tocou um tema do folclore brasileiro, "Xique Xique" e trouxe algumas notas descaracterizadas na gravação. Cris iniciou seu *feedback* com foco nas conquistas da aluna, problematizou o controle de articulação e acrescentou gravação para que a aluna pudesse comparar duas formas distintas de articulação. Alessandra, por sua vez, equivocou-se na omissão de uma determinada nota da melodia escolhida.

Oi, Alessandra⁸⁸, seu Samba Lelê está muito bom, só praticar mais um pouquinho para colocar mais gás no andamento. rs (a gente acostumou a ouvi-la mais rápido, só isso). Olha, uma coisinha que reparei foi a falta do fá sustentido. Em todos os fás é #; veja a posição no link disponível no ambiente, logo antes da Unidade 1⁸⁹. Você realizou os padrões rítmicos muito bem, parabéns. Continuemos. Se puder, grave com fá# e me envie, ok? Abração!!

Oi, Ana Queila, seu Xique Xique está bacana. Parabéns por ter enfrentado uma melodia com bastante fá e dós! Você melhorou articulação das notas (tu), estão mais claras. Maravilha. Agora vamos cuidar de refiná-las: atenção à intensidade do 'tu', se o T ficar muito destacado vai soar muita articulação [e nos graves há tendência de apitar]. Então, experimente estudar de 2 formas como no áudio que envio pra você, com tu mais enfático (versão a) e menos (versão b, nossa meta). Ok? Você está indo muito bem! Abração

⁸⁸ As gravações de Alessandra, Ana Queila e Cris estão disponibilizadas no anexo N.

⁸⁹ <http://www.hrs.hampshire.org.uk/finger/cfinger.htm> Acessado em 12 de julho de 2010.

Nessa fase da disciplina, a dificuldade percebida na gravação de uma voz através do programa Audacity mostrou-se superada. A formação de parcerias com colegas provocou, todavia, novas aprendizagens na experimentação do programa para sobreposição de vozes e no respeito aos limites de cada um. O programa apresenta uma pequena defasagem de tempo entre as vozes sobrepostas e isso deve ser corrigido manualmente, como orientado no site de suporte⁹⁰. Por outro lado, tocar com o outro também traz aprendizagens e desafios na manutenção da constância da pulsação, na afinação, na coerência estética entre os executantes, entre outros aspectos encontrados no dia a dia de nossos ensaios e recitais realizados presencialmente.

Na parceria de Clarindo e Ana Paula⁹¹, é possível acompanhar o movimento de oscilações e breques da percussão para tocar junto com a flauta doce e, na gravação de Dani Tavares e Clarindo, identificamos um determinado timbre vocal com representação bem similar à escolha da paisagem sonora sugerida pela temática da música, isto é, animais que habitavam a fazenda do Velho Donald.

De maneira geral, Cris incentivou que os alunos e as alunas registrassem em partituras convencionais suas produções, pois poderiam ser multiplicadas nos contextos profissionais de cada um. Suas sugestões perpassaram o cuidado em tocar junto em alguns casos, [*“como percussionistas acompanhadores, precisamos caminhar juntos com o tema, estar atentos a ele, sendo ele o chefe comandante. Até suas oscilações, quando acontecem, devem ser assimiladas por nós”*] e a possibilidade de arriscar mais em outros, [*“traga surpresas como ritmo da melodia, breques, repiques, mudanças na base, conforme mudam as seções da música, etc.”*]

⁹⁰ Disponível em <http://audacity.sourceforge.net/> Acessado em 15 de julho de 2010.

⁹¹ Gravações das parcerias de Clarindo e Ana Paula, Dani Tavares e Clarindo, Humberto e Rodrigo estão disponibilizadas no Anexo O.

No enunciado de AA 2.4, havia apenas a indicação do timbre corporal para registro do acompanhamento. Os desdobramentos sobre os elementos rítmicos e organização formal, todavia, foram pormenorizados e orientados nos comentários da tutora. *“Sua rítmica para a Canoa Virou ficou ótima, com timbres variados, repiques e mudança seguindo a seção B da peça.”* [comentário de Cris para Rodrigo]

- Encontro Presencial (31 de outubro e 1º de novembro de 2009)

A realização do encontro presencial somou 14 (catorze) horas de atividades voltadas à prática de flauta doce, leitura de partituras, investigação de timbres corporais, estudo, organização e performance de arranjos para pequenos conjuntos musicais⁹².

5.2.3. Unidade 3 – Flauta doce e Rítmica (parte 3: ostinato)

- AnA 3.2 – Desafio Individual: apreciação, discriminação e registro - ostinatos

Posterior ao texto de orientação da atividade, *“Após apreciarem os arquivos abaixo, façam registro dos ostinatos rítmicos de cada um e postem neste espaço”*, disponibilizei três links⁹³ para acesso aos arquivos das seguintes músicas: *Bolero* (Maurice Ravel), *Bola de meia, bola de gude* (Milton Nascimento) e duas *Bourée* (1 – Anônimo e 2 – Wenzel Sabinal). Angélica registrou uma dúvida conceitual sobre ostinatos logo que a tarefa foi iniciada, na qual Cris apresentou duas versões de dicionários especializados em música: Dicionário Oxford de Música e Dicionário Grove. Outros alunos mostraram dificuldade em identificar

⁹² As atividades realizadas no encontro presencial com imagens do grupo de alunos estão disponibilizadas no Apêndice C.

⁹³ As gravações estão disponibilizadas nos Anexos P.

ostinatos nas músicas indicadas. Aos poucos, eu e Cris compartilhamos a mesma avaliação de que as músicas solicitadas não eram adequadas às experiências e conhecimentos prévios de todos os alunos.

Depois de nossa reflexão, acrescentei o texto seguinte ao enunciado *“Obs: Fiquem tranquilos e tranquilas para sinalizarem possíveis dificuldades. Queremos conhecer melhor a experiência de vocês em identificar e codificar elementos rítmicos da linguagem musical”*. Cris aproveitou a oportunidade, todavia, para dar dicas de como o exercício deveria ser estudado, além de estimulá-los e estimulá-las para que fizessem.

A fala, destacada a seguir, ilustra a orientação de Cris para que Clarindo pudesse superar a dificuldade declarada e o aparente “desespero” expresso em sua dúvida. *“A atividade AnA 3.2 está me deixando maluco. Sou péssimo em percepção. Passei duas horas ouvindo a segunda e a terceira música e não consegui decifrar os ostinatos. O que fazer?”* [Clarindo em 09 de novembro 22h21].

“Oi Clarindo, boa noite!

Olha, vou te oferecer aqui alguns passos, ok?

*A) **escolha 1 peça** apenas [e esqueça as demais momentaneamente]. Concentre-se na que você gostou mais, ou que você consegue cantar melhor.*

*B) **cante** o motivo principal ou a frase que você entendeu como ostinato. **Cante junto** com a gravação e **cante também sem ela**. Veja se memorizou um trecho. [memorizar é importante]*

*C) **cante marcando pulso (com e sem gravação)** sem ficar pensando se é tempo 2, 3 ou 4 ou 15 rs... certo? Pulso, beat, marcação somente.*

*D) veja se nesse ostinato há **padrões** conhecidos, ou seja, se soam células como as da Choça [por ex.com notas pontuadas], se há síncopas, se há (e onde há) pausas.*

*E) comece a **rascunhar** a frase musical sem compassos. (...)*

*F) **confira** se sua memória está correta ouvindo a gravação e acompanhando com seu rascunho.*

*G) faça **correções**, alterações e então coloque o compasso que você sente que é.*

A maior vitória é reconhecer os padrões e proporções rítmicas dos ostinatos.

Espero que isso te ajude,


Abração, Cristiane.

P.S: se vc quiser gravar 'seu canto do ostinato' e me enviar por e-mail, pode fazê-lo, ok?

A fala de Clarindo e as orientações de Cris parecem demonstrar uma situação bem próxima do dia a dia de nossas aulas. A antecedência da definição do que ocorrerá em cada unidade da disciplina não poderá nos imobilizar e dificultar observações e necessários reencaminhamentos frente às demandas dos alunos reais. O “diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda” (LUCKESI, 1998, P. 173).

- AA 3.3 – Desafio Individual: estudo e registro em áudio – flauta doce

Tanto a AA 3.3, destacada na Figura 20, quanto a AA 3.4 são caracterizadas pela retomada do repertório lido no encontro presencial, pois avaliei que deveríamos manter as notas aprendidas recentemente, possibilitar que cada um refinasse individualmente as leituras feitas em grupo e que superasse desafios musicais e tecnológicos na produção de arranjos completos. Em AA 3.3, cada um necessitou gravar as duas vozes dadas na flauta doce e sobrepor uma terceira voz para acompanhamento rítmico. O desafio novo era tratar a simultaneidade de três pistas através do programa *Audacity*.



EAD 2 ► VEM2_Alt ► Tarefas ► AA 3.3 (avaliativa) - Desafio Individual: estudo e registro em áudio - flauta doce (f) e ostinatos

Como pode um peixe vivo viver fora da água fria? Como poderei viver? Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia...

Olá pessoas queridas

Nossa gravação desta vez será focada no folclore brasileiro. Dêem uma nova lida nas músicas "O meu boi morreu", "Murucututu", "Senhora dona Sancha", "O limão", "Peixe Vivo" e "Pombinha rolinha". Façam o estudo com as flautas doces (**duas vozes**) e, posteriormente criem um ostinato para acompanhamento rítmico de uma das músicas estudadas. O timbre de registro deste ostinato poderá ser percussão corporal ou outro de vossa escolha. Fiquem a vontade para pesquisarem outros timbres.

Leitura (correta), articulação (clara) e criação/execução dos ostinatos serão nossos critérios principais de avaliação.

Boas pesquisas e gravações

Abraços

Isa e Cris

Obs: vocês deverão escolher apenas uma música, ok?

Figura 20 – Enunciado da 3ª. atividade avaliativa da Unidade 3.

É possível perceber que os alunos, nessa fase e após o encontro presencial, experimentaram outras possibilidades de timbres nas criações. Concordo com Cris no destaque feito à gravação⁹⁴ de Lilian por apresentar articulação clara na flauta doce e timbre vocal bastante diferenciado. *“Você traz som muito claro na flauta, com execução cuidada nas duas vozes. Ostinato é rico em timbres, preciso e bem-humorado. Você poderia passar para o grupo ouvir. Eles vão adorar!”*

Tutora parece manter escuta atenta para elaboração de seus *feedbacks*. Aponta equívoco na troca de notas da gravação de Aquiles, mas ao mesmo tempo valoriza clareza rítmica e organização formal presentes em sua execução. *“(...) só ouvi umas notas diferentes da partitura. Aí no final do primeiro trecho, te-lha-do é sol, né? Achei bem interessante você modificar agregando mais corpo no ostinato da seção 2”.*

⁹⁴ As gravações de Lilian e Aquiles (AA 3.3) estão disponibilizadas no Anexo Q.

5.2.4. Unidade 4 – Flauta Doce (avaliação)

As novidades da quinzena final da disciplina caracterizaram-se pela experimentação do grupo em gravar duas vozes na flauta doce envolvendo instrumentistas diferentes, na criação, registro escrito e gravação de um exercício composicional e na produção e edição de vídeos.

- AA 4.1 – Desafio individual: estudo e registro em vídeo – flauta doce

Como explicitado no enunciado a seguir (Figura 21), os alunos e as alunas deveriam estudar um cânone com o uso de duas tecnologias, uma voz gravada em formato áudio e a segunda gravação em formato vídeo registrando a interação entre as duas vozes. Os alunos aproveitaram as habilidades tecnológicas uns dos outros para superarem o desafio de postar o primeiro vídeo, pois o enunciado não havia deixado nenhuma dica. Encontramos no final da gravação de Dani Tavares o recado que compartilharia com colegas os procedimentos que acabou descobrindo.

A experiência na apreciação de vídeos dos alunos trouxe dados diferenciados para as orientações seguintes na continuidade do estudo de flauta doce. Cris acrescentou, em suas observações musicais, questões voltadas para postura da coluna e formato das mãos, distância em relação à estante de partitura ou qualquer outro apoio que tivesse a mesma função.

Podemos observar que a diversidade de equipamentos de captação de vídeo é uma etapa a ser investigada e orientada com profissionais especializados, pois nossa vivência ficou limitada ao experimento amador. Algumas gravações estão bastante comprometidas pela presença de ruídos que descaracterizam o som do instrumento, falta de simultaneidade entre som e movimento dos dedos, além de iluminação

imprópria. Outro limite a ser superado por todos é a edição final dos vídeos, pois o ambiente virtual apresenta limite de espaço e, dependendo do tempo de registro e do formato dos vídeos, os arquivos ficam excessivamente grandes.

UFSCar
virtual

EAD 2 ► VEM2_Alt ► Tarefas ► AA 4.1 (avaliativa) - Desafio Individual: estudo e registro em vídeo - flauta doce (g)

Oi oi

Que tal fazer um duo com sua alma gêmea ou seu outro "eu"? rsrs

Estudem e gravem o cânone "Vou com a carta" (canto tradicional austríaco). Queremos apenas duas vozes.

Gravem a primeira voz no audacity e posteriormente façam o registro em vídeo da interação entre a gravação do áudio e vocês. Observem na partitura a sinalização de entrada da 2ª flauta. Quando a primeira flauta estiver no lugar indicado com o número 2, a segunda flauta começará a música.

Duplos abraços
Isa e Cris

Figura 21 – Enunciado da 1ª. atividade avaliativa da Unidade 4⁹⁵.

- AA 4.2 – Desafio em Grupo: estudo e registro em áudio – duos com flauta doce

Com objetivo de retomar as interações musicais, estimular a vivência de superação de distâncias e, principalmente, finalizar a disciplina com parcerias mais fáceis de serem efetivadas, deixei como proposta a gravação de novos duetos, porém sem o limite estabelecido nas primeiras unidades, para que só tocassem com os colegas de mesmo polo. Enfatizei o contrário com o convite: *"Vamos atravessar São Paulo flauteando nosso folclore? Que tal formar um duo com colegas de outros polos também?"* Cada um escolheu dentre os duetos folclóricos de Tirlir (1986) qual a voz gostaria de tocar e lançou um convite no fórum. Nesse

⁹⁵ Partitura do cânone *Vou com a carta* e gravação com execução de Dani Tavares estão disponibilizados no Anexo R.

sentido, cada um teve autonomia para definir com quem tocaria e qual voz faria.

Em seus *feedbacks*, Cris pareceu valorizar aspectos em que os alunos e as alunas mostraram superação em comparação aos primeiros exercícios da unidade 1, além de destacar as aprendizagens em tocar com o outro, sublinhando a afinação e a manutenção do andamento proposto pelo primeiro flautista.

“Notei também que você acompanha as respirações e afinação da flauta 1” [comentário enviado para Angélica (polo de Jales) sobre sua execução da 2ª voz do duo com Dani Tavares (Polo de Barretos)]

“Parabéns pelo acompanhamento dos graves (tarefa não tão simples), pela qualidade sonora e afinação de ambas as flautas tocando juntas”. [comentário enviado para Ana Queila (Polo de Jales) sobre sua execução da 2ª voz no duo com Rogério (Polo de Barretos)]

“Fiquei admirada com sua firmeza no andamento, na sustentação das notas longas. Enfim. Ótimo trabalho”. [comentário enviado para Valdecir (Polo de Barretos) por sua execução da 1ª voz no duo com Ismael (Polo de Osasco)]⁹⁶

Para Swanwick (1994), a aprendizagem musical é resultado da combinação de ações diversas focadas no solfejo, na prática, na escuta do outro, participação de interações musicais através de ensaios e exposição pública e, neste sentido, a preparação para tocar um instrumento não deve ser realizada a partir de um único caminho, método, abordagem. Complementa Laurent (1983) que

o sucesso da aprendizagem – e melhor ainda – o verdadeiro prazer do instrumentista e sua realização musical reside em sua maneira de estar com o instrumento. O domínio técnico não

⁹⁶ As gravações dos duos de AA 4.2 estão disponibilizadas no Anexo S.

depende do exercício trabalhado, de sua dificuldade, mas de seu grau de facilidade, de disponibilidade. (p. 203)⁹⁷

Em contrapartida, Laurent (1983) valoriza o domínio técnico como meio de garantir a autonomia do estudante na escolha de seu repertório sem obstáculos postos por falta de controle na respiração ou no dedilhado, por exemplo. As solicitações explícitas nos enunciados das atividades apresentadas anteriormente e os desdobramentos nos comentários de Cris podem representar nossa busca em oportunizar experiências musicais nas quais os alunos seriam provocados com dificuldades técnicas com superação prevista no limite temporal da disciplina e, ao mesmo tempo, tivessem condições de vivenciar repertório variado na inserção da flauta doce. *“(...) temos que ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento, mas também temos que ajudá-lo a tocar de forma musicalmente expressiva”* (SWANWICK, 1994, p. 7).

No decorrer da disciplina, contextualizamos o estudo na superação das dificuldades iniciais em emitir notas da primeira oitava da flauta doce soprano e com articulação simples, bem como na criação de experiências rítmicas atreladas ou não à leitura de partitura. Partindo desses aspectos, os alunos interpretaram peças do folclore brasileiro, tiveram oportunidade de buscar músicas de seu repertório preferencial, foram desafiados a tocar com mais pessoas apesar da distância no tempo e no espaço, trabalharam combinações de diferentes timbres sobrepostos à flauta doce. Além disso, posso afirmar que alunos, alunas, professora e tutora superaram conjuntamente a pouca experiência na utilização de softwares para edição de áudio e vídeo solicitados, entre tantos outros aprendizados.

⁹⁷ Original: Le succès de l'apprentissage - et mieux encore - le vrai plaisir de l'instrumentiste et sa réalisation musicale résident dans sa manière d'être à l'instrument. La maîtrise technique dépend non de l'exercice travaillé, de sa difficulté, mais de son degré d'aisance, de disponibilité. (LAURENT, 1983, p. 203)

Considerações Finais

Minha entrada nessa maneira de ensinar e aprender música, com música, sobre música, além da música num ambiente de educação online, foi motivada pelas primeiras aproximações descritas na apresentação da presente tese. Porém, a imersão numa sala de aula online como campo de investigação trouxe motivações externas, postas pela própria área de educação musical, pelo compromisso com alunos, tutores e professores que estão envolvidos na construção de saberes, habilidades e competências para esse fim.

Iniciei a presente pesquisa com a intenção de responder *“Quais processos educativos são evidenciados numa disciplina prática do curso de Educação Musical a distância na UFSCar?”* por um lado e por outro lado *“Quais aspectos poderão contribuir na construção da base de conhecimento da educação musical a distância?”*

A elaboração do primeiro capítulo delineou e fundamentou minhas referências conceituais sobre educação online como uma vertente da educação a distância, bem como sobre interação, colaboração e cooperação, comunidades virtuais de aprendizagem, pluralidade de distâncias e sobre a ideia de que o uso das tecnologias é determinado por uma intenção, é de gente pra gente.

A partir desses conceitos, foi possível compreender e organizar os dados que geraram o quarto capítulo, pois ficou evidente que um grupo significativo de aprendizagens foi permeado por formas personalizadas de interagir com o outro, apesar da novidade na flexibilização espaço-tempo. A convivência a distância esteve representada no uso de imagens, na utilização de uma comunicação menos formal, com presença de brincadeiras, metáforas, assim como nas manifestações de solidariedade e construção de parcerias entre alunos, entre tutora virtual, professora e alunos e entre tutora virtual e professora.

Pude concluir que distância é um conceito amplo e não restrito a EaD. Estar numa sala presencial apreciando uma aula de qualquer área do conhecimento não é garantia de experiência significativa ou mesmo de aprendizagem, pois a natureza do que está sendo dito ou demonstrado, por quem, com quem ou para quem, assim como a maneira como é feita, são variáveis que podem interferir diretamente no sentimento de distância entre os interlocutores. O delineamento de práticas pedagógicas mais próximas ou menos próximas será efetivado a partir de nossas escolhas, valores, crenças e saberes sobre educação, aluno, compromisso independente do formato ou do refinamento tecnológico utilizado. O conceito de “estar junto virtual” de Valente (2003) foi agregado, na presente investigação, à possibilidade de tocar junto virtual. A flexibilidade espaço-tempo não se caracterizou como distância ou impedimento para a prerrogativa prática e de interação da disciplina.

Tori (2010) e Moran (2007) ressaltam a convergência entre atividades virtuais e presenciais como caminho provável que a educação trilhará na busca pela oferta de situações que favoreçam diferentes formas e demandas de aprendizagem, tanto quanto a ampliação do acesso para mais pessoas. Em VEM2, podemos construir aprendizagens pedagógicas e musicais mediadas pelas tecnologias e vivenciadas face a face no encontro presencial do final de semana. Acompanhamos, no diálogo entre os participantes, a manifestação de expressões e expectativas positivas sobre o reencontro⁹⁸. Por outro lado, momentos significativos deste foram lembrados nas interações registradas no ambiente até o final da disciplina, por exemplo, na mensagem de despedida de Aquiles, *“Se faltar café no próximo encontro dá um grito...”*.

O segundo capítulo trouxe aportes que permearam a base de conhecimento pedagógico subdividida em “conhecimento

⁹⁸ O primeiro encontro dos alunos ocorreu na disciplina VEM1, aproximadamente dois meses antes.

pedagógico geral”, “conhecimento dos conteúdos sobre educação musical e o uso de tecnologias”, “conhecimento pedagógico presente na interface destes conteúdos”, renomeado como “conhecimento pedagógico da educação musical online”.

Partindo da perspectiva de pedagogia como “conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos” (TARDIF, 2000, p. 117), a disciplina investigada parece apresentar uma complexidade pertinente ao modelo de parceria docente proposto no projeto UAB. Os objetivos educacionais são delineados na construção da disciplina pelo professor. Por outro lado, as interações educativas são majoritariamente mediadas pelo tutor virtual. O constante acesso ao ambiente da disciplina, assim como a reciprocidade, isto é, a atenção às solicitações, dúvidas e às formas de expressão de cada uma foram atitudes que permearam a construção de parceria docente em toda a disciplina.

Além de formação específica no recorte temático da disciplina, deveremos considerar a existência dos quadros referenciais sobre saberes decorrentes do exercício profissional da docência (MIZUKAMI, 2002). Perceber em Cris sinais de que faria avaliação formativa, de que estimularia os alunos a superar dificuldades e de que não ficaria limitada a apontar equívocos e distribuir notas baixas foram aspectos que muito facilitaram minhas aprendizagens como professora a distância nessa disciplina, pois viver a separação entre pensar/elaborar e fazer a mediação pedagógica é um desafio constante.

Avalio que a construção de parcerias docentes identificadas nos dados da presente pesquisa, bem como a constatação da necessária e urgente aprendizagem sobre a flexibilização espaço-tempo no cotidiano de nossas ações profissionais, desdobrarão novos elementos para constituição da base de conhecimento pedagógico focado nas demandas da EaD e nos encaminhamentos de políticas públicas da área.

A percepção da inadequada hierarquização entre subáreas do campo de pesquisa e atuação da educação musical motivou-me a trazer no segundo capítulo o conceito de multidimensionalidade pedagógico-musical de Kramer (2000). Considero necessário compromisso e reflexão dos gestores e formadores de educadores musicais por uma formação ampla e que não limite sua atuação profissional a contextos restritos e, em contrapartida, que estimule o respeito à diversidade social, cultural, cognitiva, entre outras coisas.

Foi possível observar nos dados apresentados no último capítulo que o foco no processo de aprender e ensinar flauta doce mobilizou aprendizagens diversas para professora, tutora e alunos. Tocar flauta doce num ambiente de educação online demanda inicialmente as mesmas ações para tocar flauta doce numa sala de aula presencial.

Orientar, observar, esclarecer equívocos, reorientar, apresentar exemplos de como segurar o instrumento de uma determinada forma, controlar a emissão de ar e o resultado sonoro consequente, trabalhar a simultaneidade entre os órgãos articuladores da boca e o movimento dos dedos são as aprendizagens que professores e alunos estão envolvidos independente da modalidade de educação. As demandas novas para ensinar e aprender flauta doce nesta disciplina estão concentradas nas formas de registrar o que tocamos e nas possibilidades de representar nossas dúvidas e orientações. O equilíbrio entre atividades presenciais e virtuais na disciplina pôde compensar o limite posto pela ausência de ferramentas de captação e reprodução sonoras direcionadas para flauta doce especificamente.

Tocar acompanhado pela professora ou por um dos colegas dispersos no espaço e no tempo desafiou os participantes da disciplina na exploração do software de captação e edição de som. É possível identificar nos dados do capítulo 5 aprendizagens focadas na sobreposição de vozes com timbres de flauta doce e outros, escuta atenta,

necessidade de ajuste no andamento e busca da afinação para que o resultado do grupo fosse favorecido.

Quais limites na dinâmica de ensinar e aprender a tocar flauta doce ou ensinar e aprender a interpretar ritmicamente uma partitura podem ser constatados a partir da compreensão dos dados apresentados? Considero que a juventude dessa experiência é insuficiente para apontar que dificuldades percebidas nos conflitos entre pessoas na gestão de um trabalho em grupo sejam atreladas como consequência limitadora dessa modalidade, pois os conflitos existem com as pessoas. Da mesma maneira, a dificuldade em tocar a peça X ou Y decorrente de uma escolha equivocada do professor ou outras variáveis no processo de estudo dos alunos também não permitem apontar como fator limitante gerado pela modalidade de educação online.

Identifico limite na análise e usabilidade das diferentes tecnologias a favor de uma educação musical online com qualidade sonora, mas esses limites também são econômicos e de formação tecnológica das pessoas envolvidas. Espero que outros pesquisadores/educadores musicais sejam motivados a investir nessa área de conhecimento ainda bastante jovem. Acredito que o presente trabalho pôde dar um panorama de como foi constituída uma sala de educação musical online, com aprendizagens, dúvidas, risos, afeto e muita música.

Como disse minha grande amiga Lisbeth Soares à época da conclusão de seu mestrado, “não encerramos uma pesquisa, apenas entregamos”. Faço esta entrega com as palavras de Freire (2007), pois o caminho só começou...

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazemos (p. 58).

Referências

Referências

AGUILAR, Patrícia Michelini. **Fala Flauta: Um estudo sobre as articulações indicadas por Silvertro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce.** 2008, 156p. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. **Ensino/Aprendizagem dos Alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoodogô Bogum Male Rundó.** 2009. 270 p. Tese (Doutorado em Música – Educação Musical) – Faculdade de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A construção compartilhada de significados em projetos de educação a distância. In: VALENTE, José Armando & ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de educadores a distância e integração de mídias.** São Paulo: Avercamp, 2007, p. 21 – 33.

_____. Formação de Educadores: a Educação a Distância é a solução? In: **I Fórum de Debates sobre EaD – GGTE.** Campinas, São Paulo: 2009. Disponível em <http://www.cameraweb.unicamp.br/midia=0104001> Acessado em 28 de janeiro de 2010.

_____. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (org.). **Educação Online.** São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 203 – 217.

ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do moodle. In: ALVES, Lynn, BARROS, Daniela & OKADA, Alexandra (org.) **Moodle - estratégias pedagógicas e estudos de caso.** Salvador, Bahia: EDUNEB, 2009, p. 187 – 201.

ARAÚJO, Ricardo Ribeiro. **Informática educativa e educação musical: possibilidades pedagógicas do software finale no ensino de solfejo.** 2009, Resumo. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093853001010001P0> Acessado em 23 de junho de 2010.

ARROYO, Margareth. **Representações sociais sobre praticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 406 p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos. **Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on line**. 2008. 317 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 67 – 132.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música**: Três estudos de caso. 2000. 189 p. Dissertação (Mestrado e Música) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana (org.) **Ensino de Música** – propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 86 – 100.

_____ (org.). **Flauteando pelos cantos Brasil**. Florianópolis, 2003 (apostila).

BELLOCHIO, Cláudia. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17 – 24, 2003.

_____. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.) **Ensino de Música** – propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 127 – 140.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

BEYER, Esther. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: **Encontro Regional da ABEM Sul**, 4. 2001, Santa Maria, RS. Anais. UFSM, 2001, p. 45 – 52.

_____. A construção do conhecimento musical na primeira infância. In: **Em Pauta**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.5, no. 8, p. 48 – 58, dezembro 1993.

_____. A cognição musical na criança pré-escolar: perspectivas de mapeamento de etapas e processos. In: **Encontro Anual da ABEM**, 5. 1996, Londrina, PR. Anais. UEL, 1996, p. 87 – 99.

_____. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: **Encontro Anual da ABEM**, 9. 2000, Belém, PA. Anais. UFPA, 2000, p. 43 – 51.

BIANCO, Nelia Del. Aprendizagem por rádio. . In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 56-64.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, no. 16, p. 201-218, 2007. Disponível em http://www.fflch.usp.br/da/arquivos/publicacoes/cadernos_de_campo/vol16_n16_2007/cadernos_de_campo_n16_p201-218_2007.pdf Acessado em 19 de setembro de 2010.

BLOIS, Marlene. **Rádio educativa no Brasil: Uma história em construção**. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte, Minas Gerais: 2003. Disponível em http://intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP06_blois.pdf Acessado em 22 de junho de 2010.

BORGES, Gilberto André. **Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de música – Um estudo sobre o uso**

de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina. 2010. 268 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

BRASIL, Casa Civil, Decreto **Lei no. 5622**, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acessado em 27 de janeiro de 2010.

____. Casa Civil, **Lei no. 4.117**, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4117.htm Acessado em 27 de janeiro de 2010.

____. Casa Civil, **Lei no. 9394**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> Acessado em 27 de janeiro de 2010.

____. Casa Civil, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acessado em 22 de junho de 2010.

____. Ministério da Educação, **Portaria Interministerial no. 358**, 1991. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F-2496313654916754948> Acessado em 27 de janeiro de 2010.

____. Ministérios da Educação, **Portaria Interministerial no. 568**, 1980. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F-2584987489756165878> Acessado em 22 de junho de 2010.

____. Ministério da Educação, **Plano Nacional de Educação**, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acessado em 28 de janeiro de 2010.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7 – 16, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes Docentes dos instrumentistas professores: Diálogo entre ensinar e avaliar num curso de performance em instrumento musical**. 2004. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e comunidades virtuais de aprendizagem: elementos para uma distinção**. 2009. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CIÇA. A choça e o xaxim do Sacha. In: _____. **Quebra língua**, ilustrações de ZIRALDO. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CLEMENTINO, Adriana. **Didática intercomunicativa em cursos online colaborativos**. 2008. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CONSANI, Marciel Aparecido. **Avaliação de softwares na educação musical: modalidade percepção**. 2003, Resumo (dissertação). Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20031033004013066P3> Acessado em 23 de junho de 2010.

CORRÊA PINTO, Mirim. **Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore versão 4.5**. 2007, Resumo (dissertação). Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007232001010058P9> Acessado em 23 de junho de 2010.

COSTA, Cristina Porto. Contribuições da ergonomia à saúde do músico: considerações sobre a dimensão física do fazer musical. In: **Revista Hódie**, UFG, v. 5, no. 2, p. 53 – 63, 2005. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/viewFile/2474/2428>
Acessado em 23 de junho de 2010.

CUERVO, Luciane da Costa. **Musicalidade na performance com flauta doce**. 2009. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DEL BEN, Luciana. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. 2001. 339 p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29 – 32, 2003.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. Tecnologias e Mídias na Educação a Distância. In: DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância – da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 83 – 114.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter. Moodle, usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (org.) **Moodle - estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador, Bahia: EDUNEB, 2009, p. 15 – 34.

FICHEMAN, Irene Karaguilla. **Aprendizagem colaborativa a distância apoiada por meios eletrônicos interativos: um estudo de caso em educação musical**. 2002. Resumo. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200289833002010045P3> Acessado em 23 de junho de 2010.

FLORES, Luciano Vargas. Conceitos e Tecnologias para Educação Musical baseada na WEB, 2002, Resumo. Disponível em

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200260442001013004P4> Acessado em 23 de junho de 2010.

FONSECA, João Gabriel Marques; ANDRADE, Edson Queiroz. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. In: **Per Musi** – Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte, UFMG, v. 2, no. 2, p. 118 – 128, 2000. Disponível em http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/02/num02_cap_07.pdf Acessado em 23 de junho de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. Escolas totais. In:_____. **A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 55 – 81.

FURLAN, Lenita Portilho. **Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita**. 2007, 142 p. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, no. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/735/586> Acessado em 23 de junho de 2010.

_____. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, 2001, p. 84 – 109.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão**. 2009. 190 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HENDERSON FILHO, José Ruy. **Formação continuada de professores de música em ambientes de ensino e aprendizagem online**. 2007. 250 p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HENRIQUE, Luís L. **Instrumentos musicais**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: **Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 10, outubro de 2001, Uberlândia, Anais. UFU, 2001, p. 67 – 74.

IAZZETA, Fernando. **O que é música (hoje)**. Florianópolis, Santa Catarina: I Fórum Catarinense de Musicoterapia, 2001. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/forum2001.pdf> Acessado em 22 de junho de 2010.

_____. Introdução. In: IAZZETA, Fernando. **Música e mediação tecnológica**. São Paulo, Perspectiva: FAPESP, 2009a, p. 21 – 25.

_____. O surgimento do registro sonoro. In: IAZZETA, Fernando. **Música e mediação tecnológica**. São Paulo, Perspectiva: FAPESP, 2009b, p. 29 – 36.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 83 – 90, 2002.

_____. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida, investigação, fatos e mitos. In: **Revista eletrônica de musicologia**, Curitiba, UFPR, v. 9, 2005. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/REM/REMV9-1/ilari.html> Acessado em 12 de julho de 2010.

JACQUINOT, Geneviève. **Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance**. Paris: Revue française de Pédagogie, no. 102, janvier, fevrier, mars, 1993, p. 55 – 67. Disponível em http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF102_6.pdf Acessado em 22 de junho de 2010.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os sons da república – o ensino de música nas escolas de São Paulo na primeira república 1889 – 1930. In: **Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 27, 2004, Caxambu, MG, Anais, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0214.pdf> Acessado em 23 de junho de 2010.

JOLY, Maria Carolina Leme. **Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos**. 2007. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

KATER, Carlos. Aspectos educacionais do movimento Música Viva. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 1, 22-34, mai. 1992..

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias – o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008a.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008b, p. 99 – 118.

KENSKI, Vani Moreira; OLIVEIRA, Gerson Pastre; CLEMENTINO, Adriana. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos

online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo, Loyola, 2006, p. 79 – 89.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 355 p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KRAMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical. In: **Em Pauta**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.11, no. 16/17, p. 51 – 73, abril/novembro 2000.

KRUGER, Susana Ester. **Desenvolvimento, testagem e proposta de um roteiro para avaliação de software para educação musical**. 2000, Resumo (dissertação). Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20002142001013044P6> Acessado em 23 de junho de 2010.

LAURENT, Guy. **Flute a bec - pour une autre approche de la musique**. Courlay, France: Éditions Fuzeau, 1983.

LEME, Gerson Rios. **Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias**. 2006, Resumo (dissertação). Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063942002010001P5> Acessado em 23 de junho de 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2007.

LIMA, José Maximiniano Arruda Ximenes. **Uma aplicação EaD para o ensino de flauta doce**. 2002. 75 p. Dissertação (Mestrado em Computação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002b.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 81-85, mar. 2003.

LIMA, Valéria Sperduti. **A linguagem virtual em projetos colaborativos**. 117 p. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002a.

LORENZI, Graciano. **Compor e gravar músicas com adolescentes**: uma pesquisa-ação na escola pública. 2007, Resumo (dissertação). Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071342001013044P6> Acessado em 23 de junho de 2010.

LORIERI, Marco Antonio; RIOS, Terezinha Azeredo. Pelos caminhos da filosofia. In: _____. **Filosofia na Escola – o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004, p. 21 – 43.

LOURO, Viviane. **As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso**. 2003. 208p. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1998.

MAIA, Carmem e MATTAR, João. **ABC da EaD**: A educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, Raimundo. Sentir ou pensar? O paradoxo do conhecimento em música. In: **Em Pauta**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.1, no. 1, p. 7 –11, dezembro 1989.

MATTAR, João. Interatividade e Aprendizagem. In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 112-120.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer. Examinar para excluir**. Porto Alegre, Artmed. 2002.

MIGUEL, Fábio. **Entre ouvires: a paisagem Sonora da igreja Batista em Jardim Utinga em foco**. 2006. 193 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2006.

MILL, Daniel. **Educação a Distância e trabalho docente virtual**: Sobre tecnologia, espaços, tempo, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. Aprendizagem da Docência: Contribuições teóricas. In: _____. **Escola e aprendizagem da docência – processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002, p. 47 – 114.

MONKEMEYER, Helmut. **Método para tocar la flauta dulce soprano**. Celle, Alemanha, Moeck Verlag, 1966.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação a distância hoje no Brasil**. Programa Salto para o futuro. Boletins. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/efp/efptxt2.htm> Acessado em 22 de junho de 2010.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (org.). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 41-52.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 11 – 65.

____. A comunicação nas mudanças atuais. In: _____. **Desafios na comunicação pessoal: Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica.** São Paulo: Paulinas, 2007, p.42.

MOTA, Ronaldo. A universidade aberta do Brasil. In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 297-303.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio. Universidade Aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil. In: SILVA, Marco (org.). **Educação Online.** São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 459-471.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância: A tecnologia da esperança.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NÓVOA, Antonio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: _____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, Portugal: Educa, 2002, p. 33 – 48.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EaD. Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (org.). **Educação Online.** São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 275-293.

OLIVEIRA PINTO, Tiago de. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. *Revista de Antropologia* [online]. 2001, vol.44, n.1, pp. 222-286. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012001000100007&script=sci_arttext&tlng=en Acessado em 22 de junho de 2010.

ORFF, Carl & KEETMAN, Gunild. **Musik fur kinder.** Grundubungen. Mainz: Schott's Sohne 1955.

_____. **Canções para as escolas.** Dez canções populares portuguesas. Mainz: Schott's Sohne 1961.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. . In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 48-55.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. O lado do aluno nas comunidades de aprendizagem on-line. In: PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual – um guia para trabalhar com estudantes on-line.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 37-50.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 10, 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. In: **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 11, 7-16, set. 2004b.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. In: **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 13, 35-43, set. 2006.

_____. DÓ, RÉ, MI, FÁ E MUITO MAIS: discutindo o que é música. In: PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino.** Porto Alegre: sulina, 2008, p. 17-26.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Performance Musical nos ternos de Catopés de Montes Claros.** 2003. 236 p. Tese (Doutorado em Etnomusicologia) - Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

RÁDIO MEC. Disponível em <http://www.radiomec.com.br/70anos/>
Acessado em 22 de junho de 2010.

RAMOS, Sílvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, 65-70, set. 2003.

REQUIÃO, Lucia Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 59-67, set. 2002.

RHEINGOLD, Howard. O coração da WELL. In: RHEINGOLD, Howard. **Comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 36 – 56.

_____. O cotidiano no ciberespaço: de como a contracultura computadorizada construiu um novo lugar. In: RHEINGOLD, Howard. **Comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996, p. 57 – 86.

ROCHA, Heloísa Vieira da. TelEduc: software livre para educação a distância. In: SILVA, Marco (org.). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 379 – 395.

RODRIGUES, Dory Gonzaga. **Harmonia WEB – Um sistema interativo de aprendizagem em harmonia musical baseado em ensino à distância via web**. 2003, Resumo (dissertação). Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20031553003012006P0> Acessado em 23 de junho de 2010.

RODRIGUES, José Carlos. Homens. Homem? In: _____. **Antropologia e comunicação: princípios radicais**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2008, p. 13-52. Disponível em: http://www.puc-rio.br/editorapucRio/docs/ebook_antropologia_comunicacao.pdf Acessado em 04 de julho de 2010.

SANTOS, Andréia Inamorato dos. O conceito de abertura em EaD. In: FORMIGA, Marcos; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 290-296.

SANTOS, Raquel; FUJÃO, Carlos. **Antropometria**. Universidade de Évora, 20p. 2003. Apostila. Disponível em http://www.ensino.uevora.pt/fasht/modulo4_ergonomia/sessao1/texto_apoi_o.pdf Acessado em 23 de junho de 2010.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Cadernos de estudos – educação musical, Atravez, 1991. Disponível em http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/aprendizagem_musical.htm Acessado em 22 de junho de 2010.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. Brasília, Revista em Aberto: ano 16, n. 70, abr/jun 1996. Disponível em http://www.cead.ueg.br/moodledefdata/128/Textos_complementares_modulo_I/EaD_no_Brasil-liceos_da_historia.pdf Acessado em 22 de junho de 2010.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHMITT, Marta Adriana. **O rádio na formação musical: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do programa Clube do Guri (1950-1966)**. 2004. 175 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching – foundations of the new reform. 1987. In: _____. The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2007, p. 219 – 247.

SILVA, Caetana Juracy Rezende Silva. **Duetos para oboés como material pedagógico: arranjos e transcrições de obras de compositores brasileiros**. Resumo. Dissertação de Mestrado, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2003.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: _____. **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 52-75.

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho. **Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2003. 450 p. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; BEINEKE, Viviane. A flauta doce no ensino de música: análise e reflexões sobre uma experiência em construção. In: **Em Pauta**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.8/9, no. 12/13, p. 63 –78, 1996/1997.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. In: **Cadernos de estudo: educação musical**. São Paulo, Atravez, no. 4/5, p. 7 – 14, 1994. Disponível em http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm Acessado em 19 de julho de 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARGAS, Keila de Mello. **Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora**. 2009. 185 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

TIRLER, Helle. **Vamos tocar flauta doce**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: SINODAL, 1986.

TORI, Romero. Tecnologias Interativas na redução de distância em educação: taxonomia da mídia e linguagem de modelagem. 2003, 137 p. Tese (Livre Docência) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo; IRALA, Esron Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo ensino-aprendizagem. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=766&dd99=view> Acessado em 27 de janeiro de 2010.

UAB-UFSCAR, **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Musical** (modalidade Educação a distância). UFSCar, 2007.

VALENTE, José Armando. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabete B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. In: **Educação a Distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003, p.23-55.

VIANNEY, João, TORRES; Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil – Os números do ensino superior a distância no país em 2002**. Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe: Quito, Equador, 2003. Disponível em http://www.portaldeensino.com.br/ead_historico.pdf Acessado em 22 de junho de 2010.

WEILAND, Renate Lizana. **Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce**. 2006. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

Dicionário

SADIE, Stanley (Ed.) **Dicionário Grove de Música**. Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Discografia

Romanza – A arte da clarineta. Schott & Deutsche Grammophon, 1988.

Robert Schumann – album for the youth. Movie play Brasil, 1992.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. **Divertimento de corpo e voz.** Exercícios musicais para crianças. 2001

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO****ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
PARA LEITURA E COMPREENSÃO DAS CONVERSAS REALIZADAS
ENTRE PROFESSORA, TUTORA E ALUNOS, BEM COMO DAS
TAREFAS POSTADAS NA DISCIPLINA VIVÊNCIA EM EDUCAÇÃO
MUSICAL 2 (FORMATO ALTERNATIVO)**

Eu _____
fui informado(a) sobre uma pesquisa com participantes da disciplina Vivência em Educação Musical 2 (formato alternativo) tendo como pesquisadora responsável a professora Srta. Isamara Alves Carvalho. Fui informado (a) que durante a pesquisa serão acessadas todas as postagens registradas no ambiente virtual de aprendizagem da referida disciplina. Não haverá riscos ou desconfortos, assim como gastos de qualquer natureza para os participantes. Terei direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa. Declaro estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, através da tese de doutorado e artigos em revistas e periódicos e que meu primeiro nome poderá ser usado nas publicações, assim como registros fotográficos e sonoros publicados no ambiente virtual da disciplina ou registrados no encontro presencial dos dias 31 de outubro e 01 de novembro de 2009. Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

São Carlos, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do (a) participante _____

Eu certifico que todas as informações acima foram dadas à (ao) participante.

Assinatura da pesquisadora responsável _____

APÊNDICE B

Para efetivar a gravação da peça *No salão dancei*, solicitada na AA 1.1, destaco as seguintes aprendizagens:

- Importar a voz de acompanhamento dado para o Audacity, (Figura 22, 23 e 24);
- Acrescentar uma nova pista de gravação para registro da voz estudada (Figura 25);
- Exportar as vozes resultantes num único arquivo em formato mp3 (Figura 26) para que possa ser executado em vários leitores de áudio.
- Nomear e arquivar a gravação numa pasta específica. (Figura 27)

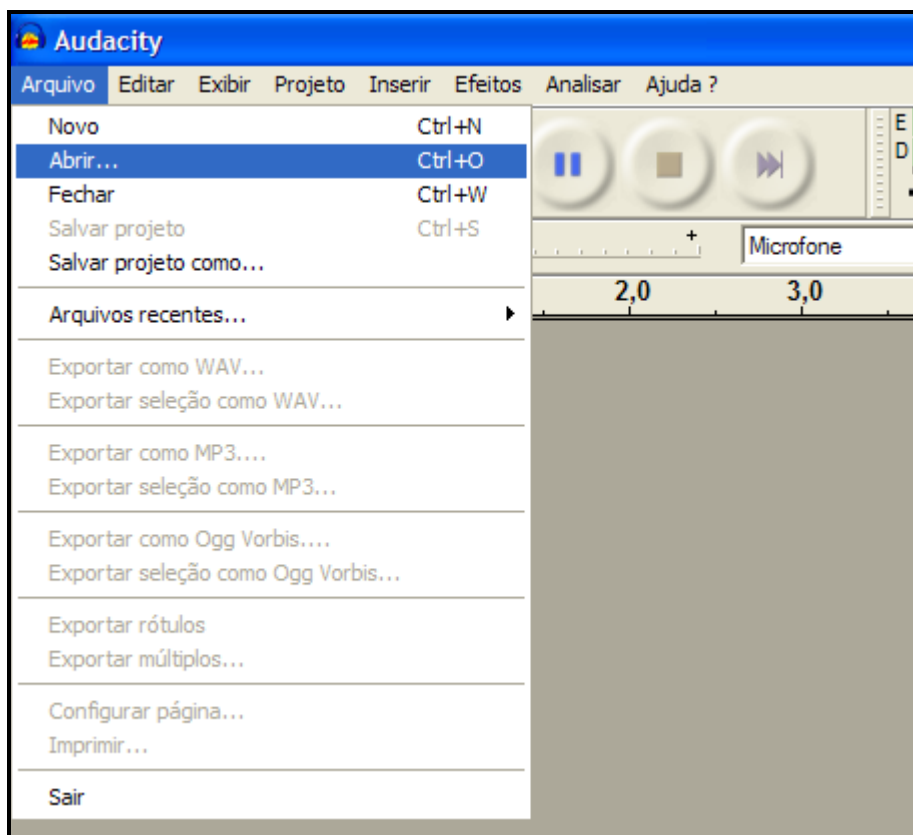


Figura 22 – Primeira etapa para gravação da música “No salão dancei” - Abrir arquivo dado no enunciado da atividade.

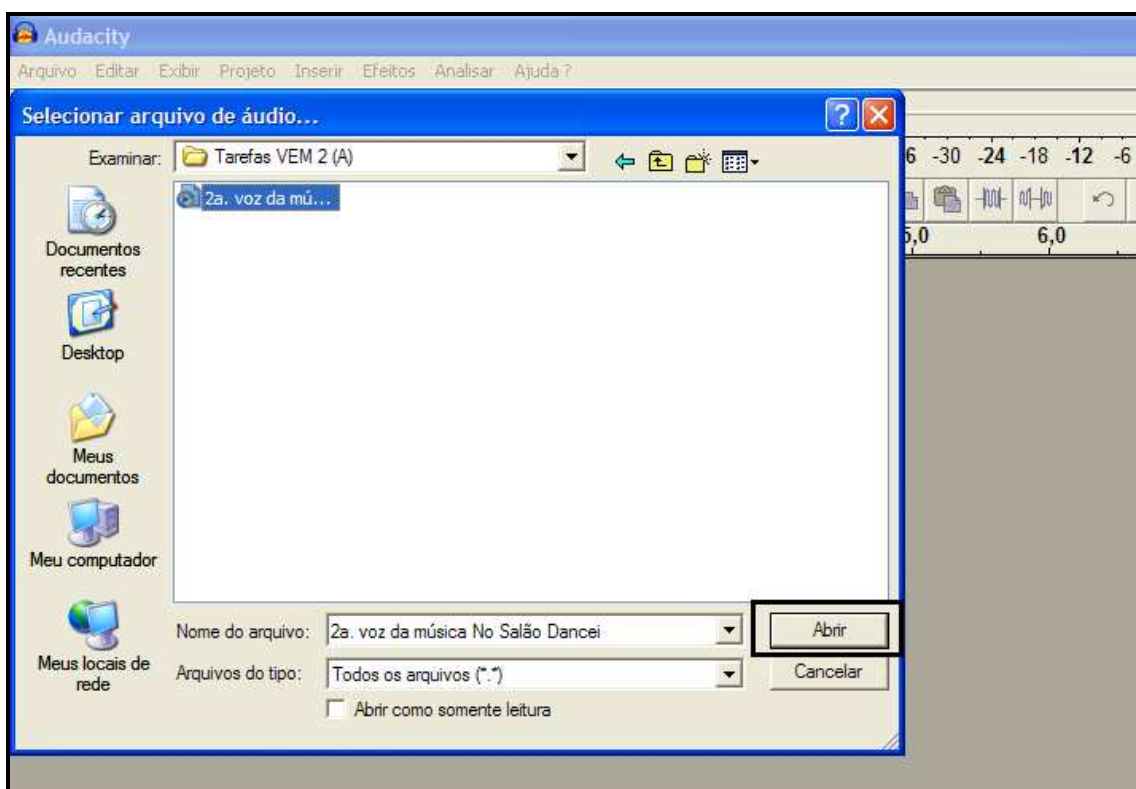


Figura 23 – Segunda etapa para gravação da música “No salão dancei” - Encontrar pasta com arquivo dado e importar para o Audacity.

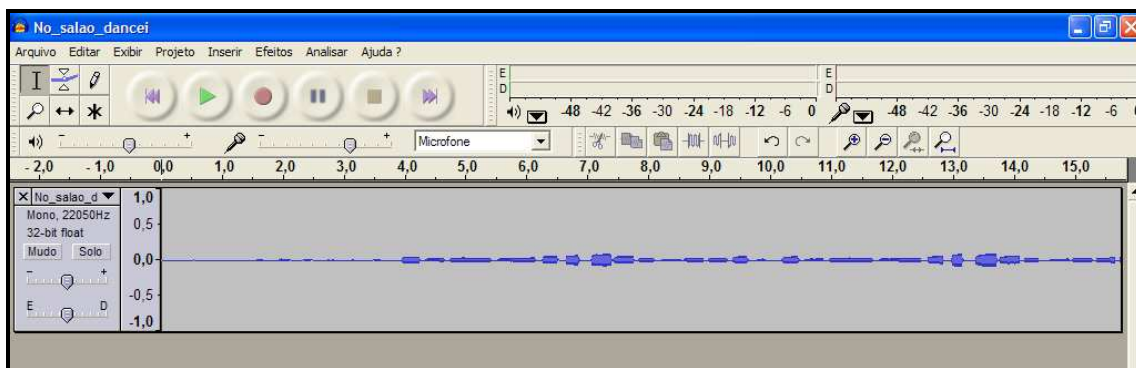


Figura 24 – Terceira etapa para gravação da musica “No salão dancei” – Constatação de voz de acompanhamento na área de trabalho do Audacity.

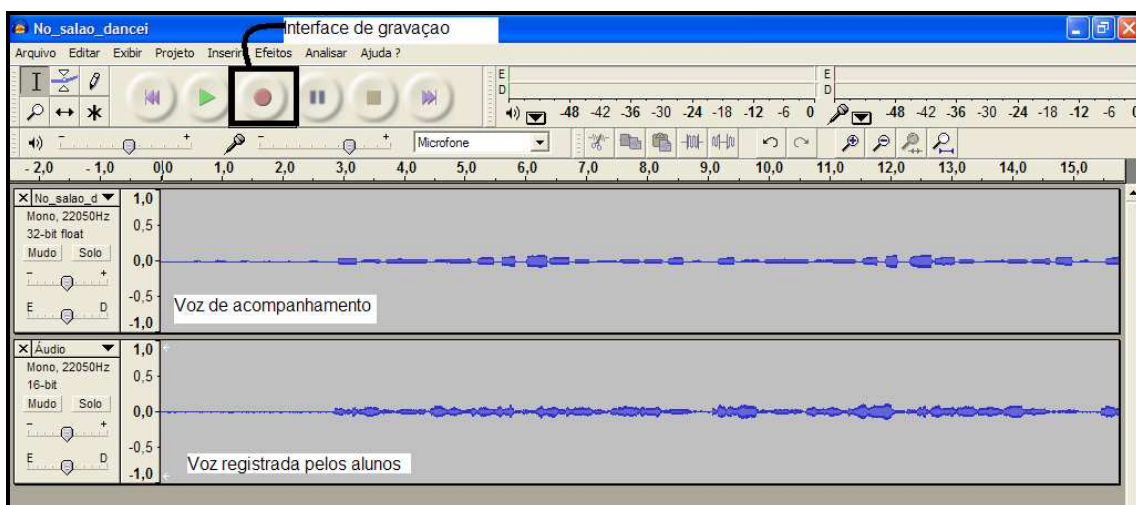


Figura 25 – Quarta etapa para gravação da música “No salão dancei” – Criação de nova pista e sobreposição da voz solicitada.



Figura 26 – Quinta etapa para gravação da música “No salão dancei” – Transformar arquivo em formato mp3.

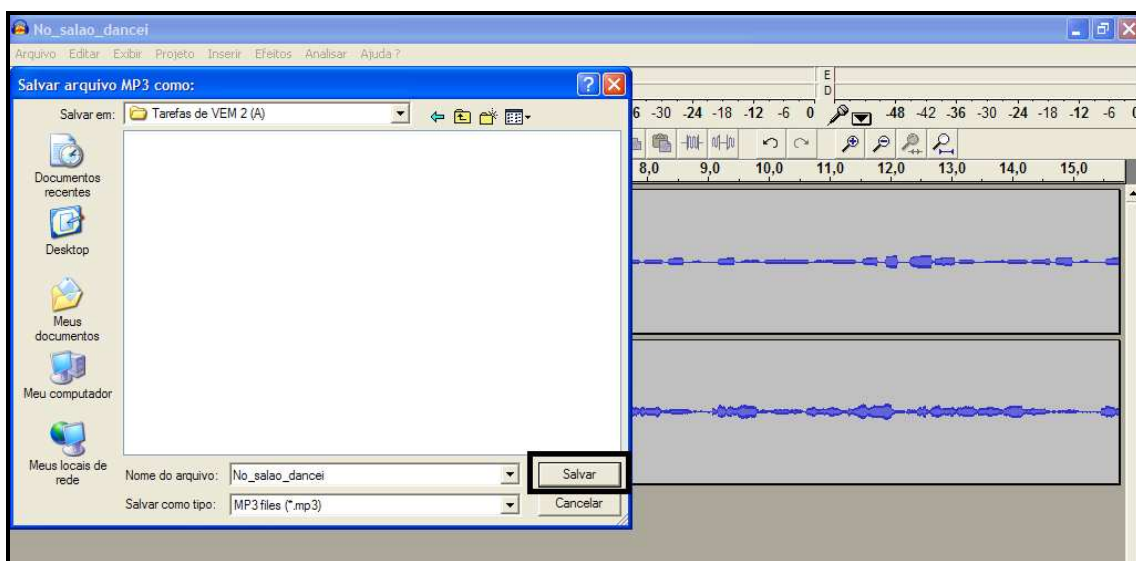


Figura 27 – Sexta e última etapa para gravação da música “No salão dancei” (nomear e arquivar a gravação final numa pasta específica)

A finalização do arquivo de áudio é seguida por sua postagem no espaço designado na ferramenta tarefa. Quatro etapas compõem os procedimentos realizados pelos alunos e ilustrados nas figuras 28, 29, 30 e 31.

- Abrir o texto com orientações da tarefa e localizar o espaço para depósito do arquivo;
- Acessar interface “Procurar” e buscar o arquivo na pasta do qual está localizado (Figura 28);
- Acessar a interface “Abrir” (Figura 29) e confirmar que a extensão do arquivo está registrada no espaço ao lado da interface “Procurar”;
- Acessar a interface “Enviar este arquivo” (Figura 30) e aguardar a confirmação de que o arquivo foi encaminhado devidamente (Figura 31).

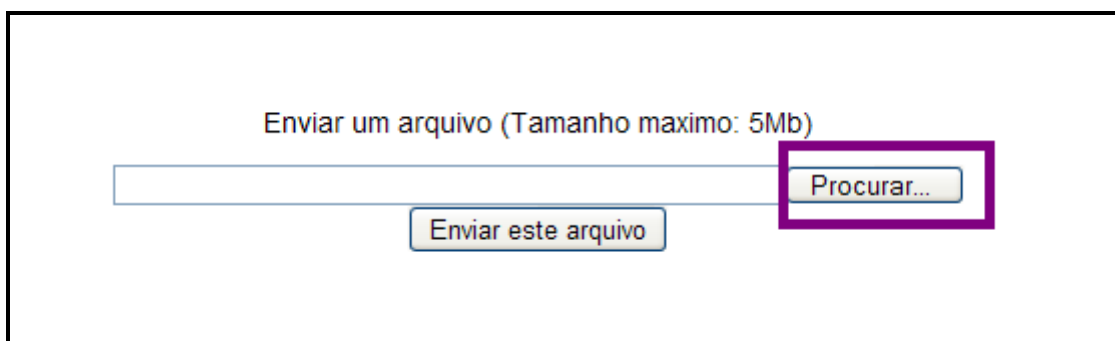


Figura 28 – Primeira etapa para envio de arquivo da música “No salão dancei”.

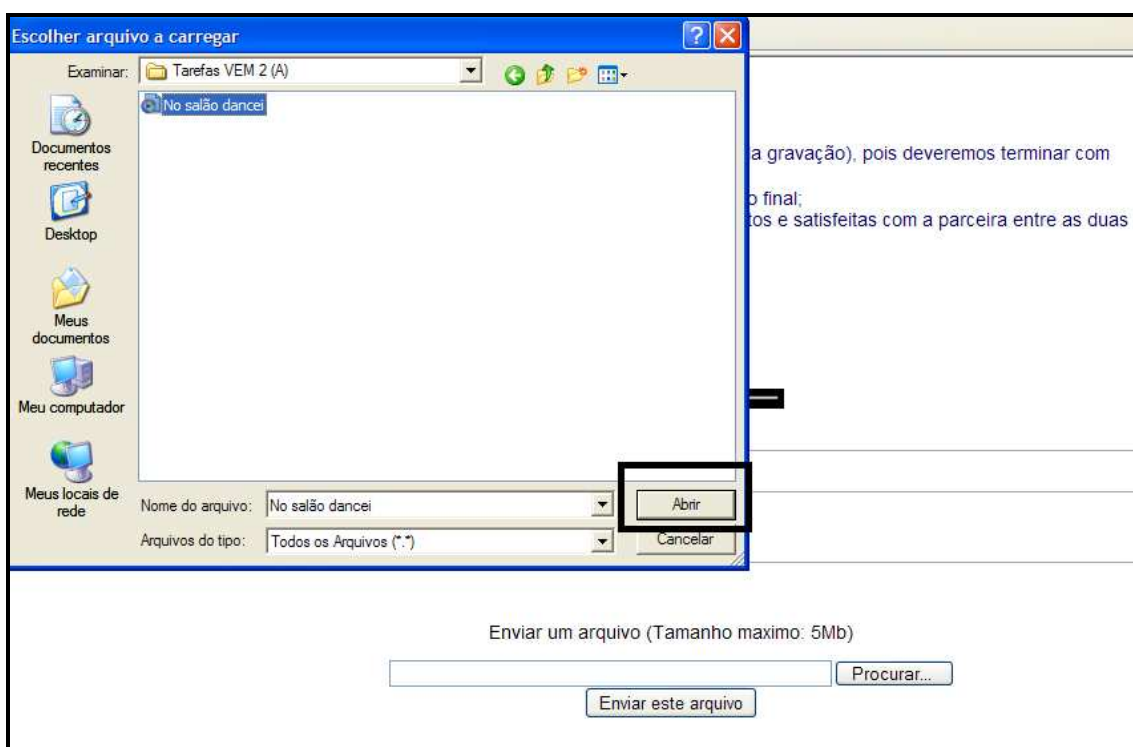


Figura 29 – Segunda etapa para envio de arquivo da música “No salão dancei”.

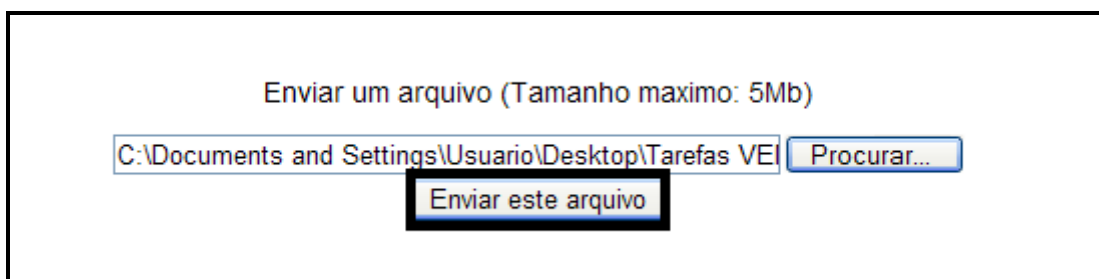


Figura 30 – Terceira etapa para envio de arquivo da música “No salão dancei”.



Figura 31 – Quarta e última etapa para envio de arquivo da música “No salão dancei”

APENDICE C

Momento Rítmico		
Objetivos específicos	Referências sonoras	Procedimentos realizados e Comentários
Acolher o grupo e iniciar processo de pesquisa com sons vocais.	Sons vocais – Adaptação de atividade compartilhada em Oficina de Percussão Corporal com Fernando Barba (Barbatuques)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada um investigou e propôs um NOVO som vocal não silábico; 2. Os demais participantes repetiram; 3. A cada seis propostas individuais retomávamos a sequência para facilitar a memorização. 4. Ao final um ou dois participantes voluntários propuseram organização dos timbres e motivos rítmicos apresentados.
Propiciar vivência musical combinando sons corporais, vocais a partir de uma métrica estabelecida.	Cânone – Thelma Chan (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experimentamos sons corporais e vocais partindo da proposta da autora.
	Tchará (domínio público)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizamos a sequência da brincadeira sem o apoio da melodia inicialmente. Com andamento lento trabalhamos a inversão das mãos: Tcha = mão direita percute na mão esquerda de quem está ao lado direito ao mesmo tempo em que a mão esquerda recebe a batida da mão direita de quem está ao lado esquerdo; Ra = batimento de palmas e Tchum = inverso de Tcha. 2. Aprendemos e memorizamos a melodia; 3. Realizamos a brincadeira simultaneamente ao canto da melodia com letra.
Realizar leitura de partituras com dificuldade gradativa, estimular o uso de diferentes timbres corporais, além da coordenação rítmica nos batimentos com mão direita e mão esquerda.	Ubung zum Patschen – Orff (1955)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizamos leitura organizada por etapas de dificuldades; 2. Etapa 1: até o compasso 10 (somente semínimas e colcheias). 3. Etapa 2: do compasso 11 ao compasso 15 (introdução das semicolcheias). 4. Etapa 3: somente os compassos 16 e 17 (mão direita visita a linha da mão esquerda e vice-versa) 5. Etapa 4: concluímos leitura até o compasso 30. <p><i>Retomamos leitura na íntegra apenas duas vezes.</i></p>

	<p>Soldier's March e The Merry Peasant R. Schumann / Album for the youth – Movie play Brasil (1992)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura rítmica de cada uma das vozes sem a gravação; 2. Experimentação de timbres corporais combinados que facilitassem a execução das duas vozes juntas; 3. Audição das peças; 4. Leitura com timbres corporais escolhidos acompanhando a gravação.
	<p>Carilon a 2 Chalumeaux Charamelas – G. P. Telemann / Schott & Deutsche Grammophon (1988)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura rítmica de cada uma das vozes da primeira parte sem a gravação; 2. Solfejo falado de cada uma das vozes da primeira parte sem a gravação; 3. Experimentação de timbres corporais que poderiam duplicar as figuras rítmicas apresentadas na peça; 4. Audição; 5. Leitura com timbres corporais escolhidos acompanhando a gravação.
	<p>Step Please – Bert Norge e Bop Crump / Cássia Doninho (apostila de curso) [gravação disponibilizada no Anexo S]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordação da sequência de movimentos e batimentos aprendidos no último encontro presencial de VEM1 (A). 2. Criação em grupo de uma nova sequência de movimentos e / ou batimentos; 3. Apreciação dos trabalhos dos colegas.
	<p>Do Leme ao Pontal – Tim Maia / arranjo de César Franco</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura da partitura: um grupo de rapazes ficou responsável pela 3ª. voz. Outro grupo pela 2ª. voz e todas as moças cantaram a 1ª. voz. 2. Participação de um aluno voluntário como regente. <p><i>Foi possível ler a peça inteira somente uma vez.</i></p>

Quadro 20 - Síntese das atividades realizadas no encontro presencial – Momento rítmico.

Objetivos específicos	Repertório utilizado
Oportunizar reflexão e esclarecimento de dúvidas sobre postura, posição de mãos e dedos, embocadura e articulação simples.	Exercícios no. 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25 – Monkemeyer (1966)
Iniciar leitura de novas peças para duas flautas doces soprano.	Duetos: O meu boi morreu, Murucututu, Senhora Dona Sancha, O limão e Peixe Vivo e Pombinha rolinha – Tirler (1986).
Comentários	
<p>A totalidade de alunos foi dividida em três grupos, Pólo de Jales, Pólo de Barretos e Pólo de Osasco.</p> <p>Dois grupos ocuparam duas salas do prédio do Laboratório de Musicalização da UFSCar e o terceiro grupo optou por estudar na parte externa, aproveitando a sombra das árvores.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitei que recordassem primeiramente os exercícios de Monkemeyer (1966), pois seriam avaliados, e depois iniciassem as leituras dos duetos de Tirler (1986). 2. Eu e Cris nos revezamos no acompanhamento dos três grupos. 3. Foi possível observá-los e orientá-los individualmente em relação às questões de postura, articulação, respiração e sonoridade. <p><i>Todos os grupos foram avaliados e conseguiram ler todas as peças novas, pois o trabalho de refinamento seria realizado nas Unidades 3 e 4.</i></p>	

Quadro 21 - Síntese das atividades realizadas no encontro presencial – Refinamento técnico e repertório para flauta doce.

Objetivos específicos	Repertório utilizado
Oportunizar leitura e vivência de repertório para pequeno conjunto instrumental (flauta doce, percussão, percussão corporal)	Lavadeira e Brincadeira de Terreiro – Beineke (2003) Indo eu – Orff (1961) [Registro da performance dos alunos está disponibilizado no Anexo S]
Comentários	
<p>Os grupos separados leram as duas peças brasileiras. Antes do término do encontro mostraram para os colegas.</p> <p>Retomamos o grande grupo e solicitei voluntários para tocar a linha de flauta doce da música “Indo eu”. Os demais leram e executaram a linha de percussão corporal.</p>	

Quadro 22 – Síntese das atividades realizadas no encontro presencial – Leitura e prática de arranjos para conjunto.



Ensaio em área externa ao Laboratório de musicalização da UFSCar.



Pose para foto - Fila de trás. Da esquerda para direita: Dani Cacato, Andrea, Lilian, Isa, Ana Queila, Rosy, Carlos. Agachados. Da esquerda para direita: Valdecir, Dani Tavares e Clarindo. Atrás de Clarindo: Ana Paula.

Figura 32 – Imagens de momentos do encontro presencial (A)



Da esquerda para direita: Carlos, Richard, Ivaldo, Cris, Rodrigo e Ana Paula



Hora do lanche - Da esquerda para direita: Dani Cocato, Alessandra, Ana Paula, Ismael e Jozuel. Atrás: Adriano e Angélica

Figura 33 – Imagens de momentos do encontro presencial (B)