

Ráiden Santos Coelho

Mediação online de música: um estudo sobre o papel do tutor do curso de  
licenciatura em música a distância da UnB

Brasília

2015

Ráiden Santos Coelho

Mediação online de música: um estudo sobre o papel do tutor do curso de licenciatura em música a distância da UnB

Dissertação apresentada ao Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins

Brasília

2015

Código de Catalogação

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Brasília – UnB, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música, conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins  
Universidade de Brasília  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Delmary de Abreu Vasconcelos  
Universidade de Brasília  
Examinadora interna

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Nara Maria Pimentel  
Universidade de Brasília  
Examinadora externa

Brasília, 26 de agosto de 2015

aos meus pais, Odenise Santos e Raimundo Coelho (*in memoriam*)

à minha esposa e companheira, Amanda Blauth

à minha filha, Júlia Blauth Coelho

## AGRADECIMENTOS

À secretaria da educação do município de Salvador, Ba, pela concessão da minha liberação das atividades docentes para a realização desse estudo;

Aos professores do programa de pós-graduação Música em Contexto, pelos ensinamentos e confiança;

Aos funcionários do programa de pós-graduação Música em Contexto, pelo imprescindível apoio acadêmico;

Às professoras Delmary de Abreu Vasconcelos e Nara Maria Pimentel, pela gentileza em aceitarem participar da banca de defesa dessa dissertação;

À professora Maria Isabel Montandon, pela paciência, incentivo e ensinamentos sobre a beleza e o fascínio do rigor metodológico da pesquisa em música;

À professora Cristina Tourinho, pelo gentil parecer técnico durante a etapa de qualificação do projeto de pesquisa;

À professora Cristina Grossi, pelos inestimáveis ensinamentos e provocações, sem os quais esse trabalho não seria possível;

Ao caríssimo professor Paulo Marins, pelo amparo, confiança e ensinamentos;

Aos colegas do mestrado, em especial a Andrea Matias Queiroz, Antônio Carlos Alpino Bigonha, Jaíne Gonçalves Araújo e Robson de Melo Nogueira e pelas discussões e compartilhamentos ao longo do percurso;

Aos tutores participantes dessa pesquisa, pela confiança e comprometimento;

Aos amigos, Leandro Souza, Lilian dos Anjos, Marcos Trajano, Ximena Morena, Régis de Oliveira e Patricia Barbará Dias pela tão carinhosa e acolhedora hospedagem em Brasília;

Ao amigo Arnaldo Almeida, pelo incentivo e companheirismo;

À professora Odenise Santos, minha querida e amada mãe, pelos incentivos e pela ajuda na revisão gramatical;

À minha esposa e companheira Amanda Blauth, pelo apoio incondicional e compreensão pelos momentos em que me mantive “off-line”;

Enfim, a todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho,

O meu mais sincero e profundo sentimento de gratidão!

Rodovia, hidrovía, ferrovia  
E agora chegando a infovia  
Pra alegria de todo o interior  
(Gilberto Gil, Cordel Banda Larga)

## RESUMO

O presente trabalho insere-se no contexto da educação musical a distância. Como objetivo geral, essa pesquisa investigou como os tutores a distância realizam a mediação online na disciplina Percepção e Estruturação Musical do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília. Como objetivos específicos, analisou como os tutores a distância utilizam as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar a mediação online; identificou como os tutores a distância incentivam o trabalho colaborativo entre os estudantes e identificou como os tutores a distância incentivam a interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem. O quadro conceitual é formado pelas, definições e concepções sobre Educação a Distância e Educação Musical a Distância, Tutoria Online, Mediação Online e Interação a Distância. Esta pesquisa foi desenvolvida apoiada na abordagem de pesquisa qualitativa com suporte quantitativo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação não-participante, uma entrevista semiestruturada e um questionário. Para a análise, a compreensão e a interpretação do material coletado nas observações e na entrevista semiestruturada foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Como resultados alcançados, pôde-se verificar que a mediação online realizada pelos tutores participantes é focada no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem. Entretanto, tal mediação carece de elementos multimidiáticos como vídeos, áudios e imagens. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir com área da Educação Musical, pela descrição de, e reflexão sobre o modo como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam uma mediação online.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Musical a Distância. Mediação Online. Tutoria Online.



## **Abstract**

This work is part of the context of musical distance. As a general goal, this research investigated how the tutors perform on-line mediation in the a discipline, the degree course in music from the University of Brasilia. Specific objectives examined how the distance tutors use the educational tools available in the Learning Management Systems to perform the on-line mediation; identified as the distance tutors encourage collaborative work among students and identify how the distance tutors encourage interaction in the Learning Management Systems. The conceptual framework is based on the definitions and conceptions of Online Education and Music Education Online Learning, Online Tutoring, Online Pedagogical Mediation and Interaction Online. This research was developed supported in qualitative research approach with quantitative support. The data collection instruments used were intensive observation, through non-participant observation and semi-structured interviews and a questionnaire. For the analysis, understanding and interpretation of the material collected in observations and semi-structured interview was used the content analysis technique (Bardin, 1977). As achieved results, it is found that the on-line mediation is focused on the use of prior knowledge of students and the exchange of experiences as a dynamic element of learning. However, this mediation lacks multimedia elements such as video, audio and images. It is expected that the results of this research can contribute to the field of music education, the description of, and reflection on how the distance tutors perform a musical didactic and pedagogical mediation in an on-line environment.

**Keywords:** Distance Learning. Music Distance. On-line mediation. On-line Tutoring.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Revisão de literatura em bancos de dados online.....	12
Quadro 02 – Hierarquia de Interação.....	49
Gráfico 01.1 – Formação acadêmica (graduação) dos tutores participantes da pesquisa - período investigado: 2013.2 e 2014.2.....	74
Gráfico 01.2 – Formação acadêmica (pós-graduação) dos tutores participantes da pesquisa - período investigado: 2013.2 e 2014.2.....	75
Gráfico 02 – Tempo de atuação dos tutores participantes da pesquisa no curso de licenciatura em música a distância da UnB.....	76
Gráfico 03 – Disciplinas que os tutores participantes atuaram além de PEM.....	77
Quadro 03 – Categorias Temáticas.....	94
Gráfico 04 – Frequência das Categorias Temáticas em PEM 1 - total de 1562 UR analisadas.....	95
Gráfico 05 – Frequência das Categorias Temáticas em PEM 2 - total de 106 UR analisadas.....	96
Gráfico 06 – Frequência das Categorias Temáticas em PEM 4 - total de 139 UR analisadas.....	97
Gráfico 07 – Frequência das Categorias Temáticas em PEM 1, PEM 2 e PEM 4 - total de 1807 UR analisadas.....	101
Gráfico 08 – Frequência do uso do chat disponível no AVA da disciplina pelos tutores participantes.....	112
Gráfico 09 – Frequência do uso do mensageiro disponível no AVA da disciplina pelos tutores participantes.....	113
Gráfico 010 – Ferramentas pedagógicas não disponíveis no AVA, utilizados pelos tutores.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAED – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

COEGD – Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância da UnB

EaD – Educação a Distância

IES – Instituições de Ensino Superior

FASM – Faculdade de Música Santa Marcelina

PEM – Disciplina Percepção e Estruturação Musical

REM – Revista Eletrônica de Musicologia

TAD – Treinamento a Distância

TD&E – Treinamento, Desenvolvimento e Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

UC – Unidade de Contexto

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

UR – Unidade de Registro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
<b>1 REVISANDO E FUNDAMENTANDO.....</b>	<b>11</b>
1.1 Educação Musical e Educação a Distância.....	12
1.2 A Tutoria Online.....	34
1.3 Interação a Distância.....	45
1.4 Mediação Online.....	53
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>64</b>
2.1 Abordagem de pesquisa qualitativa.....	65
2.2 Natureza da Pesquisa.....	68
2.3 Objetivos de Pesquisa.....	68
2.4 Procedimentos Técnicos.....	69
2.5 Contexto e Participantes da Pesquisa.....	69
2.6 Instrumentos de Coleta de Dados.....	77
2.6.1 Documentação Indireta – Pesquisa Bibliográfica.....	77
2.6.2 Observação Direta Intensiva.....	78
2.6.3 O questionário.....	84
2.7 Técnica de análise – a análise de conteúdo.....	84
2.7.1 Pré-análise.....	86
2.7.2 A exploração do material.....	90
2.7.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.....	94
2.7.4 Dispositivos de pesquisa.....	98
2.8 Análise dos dados.....	100
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
REFERÊNCIAS.....	126
REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....	132
ANEXO A – Publicações sobre a temática “Percepção Musical”.....	135
ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	141
ANEXO C – Transcrição da entrevista semiestruturada.....	142
ANEXO D – Questionário para os Tutores Participantes.....	160
APÊNDICE – Fluxograma do curso de licenciatura em música da UnB..	162



## INTRODUÇÃO

Início a escrita desse trabalho, utilizando-me da prerrogativa da redação em primeira pessoa do singular, apesar de ter consciência de que nenhuma pesquisa se faz de maneira solitária. Tal escolha, acredito, mostra-se mais adequada para relatar minhas experiências na educação musical a distância, das quais originaram o problema, as questões e objetivos desta investigação.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo – INTRODUÇÃO – apresento o meu interesse pela pesquisa, bem como o problema de pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos de pesquisa e a justificativa para a realização deste trabalho. No segundo capítulo – REVISANDO E FUNDAMENTANDO – apresento e dialogo com os principais autores que contribuíram para a construção dessa pesquisa, com os conceitos, definições e concepções sobre *Educação a Distância* e *Educação Musical a Distância*, *Tutoria Online*, *Mediação Online* e *Interação a Distância*. No terceiro capítulo – PERCURSO METODOLÓGICO – apresento o caminho metodológico seguido para o desenvolvimento dessa pesquisa. No quarto capítulo – CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresento minhas conclusões a partir da análise dos dados e alguns tópicos para trabalhos futuros. No final desse trabalho encontra-se as referências bibliográficas, os anexos e apêndices.

Essa pesquisa se insere no contexto da educação musical a distância. Apesar de encontrarmos na literatura conceitos diferentes da terminologia 'educação a distância' (KEEGAM, 1986 *apud* KEARSLEY; MOORE, 2008), assumo a definição legalmente adotada e regulamentada, conforme vemos no artigo 1º do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

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 (BRASIL, 2005, p. 01).

A possibilidade de mediações didático-pedagógicas em música na modalidade a distância, onde os sujeitos (professores e estudantes) encontram-se em lugares e tempos diversos, atrai meu interesse tanto por representar um processo de democratização do acesso ao conhecimento musical – pela superação da distância física – quanto por indicar o desenvolvimento de metodologias inovadoras – pela utilização de diferentes suportes (escritos, sonoros, imagéticos, analógicos e digitais) para a realização da mediação didático-pedagógica.

Os impactos e as mudanças causadas pela utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação em geral e na educação musical em específico, já se configura como tema de pesquisas e de debates na área acadêmica, como podemos ver com os trabalhos de Rees (2002), Santos (2005), Mill et al (2008), Moore e Kearsley (2008), Costa e Pimentel, (2009), Gohn, (2009, 2010), Braga (2009), Silva et al (2010), dentre outros. Braga, por exemplo, nos esclarece que o uso e o desenvolvimento das TIC, “sobretudo no campo da telemática, tem contribuído decisivamente para o estabelecimento da chamada cibercultura, caracterizada por uma nova configuração dos arranjos sociais.” (BRAGA, 2009, p. 21).

Esses novos arranjos sociais, estruturados e mediados pela utilização das TIC, sobretudo as tecnologias digitais – computadores pessoais, processos de digitalização de sons e imagens, internet – moldam um novo espaço de trocas simbólicas. Deste novo espaço, o ciberespaço, novas formas de relações são estruturadas: a cibercultura. O conceito de cibercultura, como nos esclarece Lemos (2003):

está recheado de sentidos mas podemos compreender a cibercultura como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70 (LEMOS, 2003, p. 01).

A cibercultura representa, portanto, a cultura contemporâneas sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna (LEMOS, 2003).

Ainda sobre os conceitos e definições da cibercultura, Santos (2005) nos diz que:

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos, interfaces que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens. Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores nem piores, mas diferentes, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo. É através do conjunto de interfaces que os usuários interagem com a máquina e com outros usuários, compondo assim o ciberespaço e a cibercultura (SANTOS, 2005, p. 19).

Neste contexto contemporâneo, onde os processos de comunicação passam a ser influenciados diretamente pela utilização das TIC, sobretudo as tecnologias digitais, a democratização do acesso à educação apresenta-se como um dos pontos cruciais do nosso tempo.

A oferta de cursos de licenciatura em música, públicos e gratuitos, na modalidade a distância, insere-se no contexto da política permanente de expansão da educação superior no Brasil, implementada pelo Ministério da Educação (MEC, 2007), a partir de 2005<sup>1</sup>, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, o sistema UAB tem como finalidade a expansão e a interiorização da oferta de cursos e de programas de educação superior no país. Regulamentado pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, encontramos no parágrafo único do referido decreto, os objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos

---

1. Conforme o decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB.



Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - *ampliar o acesso à educação superior pública;*

V - *reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;*

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - *fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.* (BRASIL, 2006, grifo meu)

Atualmente, o Sistema UAB abrange 678 Polos de Apoio Presencial<sup>2</sup>, oferecendo, em convênio com as 96 Instituições Públicas de Ensino Superior do país credenciadas, 1.235 cursos, sendo 347 cursos de licenciatura. Destes, são ofertados três cursos de Licenciatura em Música a distância, em um convênio firmado entre o Sistema UAB e a Universidade Federal de São Carlos, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de Brasília<sup>3</sup>.

O Sistema UAB, como podemos ver, representa uma alternativa para a interiorização e a expansão do ensino superior em nosso País, seja pelo crescente número de vagas em cursos universitários ofertadas, seja pelos debates acerca das diferentes possibilidades pedagógicas que a modalidade de educação a distância propicia, notadamente com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

No entanto, como nos alerta Fernandes (2012), sobre as diferentes possibilidades pedagógicas que a modalidade de educação a distância podem indicar, sobretudo com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, uma reconfiguração das atividades de formação a distância mostra-se como exigência para a construção de um espaço de EaD de qualidade. Essa reconfiguração se apresenta como um momento de transição de um modelo de

2. Segundo o Decreto 5.800/06, o Polo de Apoio Presencial caracteriza-se: “como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.” (BRASIL, 2006).

3. Dados disponíveis no site <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: set. 2014.

*ensino* a distância, centrado na emissão para o estudante de um conjunto de materiais didáticos via plataforma virtual, intermediado por encontros presenciais cuja presença do professor é, em muitos casos, de colaboração, para um modelo centrado na *educação* a distância, com base no desenvolvimento integral do estudante e tendo como recurso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Essa transição, ainda segundo Fernandes (2012), impele os educadores a encontrar novas metodologias de ensino e aprendizagem, repensando a mediação tecnológica inerente aos cursos a distância para modos que proporcionam outras formas de interação entre os diferentes atores. Neste sentido,

É preciso ultrapassar os métodos e as tarefas instrucionais e adotar novas posturas pedagógicas que comprometam estudante, professor e instituição. Importa assentar a EaD em princípios pedagógicos fundadores e consubstanciados em vaientes didáticas específicas, de acordo com a diversidade de cursos existentes ou que devam ser criados dentro da missão educativa da universidade. (FERNANDES, 2012. p. 06)

Neste cenário, e com o foco nas novas possibilidades pedagógicas para o ensino e a produção do conhecimento em música, é que este trabalho está inserido. Mais especificamente, o meu interesse de pesquisa, as questões norteadoras e o próprio problema de pesquisa, surgem durante minha atuação como tutor da disciplina Percepção e Estruturação Musical (PEM) do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília (UnB).

O curso de licenciatura em música a distância da UnB objetiva fornecer subsídios teórico-práticos para desenvolver um futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011). Além disso, a utilização das TIC na educação a distância objetiva desenvolver a aprendizagem colaborativa por meio de variadas situações de *interação aluno-aluno*, além da *interação aluno-professor*. Dessa forma, o estar *junto virtual* pretende potencializar condições de aprendizagem e colaboração durante o curso (ibid., grifo meu).

Neste sentido, conforme nos esclarece Valente (2003),

O advento da internet cria condições para que esta interação professor-aprendiz seja intensa, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao seu lado, vivenciando as situações e auxiliando-o a resolver seus problemas (VALENTE, 2003, p. 141).

Este *estar junto virtual* proporciona múltiplas interações com o intuito de acompanhar, assessorar, intervir e orientar o aluno em diversas situações de aprendizagem (PRADO; VALENTE, 2002, p. 35). Nesta perspectiva, o *estar junto virtual* consiste na

implantação de situações que permitem a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender quem ele é e o que faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construir novos conhecimentos (VALENTE, 2003, p. 141).

O curso de licenciatura em música a distância da UnB possui duas dimensões que sustentam a formação e o perfil do profissional licenciado em Música: 1) dimensão epistemológica – que diz respeito à escolha e aos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo das séries iniciais e 2) dimensão profissionalizante – que diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer pedagógico-musical do professor de música em todas as suas relações sociopolíticas e culturais e nas perspectivas da moral e da ética. De acordo com essas duas dimensões, o currículo do Curso de Licenciatura em Música sustenta-se em quatro grandes núcleos de estudos: Núcleo de Fundamentação Pedagógica, Núcleo de Formação Musical e Núcleo de Formação em Educação Musical, além do Núcleo de Acesso<sup>4</sup>.

---

4. O núcleo de Fundamentação Pedagógica é formado pelas disciplinas: Leitura e Produção de Texto; Teorias da Educação; Psicologia e Construção do Conhecimento e Antropologia Cultural. O núcleo de Formação Musical é formado pelas disciplinas: Execução (Instrumento principal e optativo, Prática de Conjunto); Percepção e Estruturação Musical e Práticas Musicais da Cultura. O núcleo de Formação

Iniciei minhas atividades de tutoria no início do ano letivo de 2012, atuando na disciplina PEM, disciplina que integra o núcleo de Formação Musical. Essas atividades foram marcadas, inicialmente, por um forte sentimento de entusiasmo e confiança; tanto por possuir uma pós-graduação (especialização) em Educação a Distância quanto por ser professor de música da rede básica do município de Salvador, Bahia. Sentia-me, portanto, preparado teoricamente e respaldado pela minha experiência docente para atuar na formação de professores de música em uma licenciatura a distância. No entanto, o entusiasmo inicial foi dando lugar a dúvidas e a incertezas quanto às funções da tutoria a distância durante o desenvolvimento da disciplina PEM.

Segundo o projeto político pedagógico do curso de licenciatura em música a distância da UnB, os tutores a distância:

ocupam um papel importante no sistema de comunicação, pois atuam como um elo de ligação entre os alunos e a instituição durante a oferta das disciplinas. Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os alunos para a equipe e principalmente na motivação. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 31)

Sobre os possíveis papéis que o tutor desempenha, Scherer (2012) apresenta reflexões e estudos, a partir de um modelo de Educação a Distância (EaD) focado na abordagem da construção do conhecimento e na integração de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade. Segundo a autora, o professor-tutor desempenha o papel de articulador de espaços e tempos de aula, de orientador de aprendizagem e de orientador ético (SCHERER, 2012).

Durante as reuniões semanais com o professor supervisor e os demais tutores a distância da disciplina PEM fui percebendo os desafios e as dificuldades

---

em Educação Musical é formado pelas disciplinas: Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical; Estágios Supervisionados; Investigação e Pesquisa em Educação Musical e História, Tendências; Métodos e Teorias da Educação Musical e Regimentos Legais (LDBEN, PC). O núcleo de Acesso é formado pelas disciplinas: Fundamentos do Curso e Estratégias de Ensino e Aprendizagem a Distância.

peculiares a uma mediação online. Essa mediação realizada pelo tutor acontece, quase integralmente, online. As ações para a facilitação da aprendizagem, para o esclarecimento de dúvidas, para a coleta de informações e para promover a motivação dos estudantes são realizadas, na maioria das vezes, através de troca de mensagens escritas. Além dessas ações características da mediação online dos tutores a distância, cabe a esse profissional “realizar o acompanhamento, correção e retorno dos trabalhos acadêmicos, com no máximo 7 dias, além dos trabalhos de recuperação paralela e final dos alunos” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 32).

Diante de tal constatação, a seguinte questão passou a acompanhar-me durante minha atuação como tutor: Como realizar uma mediação online em música? Como realizar tal mediação de modo a incentivar a interação e a colaboração? Como utilizar as tecnologias de informação e comunicação para esse fim?

Este questionamento passou a me incomodar ainda mais frente a heterogeneidade das turmas que eu acompanhava. Em uma mesma turma, encontrava estudantes com níveis de conhecimento musical diferentes; encontrava estudantes que já atuavam profissionalmente como músicos instrumentistas e/ou cantores, com relativa habilidade de leitura de partituras e cifras, estudantes que tocavam e/ou cantavam profissionalmente mas sem habilidades de leitura musical, professores em exercício que utilizavam a música como ferramenta didática em suas aulas e até estudantes que nunca tocaram algum instrumento musical.

Essa heterogeneidade, mesmo não sendo um privilégio de turmas de educação musical a distância, é consequência da, e é intensificada pela forma como o processo seletivo do curso de licenciatura em música a distância da UnB está organizado: as provas de habilidades específicas em Música são apenas classificatórias. A esse respeito, Marins e Narita (2012) nos esclarecem que:

Uma vez que a proposta da UAB é ampliar o acesso à educação superior, e sabendo que a educação musical em nosso país infelizmente não é acessível a todos, parece-nos coerente que as provas de habilidades específicas em Música seja apenas classificatória. Entretanto essa decisão acarreta mudanças pedagógicas e replanejamento de disciplinas, uma vez que,

diferentemente do curso presencial, cujo público-alvo são alunos já com conhecimentos musicais, na modalidade a distância temos alunos com diferentes níveis de conhecimento musical. Este certamente é um dos grandes desafios que vem sendo enfrentado: lidar com níveis de conhecimento diferentes, mantendo a motivação para a aprendizagem e buscando a qualidade da formação musical e pedagógico-musical (MARINS; NARITA, 2012, p. 162).

Aceitei, através da minha atuação como tutor, o desafio de lidar com os diferentes níveis de conhecimento musical, manter a motivação para a aprendizagem e buscar a qualidade da formação musical e pedagógico-musical dos estudantes matriculados na disciplina PEM. Esta atuação, entretanto, foi marcada por intensos questionamentos e dúvidas de como realizar mediações didático-pedagógica online que promovam o “desenvolvimento perceptivo e conceitual tanto dos materiais da música e suas derivações e formas estruturais quanto dos aspectos expressivos e contextuais da música, utilizados na música de diferentes estilos, gêneros e períodos”, objetivos da disciplina PEM.

Com essas questões em mente, passei então a elaborar um processo de problematização, apoiado na literatura sobre educação a distância e educação musical a distância, sobre as características e as funções da tutoria e sobre as definições e conceitos de mediação online, chegando às seguintes questões que norteiam o desenvolvimento dessa pesquisa: Como realizar uma mediação online em música? Como realizar tal mediação de modo a incentivar a interação e a colaboração? Como utilizar as tecnologias de informação e comunicação para esse fim?

Como resultados, essa pesquisa apresenta, portanto, uma análise de como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online. Para tanto, essa pesquisa apresenta também uma análise de como os tutores a distância utilizam as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar esta mediação online, a identificação de como os tutores a distância incentivam o trabalho colaborativo entre os estudantes e a identificação de como os tutores a distância incentivam a interação no AVA.

Acredito que uma investigação sobre como os tutores a distância realizam

a mediação online em uma disciplina do curso de licenciatura em música a distância da UnB, pode oferecer contribuições para área da Educação Musical, pela descrição de, e reflexão sobre o modo como os tutores a distância realizam uma mediação musical em um ambiente online. Além disso, os resultados desta pesquisa, através da análise como os tutores a distância utilizam as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar a mediação online, além da identificação de como os tutores a distância incentivam o trabalho colaborativo entre os estudantes e da identificação de como os tutores a distância incentivam a interação no AVA., podem também contribuir, através de descrições e reflexões, para possíveis reconfigurações, tanto para o processo de formação destes tutores, quanto para o curso de licenciatura em música a distância da UnB.

## 1 REVISANDO E FUNDAMENTANDO

a bibliografia, revisitada  
revisita-se  
reveste-se de visão  
em sua grafia  
bibliométrica, quase mântica  
ela  
a bibliocômica que faz graça  
com seus neurônios  
e troça com miopias e astigmatismos  
tomando café (Arnaldo Almeida)

As questões de pesquisa – Como realizar uma mediação online em música? Como realizar tal mediação de modo a incentivar a interação e a colaboração? Como utilizar as tecnologias de informação e comunicação para esse fim? – conduziram-me a uma revisão da literatura apoiada nas seguintes palavras-chave: *Educação a Distância*; *Educação Musical a Distância*; *Mediação Online* e *Tutoria online*. As bases de dados online consultadas foram o Google Acadêmico, os Periódicos da CAPES, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram consultados os trabalhos publicados nos últimos 14 anos, conforme podemos ver no Quadro 01 – Revisão de literatura em bancos de dados online:



Quadro 01 – Revisão de literatura em bancos de dados online:

<b>Banco de Dados</b>	
<i>Google Acadêmico - publicações de 2000 a 2014</i>	
palavra-chave: Educação a Distância	18.900 resultados
palavra-chave: Educação Musical a Distância	121 resultados
palavra-chave: Mediação Didático Pedagógica	1.230 resultados
palavra-chave: Tutoria online	269 resultados
<b>Banco de Dados</b>	
<i>Periódicos da CAPES - publicações de 2000 a 2014</i>	
palavra-chave: Educação a Distância	731 Teses e Dissertações e 1.545 Artigos
palavra-chave: Educação Musical a Distância	15 Teses e Dissertações e 35 Artigos
palavra-chave: Mediação Didático Pedagógica	12 Teses e Dissertações e 31 Artigos
palavra-chave: Tutoria online	7 Teses e Dissertações e 128 Artigos
<b>Banco de Dados</b>	
<i>Banco de Teses e Dissertações da CAPES - publicações de 2000 a 2014</i>	
palavra-chave: Educação a Distância	213 Teses e 737 Dissertações
palavra-chave: Educação Musical a Distância	5 Teses e 7 Dissertações
palavra-chave: Mediação Didático Pedagógica	8 Teses e 14 Dissertações
palavra-chave: Tutoria online	0 Teses e 6 Dissertações
<b>Banco de Dados</b>	
<i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - publicações de 2000 a 2014</i>	
palavra-chave: Educação a Distância	116 Teses e 318 Dissertações
palavra-chave: Educação Musical a Distância	0 Teses e 0 Dissertações
palavra-chave: Mediação Didático Pedagógica	0 Teses e 0 Dissertações
palavra-chave: Tutoria online	0 Teses e 1 Dissertação

Fonte: produção do próprio autor

Após a leitura e a reflexão dos trabalhos que melhor me instrumentalizaram a elaborar as questões de pesquisa, passei a organizá-los em subtópicos. Apresentando os trabalhos na organização que se segue pretendo, portanto situar e contextualizar a produção acadêmica a que tive acesso, compondo, assim, o quadro conceitual que fundamenta essa pesquisa.

### 1.1 Educação Musical e Educação a Distância

Estando o foco desse trabalho voltado para os processos de mediação online realizados em uma disciplina de percepção e estruturação musical, os seguintes autores contribuíram para essa pesquisa, através de uma problematização

da forma como esta disciplina é concebida.

Alcantara Neto (2010) realizou uma pesquisa sobre os processos de aprendizagem em percepção musical de 13 estudantes que ingressaram no Bacharelado em Música Popular da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2010. Como objetivo da pesquisa, Alcantara Neto (2010) buscou compreender como tais estudantes construíram anteriormente seus conhecimentos e habilidades relacionados à teoria e percepção musical e quais os significados e valores que lhes atribuem, além de investigar conflitos vivenciados ao longo do processo, impactos sobre suas práticas musicais e expectativas acerca das aulas de percepção na universidade. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou a abordagem “estudo de caso instrumental” e empregou questionários e grupos focais. O autor detectou impactos das aulas de percepção sobre a escuta, criatividade e preferências musicais dos estudantes; por sua vez, os significados que estes estudantes atribuem às aulas divergem, legitimando ou contestando representações sociais vigentes. O autor conclui que a avaliação de conhecimentos e habilidades relacionados às aulas de percepção musical pode ser interpretada como um mecanismo de exclusão e barreira de acesso à educação musical superior.

De acordo com os resultados alcançados, Alcantara Neto (2010) nos esclarece que as aprendizagens em percepção musical foram apontadas pelos estudantes como responsáveis por uma escuta mais “treinada”, “aguçada” e “atenta” aos elementos da música. Essa escuta mais “ativa” e “analítica” ocasionou, para alguns estudantes, a valorização de produções que utilizam recursos musicais mais “complexos” ou “incomuns”. O autor conclui ainda que dentre as vivências apontadas como mais significativas para o desenvolvimento da percepção musical, todos os estudantes destacaram as práticas de tocar de ouvido – o que inclui tirar melodias e harmonia, elaborar arranjos, harmonizar e rearmonizar músicas, em variados tons, muitas vezes na hora mesma da performance em público (ALCANTARA NETO, 2010, p. 204).

Sobre as expectativas dos estudantes acerca das aulas de percepção, o autor afirma que estas estão diretamente relacionadas às experiências que vivenciaram anteriormente, mas principalmente com os significados que atribuem

mais amplamente às aprendizagens formais e informais (ALCANTARA NETO, 2010, p. 205). Ainda sob esta perspectiva, o autor afirma que:

alguns alunos acreditam que a aula de percepção deve contemplar discussões relacionadas à subjetividade, à emoção e às preferências musicais, bem como incentivar a expressividade e a composição tendo em vista as vivências pessoais e particulares dos alunos (ALCANTARA NETO, 2010, p. 205).

O autor nos relata ainda, que, em relação à diversidade de estilos musicais, a maior parte dos estudantes considerou sua presença favorável, em uma aula de música em geral, devendo ser evitados “tabus” e “preconceitos musicais” (ALCANTARA NETO, 2010, p. 205).

Continuando o processo de levantamento de literatura sobre o ensino da Percepção Musical, encontrei em uma pesquisa realizada por Otutumi (2008), uma revisão bibliográfica para contextualizar o meio em que se encaixa a disciplina bem como apresentar o que autores da área já relataram sobre o assunto. Investigando a situação em que se encontra a disciplina percepção musical no âmbito dos cursos superiores de música do Brasil, a autora apresenta um panorama desta disciplina. Através dos professores atuantes de todo país, a autora observou a estrutura e o perfil da disciplina no programa curricular como, por exemplo, a quantidade de docentes, de horas de aula, de estudantes nas classes, além de opiniões quanto a cuidados pedagógicos, ouvido absoluto e qualidades necessárias para um bom professor da matéria. A pesquisa contou com duas abordagens metodológicas: a pesquisa quantitativa, por meio de questionários aplicados a sessenta docentes, representantes de 89,65% das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de música no país, e a pesquisa qualitativa, pelas entrevistas realizadas com cinco professores. O processo de organização, tratamento e interpretação das informações foi fundamentado na análise de conteúdo, segundo Bardin (2002).

Em sua pesquisa, a autora compreende a Percepção Musical em três significações básicas: i) a disciplina dos cursos superiores de Música; ii) o estudo de noções musicais que englobam vivência, conteúdo musical e sentido auditivo, nos diversos níveis de aprendizado e iii) subárea da música, suas temáticas e

desenvolvimento, sem desconsiderar sua ligação com a Teoria da Música (OTUTUMI, 2008, p. 07). A autora argumenta que a Percepção Musical, enquanto disciplina sistematizada, esteve atrelada ao desenvolvimento da graduação em Música no Brasil, provavelmente desde os primeiros cursos reconhecidos, como da Faculdade de Música Santa Marcelina – FASM de São Paulo/SP, em 1938, segundo fonte do Ministério da Educação – MEC (OTUTUMI, 2008, p. 08).

Um aspecto importante observado pela autora (OTUTUMI, 2008, p. 09) é a estruturação interna da disciplina, geralmente organizada em três frentes – melódica, rítmica e harmônica, nas quais conteúdos específicos de cada elemento da música são minuciosamente desenvolvidos e praticados. Em uma revisão da literatura sobre a temática, verificou, ainda, que o ensino dessa disciplina possui, pelo menos, duas concepções ou linhas mais evidentes: i) a visão que a relaciona com Treinamento Auditivo, e de forma objetiva determina seus critérios de avaliação, competência, habilidade e finalidade; e ii) a visão que a trata como ferramenta para compreensão da música, estabelecendo o conhecimento global como prioridade, integrando a ele aspectos emocionais, resultando numa condução mais subjetiva (OTUTUMI, 2008, p. 19).

Lançando um questionamento sobre essas duas concepções de ensino da disciplina Percepção Musical, a autora convida-nos a pensar sobre:

o que aconteceria se ambas as linhas buscassem a interconexão e diálogos entre assuntos de interesses mútuos. Ainda seria necessário optar por essa ou aquela concepção? Haveria maneiras de, no cotidiano da Percepção Musical, abrangê-las de forma combinada? Quais as mudanças cabíveis para um aproveitamento melhor da fase de formação universitária, no que se refere a essa disciplina? (OTUTUMI, 2008, p. 27-28)

Este questionamento sugerido por Otutumi (2008), impulsionou-me a pôr em perspectiva o objetivo geral dessa investigação – investigar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online. Estariam estes tutores optando por uma ou outra linha de ensino? Estariam interconectando essas concepções de ensino da Percepção Musical em suas

mediações online?

A autora (OTUTUMI, 2008) apresenta ainda um quadro com os títulos, autores e ano de publicação de trabalhos que abordam a temática Percepção Musical. Os principais materiais consultados para a elaboração de tal quadro foram: Revistas Abem, Opus (ANPPOM), Em pauta (UFRGS), Per Musi (UFMG), Hodie (UFG), Música (USP), Debates (UNIRIO), Revista eletrônica de musicologia (REM), Cadernos do Colóquio (UNIRIO), Anais da ABEM, Anais da ANPPOM, Jornal da Música, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) última atualização em 13/09/2004 e Banco de teses da CAPES, com última atualização em 01/12/2004. Este quadro está apresentado no ANEXO A desse trabalho.

Em outro trabalho (OTUTUMI, 2013), a autora apresenta um artigo que expõe os principais aspectos problematizados sobre a diretriz pedagógica dominante na disciplina Percepção Musical, ou seja, a da escola tradicional. A partir do estudo de sete dissertações e teses defendidas entre 1999 e 2011, e artigos publicados nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, de 2001 a 2011, a autora apresenta cinco principais tópicos que se destacam durante as argumentações e reflexões sobre a disciplina. Tais documentos foram tratados sob a ótica da análise de conteúdo (BARDIN, 2002) e, ainda segundo a autora, propiciam um diálogo significativo sobre a relação ensino e aprendizagem na disciplina no âmbito do ensino superior de Música.

Os cinco principais tópicos presentes na perspectiva tradicional de ensino da Percepção Musical, e problematizados por Otutumi (2013) são: i) uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, com ênfase no tonalismo (e conseqüentemente pouco uso de repertório da música popular brasileira); ii) ensino fragmentado da música; iii) uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas (com práticas fragmentárias e o piano como instrumento referencial); iv) Percepção Musical para o treinamento e v) professor corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto, em uma atuação que dá continuidade ao tradicionalismo (OTUTUMI, 2013, p. 171).

Pela apropriação das concepções e problematizações do ensino da Percepção Musical, apresentados por Otutumi (2008, 2013), passei a pôr em

perspectiva a minha própria atuação como tutor, na disciplina Percepção e Estruturação Musical. Como utilizar as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar a mediação online? Como incentivar o trabalho colaborativo entre os estudantes? Como incentivar a interação no AVA? Estes questionamentos, portanto, deram origem aos objetivos específicos dessa pesquisa.

Outra autora que colabora com essa pesquisa, pelas suas contribuições e concepções sobre o ensino da Percepção Musical, enquanto disciplina estruturada, é a professora Cristina Grossi. A autora (GROSSI, 2003a, 2003b, 2007) apresenta o resultado de pesquisa cujo objetivo foi investigar as dimensões da experiência musical que emergem na audição, no caso, o repertório utilizado foi música contemporânea brasileira de tradição europeia clássica. Os resultados foram discutidos no contexto da avaliação da Percepção Musical nos cursos de graduação em música. Neste sentido, a autora apresenta seis categorias de respostas à experiência musical, sendo as três primeiras coincidentes com as categorias de Swanwick (2003) – materiais do som, caráter expressivo, e relações estruturais. As outras três categorias encontradas pela autora foram: contextual, ambígua, e composta ou combinada. Além das seis dimensões apontadas, uma sétima emergiu – a resposta corporal ou física. Abaixo apresento as principais características de cada uma das sete categorias identificadas pela autora na vivência musical dos indivíduos, sejam eles estudantes de música ou não, músicos profissionais, amadores ou simplesmente ouvintes e apreciadores de música:

a) *materiais do som* – valorização do som, sonoridades; comentários sobre os elementos básicos da música (altura, timbre, duração intensidade, etc.); ênfase no sensorial; atenção à fonte sonora, descrevendo timbres e/ou os efeitos dos sons; associações entre os sons da música e outros sons; análise mais técnica dos materiais utilizados na música, como, por exemplo, notas, intervalos, acordes, tonalidade, instrumentação e dinâmica; comentários relativos ao aspecto mágico, transcendental dos sons; ênfase nos objetos da música, na ‘desconstrução e reconstrução’, tendência a fragmentar a experiência musical auditiva dos estudantes;

b) *caráter expressivo* – valorização dos sentimentos e ânimos (temperamento/humor) identificados na música e/ou evocados por ela; títulos, desenhos, poemas, associações visuais e/ou com figuras, desenhos, quadros, filmes; em músicas com texto (poema, letra), comentários sobre o significado do texto (pessoal, reflexivo); referências ou associações com tradições culturais específicas quanto ao sentimento e movimentos de sentir;

c) *relações estruturais* – identificação das relações estruturais (entre os eventos da música – uma em relação à outra); descrição das mudanças e transformações na música; reconhecimento de repetição e contraste, tensão e repouso, normas e desvios que acontecem no tempo e/ou simultaneamente; comentários sobre as diferenças entre os eventos, as partes e/ou seções da música; reconhecimento da forma geral da peça;

d) *contextual* – comentários sobre gênero, estilo, períodos históricos; identificação do compositor, do(a) cantor(a) e/ou do grupo em relação ao estilo e/ou produção musical; comentários sobre algo do contexto em que a música foi feita; abordagem voltada à significação social de uma peça ou peças de música em contextos particulares de produção, distribuição e recepção; parte do princípio que a relação entre o ouvinte e a música é socialmente e culturalmente mediada, envolvendo o conhecimento dos processos em que a música é criada e executada em seu contexto social original;

e) *corporalidade (corporeidade)* – a música provoca arrepios e/ou ‘frio na espinha’; faz o pulso acelerar e/ou altera as batidas cardíacas e/ou a respiração; dança; gestos e movimentos do corpo; conduz a movimentos físicos de acordo com (ou seguindo) o movimento, o gesto, o ritmo da melodia, a letra, o sentimento, o contorno melódico, etc;

f) *ambígua* – estão incluídas nesta categoria aquelas respostas que não se enquadram nas demais categorias devido à falta de clareza e à impossibilidade de interpretá-las com segurança; não é possível encontrar evidências suficientes nos comentários para interpretá-los. Na disciplina de percepção musical, este tipo de resposta deve ser evitado. Quanto mais é desenvolvido o conhecimento musical via audição, menos aparecem respostas nesta deste tipo;

g) *composta ou combinada* – nas respostas encontram-se duas, três, quatro ou todas as demais dimensões (exceto a ‘ambígua’). Nos cursos de Percepção e estruturação musical, estas respostas devem ser as mais desenvolvidas nos estudantes. Exemplos de respostas nesta dimensão:

- respostas quanto ao caráter expressivo buscam conexão e lógica nos materiais, ou seja, os sentimentos e/ou associações feitas devem ser descritas ou entendidas em referência à escolha, movimentação e relação dos materiais. Podem ser também complementadas com referências ao contexto e/ou à corporalidade (relação com gesto físico-corporal);
- respostas quanto às relações estruturais são descritas em combinação com os materiais e o caráter expressivo – estes que criam a dinâmica das estruturas que são narradas na sequência e/ou lógica que aparecem entre os eventos. Estas respostas podem também ser complementadas com comentários quanto ao contexto da música, do músico intérprete, compositor, e/ou referência a gestos físico corporais característicos das estruturas (corporalidade).

Apesar dos autores anteriormente apresentados me fornecerem um embasamento conceitual sobre o ensino da disciplina Percepção Musical, enquanto disciplina estruturada, suas concepções e contribuições partiram de pesquisas realizadas em ambientes presenciais de aprendizagem: a sala de aula presencial.

Estando essa pesquisa inserida no contexto da educação a distância e mais especificamente no contexto da educação musical a distância, os autores a seguir ofereceram-me um panorama da produção acadêmica dessas áreas, ajudando-me a melhor definir o ambiente investigado nessa pesquisa.

O primeiro trabalho a que tive acesso foi um artigo (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010) que descreve brevemente o contexto e o foco das pesquisas sobre Treinamento a Distância (TAD) no Brasil, no período de 2003 a 2009, a partir de pesquisa bibliográfica e de dados do anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância (ABRAED). Os autores analisaram artigos publicados em revistas de psicologia, administração, computação e educação, revisões de literatura sobre treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), e sobre *e-learning*. Os artigos foram localizados em bibliotecas virtuais e selecionados aqueles publicados



em revistas científicas que adotam avaliação dos manuscritos por pares. Foram analisados também dissertações e teses. Foram consultados ainda, anuários estatísticos de 2007 e 2008 sobre educação aberta e a distância no Brasil. Segundo os autores, a revisão de produção de conhecimentos em EAD no Brasil mostra a necessidade de mais pesquisas nas áreas de educação corporativa, qualificação profissional e avaliação. Ainda segundo os autores, o ritmo das pesquisas é incompatível com o acelerado crescimento desse tipo de aprendizagem em organizações. Os autores concluem que a análise dos artigos mostrou que a produção de conhecimentos sobre a eficácia do *e-learning* e do *blended learning*<sup>5</sup>, em ambientes organizacionais, ainda é incipiente. Afirmam ainda que o “ritmo das pesquisas é incompatível com o acelerado crescimento desse tipo de aprendizagem em organizações”(ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010, p. 297).

Encontrei nestes autores, através dos resultados de suas pesquisas, lacunas na produção acadêmica da área da educação a distância. Desta forma, um estudo sobre como os tutores a distância realizam a mediação online em uma disciplina do curso de licenciatura em música da UnB, pode contribuir com a área de Educação a Distância oferecendo respostas sobre os processos de qualificação destes profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino. Preenchendo, assim, uma lacuna na produção de conhecimentos em EAD no Brasil.

Na área da educação musical a distância, um artigo publicado por Ribeiro (2013) me apresentou uma revisão da literatura e reflete sobre os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino. Dividido em quatro partes, o artigo descreve programas, projetos e resultados de pesquisas em educação musical a distância. A primeira parte do artigo introduz o leitor aos desafios contemporâneos da educação a distância que se inicia com a aprendizagem online mediado pelo ciberespaço. A maior quantidade de informação concentra-se na segunda e terceira parte do artigo, que descreve um panorama internacional e brasileiro da educação musical a distância. Ainda destaca algumas considerações para sintetizar as reflexões lançadas no trabalho e aponta algumas contribuições para a área de educação musical, bem como algumas possibilidades que poderiam impactar nas

---

5. Em tradução livre, *e-learning* nos remete aos processos de educação online e *blended learning* aos processos de educação a distância que envolvem tantos momentos *online* quanto momentos *presenciais*.

práticas de ensino e aprendizagem musical online.

Segundo Ribeiro (2013, p. 43) é perceptível a existência de múltiplas concepções pedagógicas em EAD. Entretanto, pesquisadores da cibercultura argumentam que a educação online é um modelo educacional para além das concepções da EAD tradicional. Esses pesquisadores defendem que o modelo online, apoiado pelas tecnologias digitais, fomentou novos arranjos espaço-temporais para a educação de indivíduos geograficamente afastados, assim como ampliou práticas pedagógicas presenciais. Desse modo, estes estudos apontam que os mais recentes recursos de interação, as redes sociais da internet, a ampliação da velocidade de acesso, o uso de bases de dados ampliadas, as inúmeras condições para a realização de multiálogos virtuais (conversas de todos com todos) e a integração de mídias digitais possuem características diferenciadas e possíveis de serem desenvolvidas online.

Ainda segundo Ribeiro (2013, p. 45), grande parte dos estudos brasileiros sobre as possibilidades de recursos tecnológicos para a educação musical, antes da segunda metade da primeira década do século, esteve voltada para o desenvolvimento de softwares e ferramentas de interação. Somente nos últimos anos surgiram as primeiras pesquisas no Brasil sobre as pedagogias musicais online e o ensino formal de instrumentos musicais a distância, online.

Dessa forma, acredito que as constatações feitas por Ribeiro (2013) corroboram o objetivo geral dessa pesquisa: investigar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online. Além disso, as reflexões lançadas pelo autor (RIBEIRO, 2013) sobre os impactos nas práticas de ensino e aprendizagem musical que a educação a distância pode possibilitar, ajudaram-me a melhor elaborar os objetivos específicos dessa pesquisa: identificar como os tutores a distância incentivam o trabalho colaborativo entre os estudantes e identificar como os tutores a distância incentivam a interação no AVA.

Nesta perspectiva, Rees (2002) afirma que as Tecnologias da Informação e Comunicação estão alterando a maneira como o ensino e a pesquisa estão sendo realizados na educação. Os recursos multimidiáticos baseados em computadores

peçoais, sistemas de gerenciamento de curso<sup>6</sup>, videoconferência, e instrução baseada na Web estão fornecendo oportunidades e desafios para o educador que busca meios alternativos ou adicionais para facilitar a aprendizagem da música<sup>7</sup>.

O autor ainda argumenta em seu artigo, que a construção de uma base de informações para o ensino de música à distância e trabalho colaborativo é essencial para a continuação do crescimento destas áreas. Rees (2002, p. 268) apresenta algumas das perguntas a serem respondidas<sup>8</sup>:

- a) Que tipo de aprendizagem ocorre no ensino de música a distância?
- b) Que mudanças ocorrem dentro de estudantes e instrutores que trabalham em ambientes de aprendizagem a distância?
- c) Quais são as técnicas pedagógicas eficazes para o ensino da música à distância, independentemente da tecnologia dominante?
- d) O que os estudantes trabalham bem no ambiente de ensino a distância?
- e) Qual a tecnologia necessária para facilitar o ensino de música a distância?
- f) Que técnicas estão disponíveis para compensar a diferença de tempo e lugar no

---

6. LMS ou AVA, significando, respectivamente *Learning Management System* ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

7. Do original: "Electronic information technology is altering the way that teaching and research are being undertaken in education. Computer-based multimedia resources, course management systems, videoconferencing, and web-based instruction are providing opportunities and challenges for the educator who seeks additional or alternative means to facilitate music learning." (REES, 2002, p. 257)

8. Do original: "A baseline of information for teaching music at a distance and working collaboratively is essential to the further growth of these areas. Some of questions that need to be answered are as follows.

What learning take place in teaching music at a distance?

What changes occur within students and instructors as they work in the distance learning environments?

What are effective pedagogical techniques for teaching music at a distance, regardless of prevailing technology?

What learners work well in the distance learning setting?

What technology is needed to facilitate teaching music at a distance?

What techniques are available to compensate for the difference of time and place in teaching music at a distance?

What conceptual frameworks can be employed to foster teaching music at a distance?

What areas of music can be taught effectively at a distance?

What is the process of collaboration in practice?

What constitutes effective collaboration in music teaching and research?

What impact on participants does collaboration have?

What kinds of effective collaboration are replicable?

What are the limitation of collaboration?"(REES, 2002, p.268)

ensino de música a distância?

g) Que marcos conceituais podem ser empregadas para promover o ensino de música a distância?

h) Quais as áreas de música pode ser ensinada de forma eficaz a distância?

i) O que é o processo de colaboração na prática?

j) O que constitui uma colaboração efetiva no ensino de música e pesquisa?

k) Qual o impacto sobre os participantes que a colaboração tem?

l) Que tipo de colaboração efetiva são replicáveis?

m) Quais são as limitações de colaboração?

Algumas dessas perguntas são respondidas por Santos (2005), que realiza uma pesquisa onde desenvolve a teoria e a prática da educação online como um evento da cibercultura e não simplesmente uma evolução das convencionais práticas de educação a distância. Segundo a autora, a cibercultura é o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas de comunicação e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vêm potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade.

Para a realização da pesquisa, Santos (2005) desenvolveu uma experiência em educação online que procurou articular as potencialidades da cibercultura com a epistemologia e a metodologia da pesquisa-formação, construindo uma prática docente a partir da criação de um AVA. O referencial teórico adotado por Santos (2005) foram as teorias da *complexidade* (MORIN, 1996, 1999a, 1999b, 2000), *multirreferencialidade* (ARDOINO, 1998, 2003), *sociologia contemporânea* (MAFFESOLI, 1998, 2001), *interatividade* (SILVA, 2000, 2003), *cibercultura* (LÉVY, 1996a, 1996b, 1998, 1999a, 1999b, 2000; LEMOS, 2003), *linguagem pós-estruturalista* (BARTHES, 1978; MARCUSCHI, 2004), *cartografia cognitiva* (MOREIRA, 1997; OKADA, 2003), *formação docente* (NÓVOA, 1995, 2002;

FREIRE, 1979, 1996a, 1996b, 2000a, 2000b; JOSSO, 2004; MACEDO, 1998), *pesquisa-ação* (BARBIER, 2002) e a *etnopesquisa-formação* (MACEDO, 1998).

Como resultados da sua pesquisa, Santos (2005) evidenciou o potencial formativo da educação online como campo fecundo para novas e significativas possibilidades de promoção da aprendizagem e da formação de docentes e pesquisadores. A autora constatou ainda que houve aprendizagem e experiências formativas pelo registro e mapeamento de diversas narrativas de formação que emergiram e foram compartilhadas nas diferentes interfaces do AVA – blogs, fóruns de discussão, chat, portfólio, softwares de cartografia cognitiva entre outros. A autora nos esclarece que em um contexto de educação online:

A despeito do espaço e do tempo, pessoas podem colaborar, reforçar laços de afinidade e se constituírem como comunidades. Qualquer sujeito de qualquer ponto pode não só trocar informações, mas reconstruir significados, rearticular ideias individual e coletivamente, e assim partilhar novos sentidos com todos os usuários da rede, do ciberespaço. (SANTOS, 2005, p.18)

Nesta perspectiva, e corroborando os objetivos dessa pesquisa, concordo com Santos (2005, p. 95) quando afirma que as práticas instrucionalistas são centradas na distribuição de conteúdos com cobrança coercitiva de tarefas e sem mediação pedagógica, nesses ambientes as práticas de tutoria são limitadas ao gerenciamento burocrático e bancário do processo de ensino. Já nas práticas interativas e cooperativas, o conteúdo (design e comunicação dialógica) do curso é construído pelos sujeitos num processo de autoria e co-autoria de sentidos, onde a interação é característica fundante do processo.

Ainda segundo a autora (SANTOS, 2005), os meios telemáticos mais utilizados nas atuais práticas de educação online são os ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados no ciberespaço. Esses ambientes virtuais agregam uma das características fundantes da internet: a convergência de mídias, ou seja, a capacidade de hibridizar e permutar num mesmo ambiente várias mídias. Segundo Santos (2005, p. 109), *mídia* é todo o suporte que veicula a mensagem expressada por uma multiplicidade de linguagens (sons, imagens, gráficos, textos em geral). Em

alguns casos suporte e linguagem se hibridizam.

Neste sentido, o AVA representa a união das tecnologias da informática e suas aplicações com as tecnologias das telecomunicações e com as diversas formas de expressão. Por exemplo: uso de vídeos, tv interativa, cinema, rádio, além das mídias próprias da internet e dos AVAs: chats, fóruns de discussão, diários eletrônicos, blogs, etc (SANTOS, 2005, p.109).

A perspectiva apontada por Santos (2005, p.111), apresentou um direcionamento problematizador para a minha própria prática enquanto tutor, pois nas práticas convencionais de EaD temos a auto-aprendizagem como característica fundante, ou seja, o cursista recebe o material do curso com instruções que envolvem conteúdos e atividades, elabora sua produção individual retornando-a, via canais de comunicação, ao professor-tutor. Além da auto-aprendizagem, as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem a interação e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e principalmente outros cursistas –, através de processos de comunicação síncronos (chats) e assíncronos (fórum de discussão, lista, blogs, webfólios).

Neste sentido, podemos nos apropriar dessas ferramentas produzindo conhecimentos num processo de co-criação e de co-autoria. Assim, concordando com a autora (SANTOS, 2005), entendo o ciberespaço como um AVA, que é uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões.

Segundo a autora, para construir sites ou plataformas que sejam AVA com interfaces disponíveis no ciberespaço é importante destacar algumas questões:

a) criar ambientes hipertextuais que agreguem *intertextualidade* – conexões com outros sites ou documentos; *intratextualidade* – conexões no mesmo documento; *multivocalidade* – agregar multiplicidade de pontos de vistas; *navegabilidade* – ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; *mixagem* – integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; multimídia – integração de vários suportes midiáticos;

- b) potencializar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real e assíncrona, comunicação a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo;
- c) criar atividades de pesquisa que estimule a construção do conhecimento a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural;
- d) criar ambiências para avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos num processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e co-autorias;
- e) disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas (SANTOS, 2003, p. 225, apud SANTOS, 2005, p. 109-110).

Concordo com a autora quando afirma que isso é revolucionário, inclusive quebra e transforma o conceito de distância. Se bem apropriada por cursistas e professores, a educação online deixa de ser EaD para ser simplesmente EDUCAÇÃO (SANTOS, 2005). Mas como é possível uma apropriação dessas ferramentas disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem, de modo a quebrar e transformar o conceito de distância? Como realizar essa transformação através de uma mediação online? Ou, mais especificamente, como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online?

Encontrei em Lemos (2003), um ensaio que discute as relações entre as novas tecnologias de informação e comunicação e a cultura contemporânea dentro da área de estudos que vem sendo chamada de cibercultura. Segundo o autor:

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar mas o nosso presente (home banking, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo social. A cibercultura representa a cultura contemporâneas sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna (LEMOS, 2003 p. 11-12).

O autor apresenta ainda pontos essenciais da cibercultura, apresentando-os como um conjunto de problemas ou leis, que colaboram com essa pesquisa, no sentido de melhor compreender o próprio conceito de cibercultura.

Segundo o autor, um dos problemas, ou um primeiro ponto essencial para se compreender a cibercultura, seria a lei da Reconfiguração. Segundo o autor, devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. Em várias manifestações da cibercultura trata-se de “reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes” (LEMOS, 2003, p. 18).

O segundo problema, ou a segunda lei seria a Liberação do Polo de Emissão. Segundo o autor, (idem) as diversas manifestações socioculturais contemporâneas mostram que o que está em questão como o excesso de informação nada mais é do que a emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos pela edição da informação pelos *mass media*. A liberação do polo da emissão está presente nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede. Assim chats, weblogs, sites, listas, novas modalidades midiáticas, e-mails, comunidade virtuais, entre outras formas sociais, podem ser compreendidas por essa segunda lei. Neste sentido, pretendo descrever como os tutores a distância utilizam os recursos de apoio pedagógicos disponíveis no AVA para realizar a mediação online, um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

A terceira lei apresentado por Lemos (2003) é a lei da Conectividade Generalizada que começa com a transformação do computador pessoal (PC) em computador coletivo (CC), e desse em CC móvel. As diversas redes sociotécnicas contemporâneas mostram que é possível estar só sem estar isolado. A conectividade generalizada põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação de forma autônoma e independente. Segundo o autor, nessa era da conexão o tempo reduz-se ao tempo real e o espaço transforma-se em não-espaço, mesmo que por isso a importância do espaço real e do tempo cronológico tenham suas importâncias renovadas.



Gomes (2013), discute em seu artigo alguns aspectos relativos à presença das tecnologias no Ensino Superior, começando pelo que o autor denomina, no Brasil, de Educação a Distância, com especial destaque para a criação do Sistema UAB e o contexto de sua criação. O autor ainda aponta que o projeto UAB apresenta certas incoerências em termos de legislação, como por exemplo, o fato de que, embora os conhecimentos acumulados pelas IES privadas e comunitárias tenham ajudado no desenvolvimento da criação da UAB, essas universidades acabaram sendo deixadas de fora do processo, ficando apenas com as sobras e com os cursos cujos investimentos o governo não bancaria (GOMES, 2013, p. 15).

O autor apresenta ainda algumas incoerências de propósitos do Sistema UAB, pois “embora esteja sendo bastante capilarizada e espalhando-se pelo território nacional, a UAB ainda está longe de atingir os números [de polos, de cursos e de estudantes] desejados e necessários” (GOMES, 2013, p. 16). Sob esta perspectiva, Gomes (2013, p. 16) apresenta uma crítica sustentada por Ronaldo Mota, ex-Secretário Nacional de Educação a Distância<sup>9</sup>, e que esteve à frente da criação da UAB:

[...] a UAB que nasceu como Programa, tinha por destino se configurar um dia enquanto Universidade independente, ágil e desburocratizada, contando com quadros próprios e docentes compartilhados em ações conjunta com as demais universidades, nos moldes mais eficientes, ousados e contemporâneos de instituições similares<sup>10</sup>.

Ainda segundo o autor, com a reestruturação da CAPES, em 2007, a educação básica passou a ser mais uma incumbência daquele órgão, fazendo com essa coordenação por hipertrofia, acabe por burocratizar a EaD. Essa burocratização poderia ser evitada se UAB tivesse sido institucionalizada,

---

9. Em 2011, a Secretaria de Educação a distância (SEED) foi sumariamente extinta, sem que alguma explicação oficial fosse dada, e seus programas e ações passaram a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), conforme informa o portal do MEC, porém, a UAB está, de fato, abrigada pela CAPES, conforme se pode observar em seu portal <http://uab.capes.gov.br/> (GOMES, 2013, p. 16)

10. Postada no *blog* Teia Educacional, disponível em: <<http://teiaeducacional.blogspot.com.br>>. Acesso em 05 ago 2014

possibilitando que ela se tornasse, de fato, aberta e independente, conforme o modelo da Universidade Aberta de Londres, na qual a UAB se inspira (GOMES, 2013, p. 17).

Gomes (2013) apresenta ainda outra crítica ao modelo de educação a distância proposto pela UAB:

A denominação “modalidade” para a EaD nos leva a refletir se a mediação tecnológica dos processos de ensino e aprendizagem significaria dizer que o meio é que determinaria a relação pedagógica e que os recursos pedagógicos é que ditariam a ação docente (LEMGRUBER, 2012). Claro é, porém, que os meios não determinam e, sim, impõem condições, limites e possibilidades. Não se pode, por exemplo, inserir arquivo de áudio ou vídeo num texto impresso...(GOMES, 2013, p. 17).

Neste sentido, o autor afirma que, até agora, não se notam avanços pedagógicos marcantes nessa modalidade, cujos interesses têm se pautado na busca na transposição de práticas do ensino presencial. Como argumento, o autor afirma que a presença das tecnologias atuais de informação e de comunicação no cotidiano educacional, tanto no ensino presencial quanto no a distância deve ser transformadora, pois ela potencializa e pressupõe um outro paradigma educacional, que passa pela descentralização do currículo, do empoderamento dos estudantes e da presença forte das comunidades de aprendizagem e das redes de relacionamento. Tal afirmação evidencia uma das questões de pesquisa que norteia este projeto: Como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical utilizam as tecnologias de informação e comunicação para realizar a mediação online?

Com o objetivo de analisar e refletir sobre os desafios de produzir educação como pressuposto de qualidade e compromisso com o porvir, Fernandes (2012) discute em seu artigo, os desafios de gestão na UnB, a experiência da coordenação de memória e arquivo, implantada na Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância-COEGD na UnB. Discute ainda o papel (ou papéis) do professor tutor, a relevância dos polos de apoio presencial, os desafios da avaliação institucional na perspectiva de elucidar as dificuldades do sistema da

busca da superação dos problemas, as experiências de avaliação discente e o alcance e potencialidades do uso educacional das tecnologias de informação e comunicação – TIC, no intuito de superação das distâncias nessa modalidade de ensino e a análise ergonômica do ambiente virtual de aprendizagem da COEGD. Neste sentido, o objetivo geral dessa pesquisa – investigar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online – mostra-se como pertinente e relevante.

Voltando o meu olhar para a educação musical a distância, mais especificamente com o foco em uma das questões que norteiam essa pesquisa – como realizar uma mediação online em música? – encontrei em Gohn (2009) uma perspectiva que, acredito, possa contribuir para esta pesquisa. O autor realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a viabilidade do ensino a distância em uma disciplina de percussão, dentro de um programa de formação de educadores musicais. Para atingir esse objetivo, a disciplina “Percussão” foi desenvolvida e ministrada no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), oferecido na modalidade a distância. Tal curso é resultado de uma parceria da UFSCar com a UAB. Na exposição da pesquisa, são detalhados os processos de planejamento, produção e oferecimento da disciplina, destacando a escolha de conteúdos, a elaboração de materiais pedagógicos, os sistemas de avaliação e controle de frequência, e algumas das situações vivenciadas durante sua primeira oferta, no primeiro semestre de 2009. O autor tem como foco o desenvolvimento da educação a distância e das ferramentas que tornam possíveis os processos educacionais de música nessa área. O autor levanta questões sobre a formatação de cursos formais de música e sobre aprendizagens informais, observando exemplos dos dois casos no universo da Internet. Considerando tópicos que lidam com recursos educacionais abertos, comunidades virtuais, compartilhamento de arquivos online, administração de conteúdos e atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, e comunicações online com tutores e estudantes, o autor realizou a exploração de um vasto campo, encontrado em crescimento e constante modificação. Como resultados da pesquisa, o autor apresenta reflexões sobre como a educação musical pode utilizar plenamente as possibilidades que a educação a distância oferece, consolidando a

interseção dessas duas áreas como prática social significativa no Brasil.

Em um outro trabalho, Gohn (2010) apresenta em um artigo, exemplos de educação musical a distância, discutindo alguns dos formatos existentes e suas possíveis contribuições no Brasil. Aponta práticas que reproduzem situações presenciais em ambientes virtuais, cursos formais de formação musical, projetos direcionados a recursos educacionais abertos e softwares on-line que facilitam o envolvimento de iniciantes com as tecnologias. Expõe ainda a importância de se observar experiências passadas, ao longo do histórico da EAD, assim como alternativas futuras, a partir das constantes inovações no universo digital. Como resultado, o autor forma um retrato geral de possibilidades tecnológicas para viabilizar processos de ensino e aprendizagem musical a distância.

Almeida (2003), defende que os programas de EaD podem ter o nível de diálogo priorizado ou não segundo a concepção epistemológica, as tecnologias de suporte e a respectiva abordagem pedagógica. Neste sentido pretendo analisar como os tutores a distância utilizam as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar a mediação online em música, objetivo específico dessa pesquisa. A autora (ALMEIDA, 2003) considera que a distância geográfica e o uso de múltiplas mídias são características inerentes à educação a distância, mas não suficientes para definirem a concepção educacional, discute ainda a EaD não como uma solução paliativa para atender estudantes situados distantes geograficamente das instituições educacionais nem apenas como a simples transposição de conteúdos e métodos de ensino presencial para outros meios e com suporte em distintas tecnologias. A autora discute neste artigo as abordagens usuais da educação a distância, destacando o uso das TIC para o desenvolvimento de um processo educacional interativo que propicia a produção de conhecimento individual e grupal em processos colaborativos favorecidos pelo uso de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, os quais permitem romper com as distâncias espaço-temporais e viabilizam a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*.

Corroborando o objetivo geral dessa pesquisa – investigar como os

tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online – Souza (2003), chama a atenção dos educadores musicais para a importância da educação a distância, principalmente, na formação de professores. As bases apontadas – prática reflexiva, autonomia, colaboração, motivação e diversidade – conduzem à compreensão da proposta no sistema a distância. Em seu artigo, Souza (2003) apresenta os resultados de uma pesquisa demonstrando as condições de um programa de educação musical a distância. Os argumentos tentam evidenciar as transformações ocorridas com os participantes da pesquisa mostrando aos educadores musicais a importância pedagógica dos programas de educação musical a distância para professores.

Colaboram também com essa pesquisa Vechia et al (2011), ao publicarem um artigo onde analisam o processo histórico da EaD no Brasil, focalizando as ações governamentais visando a expansão da EaD na formação dos professores, bem como a análise da produção científica sobre o tema. As fontes utilizadas foram: Leis, Decretos, Regulamentos e Portarias que regem a EaD e o Banco de Teses e Dissertações da Capes que reúne o resultado de pesquisas, produzidas na Academia, em nível de Mestrado e Doutorado. Os autores constatam que houve um crescimento nos últimos cinco anos no número de teses e dissertações nessa área (VECHIA et al, 2011). Segundo os autores, as pesquisas analisadas tendem a concentrar-se na investigação de programas estaduais e federais para formação continuada de professores da rede pública de ensino fundamental, bem como na análise do uso das tecnologias de informação e comunicação no campo educacional e particularmente na formação continuada de professores. Há discursos legitimadores da EaD e do uso das tecnologias de informação e comunicação como elementos fundamentais de uma nova pedagogia para um novo professor do futuro, mediador, reflexivo e pesquisador. Essas constatações, segundo os autores, demonstram a necessidade de investigação e aprofundamento sobre a realidade da educação a distância no Brasil. Estas constatações, reforçaram o meu interesse em analisar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical utilizam as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar a mediação online, um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

Borne (2011) realizou uma pesquisa que teve como objetivo conhecer e compreender as práticas docentes desenvolvidas por professores universitários em disciplinas de música na modalidade EAD, a partir de suas percepções sobre essas práticas. A pesquisa teve como participantes oito professores que atuam em cursos de graduação em música a distância ou ministram disciplinas nessa modalidade em cursos presenciais, os quais responderam a entrevistas semiestruturadas, no período de outubro a dezembro de 2010. As falas destes professores foram analisadas no intuito de articular as ocorrências comuns entre os participantes e suas peculiaridades, o que resulta em treze tópicos de análise. As reflexões desses tópicos apoiaram-se em autores da prática docente, especialmente Tardif e Lessard (2008), e autores que escrevem sobre a Educação a Distância.

Os resultados da pesquisa realizada por Borne (2011) mostram que é necessário considerar dois aspectos nas práticas musicais a distância: as ações e as interações. Fundamentando, portanto, um dos objetivos específicos dessa pesquisa: Identificar as estratégias utilizadas pelos tutores a distância para promover a interação no AVA. Segundo o autor (BORNE, 2011), vinculados a esses aspectos há uma multiplicidade de fatores que influenciam a prática docente na EAD: as possibilidades e limitações da tecnologia, dos objetos e ambientes virtuais de aprendizagem; a formação que o professor deve ter para atuar na modalidade, que geralmente ocorre após o início das atividades na EAD; os atores envolvidos em todo o processo, como tutores, estudantes e outros professores; os contextos dos estudantes; o papel do planejamento, que é o momento em que a prática presencial do professor é ressignificada e se transforma em aulas, atividades e avaliações. Ao mesmo tempo, a pesquisa expõe práticas que são realizadas na educação musical a distância e delinea um perfil de docente para atuar em música nessa modalidade.

Os trabalhos apresentados anteriormente forneceram-me uma perspectiva, através das definições, concepções e resultados de pesquisas sobre o ensino da Percepção Musical, enquanto disciplina sistematizada, bem como sobre a educação a distância e a educação musical a distância, enquanto áreas de conhecimento. Esta perspectiva, acredito, me forneceu ferramentas para a imersão no campo de observação, para que eu pudesse responder como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação

online.

## 1.2 A Tutoria Online

Apresento a seguir alguns autores que dialogam com os objetivos dessa pesquisa – identificar como os tutores da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online – no sentido de oferecerem visões e reflexões sobre as características, papéis e funções deste profissional direta e inerentemente envolvido com os processos de educação musical a distância.

Campos (2011), em um artigo que apresenta os resultados de um estudo sobre os diferentes perfis de tutores que atuavam, no ano de 2008, no NEAD – Núcleo de Educação a Distância – da Universidade Federal de São João del-Rei, segundo a categorização feita pela autora, apresentou-me uma perspectiva sobre a função do tutor na educação a distância. A autora (CAMPOS, 2011) em seu referencial teórico, buscou subsídios em Luckesi (1990), Saviani (1983), Libâneo (1986) e Mizukami (1986). Os dados foram coletados a partir de um questionário com questões fechadas referentes aos conceitos teóricos de Homem, Mundo, Conhecimento, Educação, Ensino-Aprendizagem, Professor, Métodos de Ensino e Avaliação. A análise dos dados sugeriu que, em sua maioria, os tutores pesquisados demonstraram possuir uma concepção teórica de tutor-construtor do saber.

Como os tutores da disciplina Percepção e Estruturação Musical, do curso de licenciatura em música da UnB, contribuem para a construção desses saberes? Mais especificamente, o estudo realizado por Campos (2011) intensificaram as minhas inquietações em saber como realizar uma mediação online em música? Como realizar tal mediação de modo a incentivar a interação e a colaboração? Como utilizar as tecnologias de informação e comunicação para esse fim?

Costa, Siewerdt e Rausch (2011), a partir de uma pesquisa qualitativa, buscaram compreender e analisar saberes e práticas manifestadas na modalidade de educação a distância. Através de um questionário orientado, respondido on-line, os autores apresentam as percepções de seis professores-tutores de um curso de

especialização, em nível de pós-graduação, na modalidade de Educação a Distância do SENAI/SC de Blumenau. Os autores trazem como aporte teórico as ideias de Tardif (2000; 2002) e Nóvoa (1995; 2009) acerca da formação de professores e saberes docentes. Ainda segundo os autores, o papel do professor no processo de educação a distância passa a ser substituído pelo tutor que acompanha o desenvolvimento das atividades dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem. Como resultado, os autores apontam que: a) na modalidade a distância, os saberes e fazeres docentes se manifestam quando há utilização expressiva de ferramentas pedagógicas para o compartilhamento e para a colaboração, quando ocorrem trocas de ideias e conhecimento; b) os saberes da docência a distância são plurais e agrupam-se em saberes epistemológicos, saberes didáticos, saberes tecnológicos; c) a interatividade, além de um saber, passa a ser alicerce de outros saberes. d) muitos professores compreendem a internet como um instrumento pedagógico que, por sua forma interativa com o computador e com o outro, possibilita o aprender a aprender. Segundo os autores (COSTA; SIEWERDT; RAUSCH, 2011), o acesso às tecnologias de informação e comunicação necessita, prevendo intencionalidades, ser acompanhado de ações educacionais mediadas por educadores a fim de que se criem condições para a construção crítica de conhecimentos.

Os resultados da pesquisa apresentada por Costa, Siewerdt e Rausch (2011), impulsionaram-me a buscar saber como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical utilizam as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar a mediação online, como estes tutores o trabalho colaborativo entre os estudantes e como os estes tutores incentivam a interação no AVA, objetivos específicos dessa pesquisa.

Cunha e Silva (2009), observam o papel do tutor no ensino a distância, buscando analisar e definir as principais funções, os fatores afetivos que podem ser detectados e como podem melhorar e influenciar o ensino. Os autores fundamentam seu artigo em estudos sobre computação afetiva, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, atividades do tutor e dimensões afetivas. Pretenderam, assim, desenvolver um módulo protótipo implantado dentro de um sistema EaD escolhido (MOODLE), que buscará, segundo os autores, auxiliar o professor a melhorar seu



método de ensino, seu relacionamento com os estudantes e suas atividades didáticas.

Os autores (CUNHA; SILVA, 2009), afirmam que com o advento de diversas tecnologias, principalmente dos computadores e da informática, as possibilidades de utilização de tais tecnologias na educação, tem sido cada vez maior. Essa situação, segundo Cunha e Silva (2009, p. 08) possibilitou uma revolução e novos métodos de ensino. Neste cenário, uma das áreas que mais sofreram desta influência foram os ambientes de ensino a distância, surgindo assim os sistemas EaD. Tais sistemas surgiram com o intuito de abranger uma área em específico ou com propósito geral. Segundo as observações dos autores, cada vez mais nestes sistemas a ênfase em aspectos cognitivos têm sido maior, ignorando aspectos que podem ser de grande influência na eficiência do processo educacional como, por exemplo, os aspectos afetivos dos envolvidos neste processo.

Durante a minha atuação como tutor, estes aspectos afetivos dos quais se referem Cunha e Silva (2009) geralmente eram contemplados nos momentos de mediação online: procurava me dirigir aos estudantes com cordialidade e gentileza, sempre me colocando à disposição para esclarecer dúvidas ou simplesmente “bater um papo”. Mas essa minha atitude, confesso, não era premeditada, pré-estruturada; era, antes, inerente a minha personalidade. Neste sentido, as observações realizadas por Cunha e Silva (2009) intensificaram e colocaram em perspectiva as questões iniciais de pesquisa: Como realizar uma mediação online em música? Como realizar tal mediação de modo a incentivar a interação e a colaboração? Como utilizar as tecnologias de informação e comunicação para esse fim?

Gonçalves e Gonçalves (2011) realizaram uma pesquisa qualitativa tendo como metodologia de estudo a análise documental de acordo com Lankshear e Knobel (2008). A pesquisa resulta da participação da pesquisadora como aluna do curso de capacitação de tutores oferecida pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no ano de 2009. Os autores selecionaram uma atividade apresentada durante o curso que consistiu em realizar um planejamento da ação tutorial. Os autores verificaram o grau de mediação entre tutor e cursistas que a atividade selecionada proporcionou com base nos cinco

estágios críticos propostos por Cruz (2008). Concluíram que a atividade intitulada *Planejamento da ação tutorial* contemplou quatro dos cinco estágios críticos que tiveram como referência. Constataram ainda que os estágios críticos contribuem significativamente para o replanejamento das atividades que o tutor desenvolve para um curso de Educação a Distância.

Os estágios críticos propostos por Cruz (2008, apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 12205) são: *acesso e motivação; socialização online; troca de informações; construção do conhecimento e desenvolvimento de comunidade*.

Konrath, Tarouco e Behar (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de fazer um primeiro levantamento de competências mínimas necessárias ao papel de estudante, tutor e professor virtual. Para tanto, as autoras assumem a perspectiva de que tanto o estudante, quanto o tutor e o professor virtual, estão embricados em uma nova relação de educação, que pressupõe que os atores sociais desempenham suas funções de forma a criar uma rede interativa, na qual a construção de conhecimentos seja o eixo central.

Segundo as autoras (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2014), o espaço de sala de aula da educação a distância (EaD) e os papéis assumidos no grupo são diferentes das aulas presenciais e exigem habilidades e competências apropriadas. As diferenças estão ligadas à forma de utilização das novas tecnologias, as quais dão suporte ao processo de ensino-aprendizagem, assim como proporcionam uma nova interação em termos de tempo e espaço com relação ao objeto de estudo/conhecimento.

As autoras (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2014) delinearam alguns domínios de competências que a partir desta teoria sustentam e qualificam a EaD. A base conceitual que fundamenta a pesquisa foi realizada envolvendo os conceitos de mediação pedagógica, competências e EaD. A partir dos estudos realizados e das experiências teórico-práticas como pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, organizaram, como resultado de pesquisa, um mapa composto pelas competências mínimas necessárias para cada um destes papéis. Segundo as autoras, os domínios pedagógico, gestão/gerenciamento, suporte social e técnico foram criados a partir das categorias propostas por Litto e Formiga (2009).

Os domínios cognitivo, comunicativo e organizacional foram criados pelas pesquisadoras de forma a agrupar as competências que apareciam na forma de atribuições de cada função com base nas leituras de Moore e Kearsley (2007), Lito e Formiga (2009), Behar (2009) e Referenciais de Qualidade do MEC para Educação Superior a Distância (MEC, 2007). Ainda segundo as autoras, para o professor as competências mínimas foram divididas nos domínios: cognitivo, técnico, gestão/gerenciamento, pedagógico, comunicativo e de suporte social. Para os tutores as competências mínimas foram divididas nos domínios: cognitivo, técnico, pedagógico, comunicativo e de suporte social.

As autoras apresentam as seguintes competências necessárias ao tutor: domínio cognitivo – conhecer e dominar o conteúdo estudado; domínio técnico – conhecer e dominar as ferramentas utilizadas pelo curso; pedagógicas – acompanhar o trabalho pedagógico, orientando, incentivando e acompanhando os estudantes; domínio comunicativo – estabelecer diálogo constante com estudantes e professor e domínio de suporte social – avaliar os efeitos sociais da comunicação (impessoal, interpessoal e hiperpessoal) (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2014). Apesar das autoras apresentarem um mapa sugerindo competências necessárias ao tutor, como essas competências poderiam se manifestar – se é que poderiam – através de uma mediação online em uma disciplina de um curso de licenciatura em música?

Em um outro artigo sobre os processos de tutoria online, Oliveira e Lima (2009) analisam tal processo, destacando o papel, as características desejáveis e o perfil do tutor, relatando também a experiência vivenciada no módulo introdutório do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, da SEED/MEC. Segundo os autores, a tutoria online é um trabalho muito exaustivo, porque requer do tutor a capacidade de organização do tempo de trabalho para que possa dar conta das interações no fórum, dar as respostas necessárias no *diário de bordo*, ler, avaliar e comentar cada trabalho postado na *biblioteca*<sup>11</sup> (OLIVEIRA; LIMA, 2009, p.17). Ainda segundo os autores:

---

11. Diário de bordo e biblioteca são exemplos de ferramentas pedagógicas disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizado.

o tutor é o professor online e mais do que domínio de um conteúdo ou de técnicas didáticas, precisa ter a capacidade de mobilizar o grupo, sob sua responsabilidade, em torno de sua própria aprendizagem. Tutor e aluno passam a ser companheiros de comunidade de aprendizagem. A responsabilidade é compartilhada, mas uma boa parte do sucesso de um curso a distância dependerá do perfil e do compromisso do tutor. (OLIVEIRA; LIMA, 2009, p.18)

Santos e Schneider (2009) apresentam um artigo sobre a importância dos dilemas docentes sobre a prática pedagógica vivenciada em um curso de Formação de Tutores em EAD, de forma particular na lista de discussão do grupo. Os autores argumentam que através do debate coletivo sobre as problemáticas vivenciadas no âmbito da docência, é possível buscar novas estratégias de trabalho para uma atuação mais interativa na rede. Os dilemas apresentados pelos autores foram basicamente dois: a) um dilema que registrava a ambivalência entre atenção individual *versus* atenção grupal nos chats. Dar mais atenção a um estudante implicava diminuir a orientação aos demais, e b) um dilema relativo à cobrança da professora em relação à qualidade das participações nos fóruns *versus* análise do desenvolvimento da aluna no curso. Os autores afirmam que as propostas de formação de professores, tanto no ensino presencial como na educação a distância, que busquem superar uma concepção tecnicista, precisam inserir em suas pautas a reflexão entre os docentes, para que possamos sair de um terreno de certezas dadas para um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação. Os autores apontam, assim, a importância dos dilemas, no que diz respeito às formas de identificação e enfrentamento, combinando com a dimensão do conhecimento e a dimensão das características pessoais de cada um.

Os autores (SANTOS; SCHNEIDER, 2009, p. 10) afirmam que as TIC potencializam uma comunicação muito mais interativa, entre os sujeitos envolvidos, pela plasticidade do digital que permite adentramento e manipulação na mensagem, abrindo novos espaços de vivências e reflexões sobre o processo. Neste sentido, parece-me coerente e viável analisar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical utilizam as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar a mediação online, identificar como os tutores a distância incentivam o trabalho colaborativo entre os estudantes e

identificar como os tutores a distância incentivam a interação no AVA.

Scherer (2012) apresenta reflexões e estudos sobre papéis do professor tutor, a partir de um modelo de EaD focado na abordagem da construção do conhecimento e na integração de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade. A autora, neste artigo (SCHERER, 2012) afirma que muitas são as experiências que comprovam que a educação em uma abordagem de construção de conhecimentos pode também acontecer existindo distância física entre professores e estudantes, ou seja, há 'modelos' de educação presencial, como há 'modelos' de EaD que educam e outros que 'deseducam'. Segundo a autora,

A EaD (...) sendo “educação a distância”, não é “ensino a distância” (...). A ação de ensinar está vinculada a um processo de transmissão de informações de um “lado” para o outro. De um “lado”, alguém que ensina/informa, ou seja, o professor; de outro “lado”, quem supostamente aprende, o aluno. (SCHERER, 2012, p. 69)

De acordo com a autora, ao vivenciar o currículo em ação<sup>12</sup>, é importante que o professor tutor se oriente pelo objetivo da proposta do curso, o perfil do egresso, o profissional que se deseja formar. Ainda segundo a autora, o perfil do egresso do curso é o eixo norteador do currículo prescrito e da ressignificação desse no currículo em ação. (SCHERER, 2012).

A autora argumenta que o ambiente virtual de aprendizagem é um espaço de encontro, um espaço de aula na modalidade EaD, um espaço virtual que comporta a entrada de muitas pessoas, que é democrático ao possibilitar o acesso a todos ainda que tenhamos problemas com a via tecnológica de acesso a ele, sendo limitada em alguns lugares. O ambiente virtual, não é um espaço físico, mas é real, pois estamos presentes nele, sentindo, aprendendo, comunicando, habitando, a partir de uma via de acesso física: o teclado, o *mouse*, a internet (SCHERER, 2012). Para atuar neste ambiente virtual de aprendizagem, a autora apresenta alguns papéis do Professor Tutor: o professor tutor como articulador de espaços e tempos

12. Segundo a autora, o currículo em ação é o currículo prescrito que é posto em ação por professores tutores e alunos, podendo ser alterado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (SCHERER, 2012).

de aula; o professor tutor como orientador de aprendizagem e o professor tutor como orientador ético (SCHERER, 2012).

Tijiboy (2009) aborda possíveis formas da mediação na ferramenta Fórum de Discussão. Para tanto, definiu categorias de mediação – Focalização, Expansão, Significação, Afetividade, Recompensa e Regulação. A autora cria e define duas outras categorias – Gerenciamento e Reflexão. Todas as categorias serviram de base para a análise de quatro tópicos do fórum de discussão da disciplina de Instrumentalização para o Ensino a Distância do curso de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLAGEDER) da UFRGS, com vistas a apoiar a atuação de tutores e demais interessados no assunto. Em seu artigo, a autora conclui que a partir das orientações do MEC, que o modelo de avaliação em EaD deve ser contínuo, e para tal, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes. A autora ainda argumenta que se a mediação pedagógica for orientada e realizada de maneira adequada e o fórum usado como instrumento de acompanhamento e de resposta aos questionamentos dos estudantes, a interação que aí ocorre pode se constituir em elemento potencializador das relações de ensino e aprendizagem que envolve os participantes de um curso.

Carvalho (2009) realizou uma pesquisa exploratória com o objetivo principal de identificar e caracterizar as competências fundamentais requeridas ao tutor para atuar em programas de educação a distância mediados pela internet, utilizando o caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O referencial teórico foi sustentado pelas seguintes temáticas: educação a distância e competências, com ênfase nas contribuições de Zarifian (2001) – noções de competência, evento, comunicação e serviço – e Le Boterf (1999) – conceitos de competência e recursos. Os resultados obtidos foram duas competências fundamentais: atendimento aos estudantes e interação com a equipe de EAD para trocas de informações, conhecimentos e inovações, além de um conjunto de recursos: pessoais, de conhecimentos e de habilidades, que são os elementos que possibilitam aos tutores agir com competência nos cursos de EAD mediados pela internet.

Palloff e Pratt (2013) abordam e exploram as seguintes questões: o que faz um instrutor *online* ser bem-sucedido e como instrutores excelentes podem ser treinados e desenvolvidos? como os docentes podem se tornar seus próprios treinadores-desenvolvedores para ajudar a atingir a meta da excelência no ensino *online*?

Os autores (PALLOFF; PRATT, 2013) têm como objetivos: a) identificar os docentes que serão eficazes no ambiente *online* e apreciar seu grau de preparação para lecionar nesse âmbito; b) saber o que é necessário ao desenvolvimento de um bom instrutor para promover um ensino *online* excelente; c) descrever as qualidades de um bom instrutor *online* e como avaliar o bom ensino *online*; d) identificar métodos e processos que se mostraram bem-sucedidos no treinamento e na motivação de instrutores *online*; e) identificar os meios pelos quais a tecnologia pode ser usada para facilitar e aperfeiçoar o processo de treinamento; f) identificar as melhores práticas que exemplificam a excelência em ensino online e identificar os meios pelos quais os docentes podem se envolver em seu próprio treinamento e desenvolvimento para complementar o que está sendo oferecido por suas instituições, ou supri-lo caso nada seja oferecido.

O livro (PALLOFF; PRATT, 2013) está organizado em três partes. A primeira parte fornece a base para o trabalho, focando as características do instrutor *online* excelente, no capítulo 1, em como esse instrutor se desenvolve ao longo do tempo no capítulo 2, e nos elementos de bom treinamento no capítulo 3. A segunda parte aborda tópicos mais específicos relacionados aos desenvolvimento dos docentes. No capítulo 4 considera os vários modelos empregados para treinar e desenvolver docentes, sugere as técnicas e as estratégias mais eficazes para seu desenvolvimento e considera uma questão comum – o treinamento face a face é mais eficaz do que o treinamento *online*? O capítulo 5 aborda a mentoria<sup>13</sup> e seu papel no desenvolvimento de docentes para o ensino *online*. O capítulo 6 aborda o desenvolvimento profissional no setor K-12<sup>14</sup> e inclui uma revisão do que está sendo oferecido atualmente neste setor. A Parte III conecta o desenvolvimento de docentes

---

13. Segundo os autores (PALLOFF; PRATT, 2013), *mentoria* é o processo exercido pelo docente *online*, ou *mentor*.

14. “K-12” é a denominação utilizada nos Estados Unidos, no Canadá e na Austrália para designar o conjunto das 12 séries que compõem a educação primária e secundária.

à sua avaliação. O capítulo 7 aborda a avaliação docente e sugere meios pelos quais os administradores podem mais efetivamente associar o treinamento e o desenvolvimento às tarefas de avaliação. O capítulo 8 reúne ideias sobre melhores práticas no desenvolvimento e na avaliação de docentes e propõe um modelo de melhores práticas. Por fim, três recursos são fornecidos – um para os desenvolvedores de docentes com a incumbência de coordenar o desenvolvimento desses profissionais em seus *campi*; um segundo para os docentes, a fim de apoiá-los em seu próprio desenvolvimento; e um terceiro para os administradores que conduzem a avaliação de docentes.

Martins et al (2014) realizaram uma pesquisa de natureza quantitativa por meio de um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior, com o objetivo de apresentar o perfil e a função do tutor nos cursos na modalidade EaD. Como instrumento de coleta de dados utilizaram um questionário que foi aplicado aos tutores dos cursos de graduação a distância. Os autores identificaram o perfil dos tutores a distância e constataram que a maioria é do gênero feminino, tem entre 22 a 28 anos de idade e concluíram um curso de especialização. Além do gênero, da idade e da titulação do tutor, obtiveram também através da pesquisa as principais funções do tutor, as quais é possível citar as seguintes: realizar a intermediação da instituição com os estudantes, fornecer *feedback* aos discentes das atividades realizadas, orientar os estudantes no planejamento de suas atividades, criar vínculo com os estudantes, incentivar a realização de pesquisas, entre outras funções.

Arana et al (2014) apresentam o modelo de tutoria implantado pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade do Grande Rio (Unigranrio/RJ) cuja centralidade está no Programa de Capacitação de Tutores que contempla três dimensões previstas nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (MEC, 2007). Neste artigo, os autores discutem as práticas, o papel e as competências do tutor como principal articulador do processo de ensino aprendizagem.

O Programa é integrado por cinco ações estruturantes: i) Curso “Boas-Vindas”, ii) Formação Inicial para atuação na EaD, iii) Formação Permanente em EaD, iv) Capacitação para uso do AVA e v) Formação Permanente em EaD. O



modelo é aperfeiçoado com o apoio da avaliação sistemática realizada por meio de pesquisas de opinião com os segmentos envolvidos. Os autores (ARANA et al, 2014) concluem que a mediação pedagógica é uma dimensão sensível do processo. Os autores perceberam, segundo os dados da pesquisa, que o tutor demonstra competência em itens fundamentais como domínio de conteúdo bem como nos aspectos de relacionamento, mas fatores administrativos e de infraestrutura podem estar dificultando o nível de satisfação geral com a dimensão (ARANA et al, 2014, p. 10).

Júnior, Graciano e Filgueira (2014) realizaram uma pesquisa sobre a atuação dos tutores nos cursos de EaD, no intuito de ressaltar a importância dos tutores na EaD, realçando quais são as funções que exercem nessa modalidade e quais as competências necessárias para a qualidade no desempenho de suas funções. Objetivam, portanto, analisar as competências necessárias para os tutores aplicarem em suas atividades cotidianas, buscando aprimorar continuamente o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, atualmente a formação de tutores é um grande desafio para a modalidade a distância, na medida em que esse profissional tem ganhado relevância por parte de cada vez mais autores, que ressaltam sua significância para o sucesso dos cursos de EaD. Apoiados em um quadro teórico construído pelas ideias de Pretti (1996), Alves e Nova (2003), Leme (2005), Parry (1996) e a partir de entrevistas estruturadas e observação participante os pesquisadores elaboraram uma matriz de competências para os tutores da educação à distância. A partir das análises das entrevistas e das observações participantes, os autores elaboraram uma matriz de competências dos tutores de EaD. As competências foram compostas de conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme vemos a seguir:

Conhecimentos: Científicos; Técnicos; Psico-sociais; Didáticos e Pedagógicos.

Habilidades: Informática; Trabalho em Equipe; Planejamento; Organização; Coordenação e Controle

Atitudes: Pró-atividade; Motivacional; Empatia; Solidariedade; Compromisso e Tomada de Decisão (JÚNIOR; GRACIANO; FILGUEIRA, 2014).

Os trabalhos apresentados anteriormente forneceram-me uma

perspectiva, através das definições, concepções e resultados de pesquisas sobre a figura do tutor, sobre suas funções, suas competências, habilidades e papéis exercidos. Esta perspectiva, acredito, me forneceu ferramentas para a imersão no campo de observação, para que eu pudesse, assim, responder como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online.

### **1.3 Interação a Distância**

A interação a distância é o foco de um dos objetivos específicos dessa pesquisa – identificar as estratégias utilizadas pelos tutores a distância para promover a interação no AVA. Os autores a seguir contribuíram com seus trabalhos e reflexões, apresentando-me uma perspectiva sobre o conceito de *interação*, para, assim, alcançar esse objetivo específico dessa pesquisa.

Fonseca (2010) discute em seu artigo, a relevância dos processos de interação e sua efetividade na prática docente, notadamente nos cursos que são desenvolvidos com o apoio e a intencionalidade do uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A atemporalidade e assincronia presentes nas atividades desenvolvidas nestes cursos tornam-se, segundo o autor, fatores geradores de uma nova perspectiva nas relações interpessoais desenvolvidas nos AVA. O marco teórico está focado principalmente nas obras de Pierre Lévy, Vani Maria Kenski e Marco Silva. Apoiando-se nos procedimentos de pesquisa bibliográfica/documental-técnica, chega ao entendimento dos cursos desenvolvidos na metodologia de Educação a Distância, com efetiva utilização dos citados espaços de aprendizagem.

Explanando sobre a importância da tecnologia e das comunicações que se apresentam nos ambientes virtuais de aprendizagem, o autor (FONSECA, 2010, p. 23) evidencia a necessidade da dialogicidade e a troca de conhecimentos e a consequente interação entre os sujeitos participantes do processo educacional. O autor, em suas conclusões, evidencia também que “a modalidade a distância facilita a abordagem mais intensa e diversificada do conhecimento, melhorando a qualidade do aprendizado” (FONSECA, 2010, p. 23). assim o problema proposto fica

respondido com a comprovação que há interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, que esta é significativa para os educandos e que a solução para a democratização, melhoria na qualidade e abrangência do sistema educacional devem contar, necessariamente, com a utilização da educação a distância.

Delgado, Santos e Rita (2014) apresentam um artigo onde analisam as contribuições pedagógicas de determinados recursos tecnológicos – Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a construção do conhecimento, interação e uso de competências em cursos na modalidade EaD (Educação a Distância). Descrevendo as principais estratégias, entraves e formas pelas quais o recurso fórum pode ser utilizado de forma efetiva. O resultado do estudo mostra que o fórum de discussão é um instrumento que revela os melhores resultados no processo de interação, integração e mediação compartilhada, de forma simples e objetiva.

Fazendo uso das características do fórum, tais como, assincronia, ubiquidade e temporalidade como elementos que contribuem decisivamente, diante dos dados e análise apresentados, para a gestão produtiva do conhecimento e organização dos estudos e temas abordados. Segundo os autores (DELGADO; SANTOS; RITA, 2014), a construção do conhecimento que se deseja elaborar é obtida dentro da proposta de participação colaborativa entre os atores que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Concordo com Delgado, Santos e Rita (2014) quando afirmam que o fórum de discussão é uma ferramenta que apresenta as melhores respostas no processo de interação, integração e mediação compartilhada, de forma simples e objetiva. Durante a minha atuação como tutor, pude perceber e vivenciar esta característica dos fóruns de discussão. Mas como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical incentivam a interação, tanto nos fóruns de discussão, como no Ambiente Virtual de Aprendizagem, de forma geral? Essa é uma das perguntas que tento responder com essa pesquisa.

Moore e Kearsley (2008) descrevem e explicam a natureza do ensino a distância e o que a pesquisa e a experiência transmitem a respeito do aprendizado a distância. Além disso, os autores revisam as tarefas e alguns dos desafios na organização e no gerenciamento dos recursos necessários para transmitir um

programa ou curso de educação a distância, revisam o conjunto de tecnologias disponíveis, incluindo algumas já existentes há algum tempo, mas que ainda possuem aspectos positivos que tecnologia mais novas nem sempre apresentam, revisam de que modo os princípios de criação dos materiais de instrução são aplicados no contexto da educação a distância e apresentam o objetivo atual, o histórico, a teoria, a experiência internacional e alguns dos temas de políticas envolvidos na educação a distância. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. xxi).

Para alcançar um dos objetivos específicos dessa pesquisa – Identificar as estratégias utilizadas pelos tutores a distância para incentivar a interação no AVA – Moore e Kearsley (2008) apresentam uma importante contribuição pois examinam o conceito de interação e discutem os diferentes papéis do professor a distância. Segundo os autores, em todas as formas de ensino a distância é importante a capacidade de humanizar a relação com os estudantes. As técnicas para alcançar essa relação humanizada variam de acordo com a tecnologia. Na áudio ou videoconferência em tempo real, essas técnicas incluem: i) dirigir-se a cada estudante pelo nome, ii) fazer com que os estudantes digam seus nomes quando falarem, iii) iniciar a aula com uma chamada e saudações informais, e iv) originar teleconferências de diferentes locais, a fim de encontrar com todos os estudantes pelo menos uma vez. Em qualquer tecnologia, segundo os autores, a *regra de ouro* consiste em aproveitar toda a oportunidade para refletir uma atitude positiva e interessada e de apreço pelos estudantes. Um papel principal do instrutor, em comparação do profissional de criação, consiste em facilitar a interação. Os autores argumentam que é necessário aprender como gerenciar a interação de pessoas e também de grupos, seja por teleconferência ou por grupos virtuais e on-line. A participação dos estudantes é um requisito básico do ensino a distância mais bem-sucedido. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 171-172). Ainda segundo os autores:

O ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia. Foram identificados três tipos distintos de interação: interação do aluno com o conteúdo, interação com o instrutor e interação com outros alunos. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 152)

Em uma explicação mais detalhada, Moore e Kearsley (2008) explanam que a *Interação Aluno-Conteúdo* é a interação com o conteúdo que possibilita nas mudanças da compreensão do estudante, o que os autores denominam de mudança de perspectiva. Na educação a distância, o conteúdo necessário para esse processo é criado e apresentado pelos profissionais que elaboram o curso e ajudam cada estudante à medida que ele interage com o conteúdo e o transforma em conhecimento pessoal. A *Interação Aluno-Instrutor* geralmente se dá após o conteúdo ter sido apresentado – seja informação, demonstração de aptidão ou o aparecimento de certas atitudes e valores –, os instrutores auxiliam os estudantes a interagir com o conteúdo. Algumas das maneiras pelas quais fazem isso é pelo estímulo do interesse dos estudantes pela matéria e da motivação que têm para aprender. Em seguida, ajudam os estudantes a aplicar aquilo que estão aprendendo, à medida que colocam em prática aptidões que viram ser demonstrada ou manipulam informações e ideias que foram apresentadas. Já a *Interação Aluno-Aluno*, consiste na interação dos estudantes, da interação de um estudante com outros estudantes. Dois tipos diferentes de interação estão incluídos neste caso: internamente nos grupos e entre os grupos, que ocorrem em programas baseados na tecnologia de teleconferência. O outro é a interação de estudante para estudante em ambientes on-line, quando as pessoas se reúnem face a face e seu grupo – se houver – é um grupo virtual (MOORE; KEARSLEY, 2008 grifo meu).

Neste trabalho, os autores apresentam uma hierarquia de interação, variando de reduzidas a elevadas. Cada nível dessa hierarquia define a interação motivadas por *fatores sociais, de instrução, tecnológicos, dos alunos e do instrutor*. Esse quadro de hierarquia da interação foi desenvolvido por Roblyer e Wiencke (2008, apud MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 156-158) e está apresentado no quadro a seguir:

Quadro 02 – Hierarquia de interação

<i>Escala</i>	<i>Criação de Relacionamentos Sociais para a Interação</i>	<i>Meios de Instrução para a Interação</i>	<i>Interatividade dos Recursos de Tecnologia</i>	<i>Prova do Interesse do Estudante</i>	<i>Prova do Interesse do Instrutor</i>
<b>Qualidades de interação reduzidas</b>	O instrutor, além de proporcionar o intercâmbio de informações pessoais entre os estudantes, oferece pelo menos outra atividade em classe para aumentar a comunicação e o relacionamento social entre os estudantes.	As atividades de instrução não exigem interação nos dois sentidos do instrutor com estudantes; essas atividades requerem a transmissão de informações em um sentido (por exemplo preleções do instrutor, veiculação do texto) e itens para o estudantes com base nas informações.	Fax, páginas na web ou outros recursos tecnológicos permitem a veiculação de informações em um sentido (texto e/ou imagens).	Ao final do curso, a maioria dos estudantes (50% a 75%) está <i>respondendo</i> às mensagens do instrutor, mas somente quando solicitadas; as mensagens algumas vezes não têm relação com os tópicos e tentam a ser breves ou excessivas e dispersas.	O instrutor responde somente de modo aleatório às perguntas dos estudantes; as respostas geralmente demoram mais de 48 horas; o feedback é breve e oferece pouca análise ou sugestão para melhora.
<b>Qualidades de interação mínimas</b>	Além de introduções breves, o instrutor requer outro intercâmbio de informações pessoais entre os estudantes, por exemplo, biografia por escrito e experiência pessoal.	As atividades de instrução requerem que os estudantes se comuniquem com o instrutor apenas individualmente (por exemplo, formular/responder a perguntas do instrutor)	E-mail, listserv, conferência/quadro de avisos ou outro recurso tecnológico permite troca de informações nos dois sentidos e assíncrona (texto e imagem)	Ao final do curso, a maioria dos estudantes (50% a 75%) está <i>respondendo</i> às mensagens do instrutor e dos outros estudantes quando solicitada ou voluntariamente; as respostas geralmente têm relação com os tópicos, porém, muitas vezes, são breves ou excessivas ou dispersas	O instrutor responde a maior parte das perguntas dos estudantes; as respostas chegam geralmente no intervalo de 48 horas; o feedback muitas vezes oferece uma análise do trabalho e sugestões para melhora.
<b>Qualidades de interação moderadas</b>	O instrutor, além de proporcionar o intercâmbio de informações pessoais entre os estudantes, oferece pelo menos outra atividade em classe para aumentar a comunicação e o relacionamento social entre os estudantes.	Além de exigir que os estudantes se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os estudantes se comuniquem entre si (por exemplo discussão em pares ou grupos pequenos).	Além das tecnologias usadas para o intercâmbio de informações nos dois sentidos e assíncrona, a sala de bate-papo ou outra tecnologia permitem intercâmbios síncronos de informações, principalmente por escrito.	Ao final do curso, todos ou quase todos (90% a 100%) estão <i>respondendo</i> às mensagens do instrutor e dos outros estudantes, quando solicitado e voluntariamente; as respostas sempre são relacionadas a tópicos, mas algumas vezes são breves ou excessivas e dispersas.	O instrutor responde a todas as perguntas dos estudantes; as respostas chegam geralmente no intervalo de 48 horas; o feedback algumas vezes oferece uma análise do trabalho dos estudantes e sugestões para melhora.
<b>Qualidades de interação acima da média</b>	O instrutor, além de proporcionar o intercâmbio de informações pessoais entre os estudantes e incentivar a comunicação e a interação social, também interage com os estudantes em uma base social/pessoal	Além de exigir que os estudantes se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os estudantes desenvolvam trabalhos atuando juntos cooperativamente (por exemplo, em pares ou grupos pequenos) e compartilhem o feedback.	Além das tecnologias usadas para o intercâmbio síncrono e assíncrono de informações escritas, tecnologias adicionais (por exemplo teleconferência) permitem comunicação visual em um sentido e de voz nos dois sentidos entre o instrutor e os estudantes.	Ao final do curso, a maioria dos estudantes (50% a 75%) está <i>respondendo e enviando</i> mensagens quando solicitada e voluntariamente; as mensagens são detalhadas e relativas aos tópicos e, geralmente, refletem a intenção de se comunicar bem.	O instrutor responde a todas as perguntas dos estudantes; as respostas geralmente são imediatas, isto é, no intervalo de 24 horas; o feedback sempre oferece uma análise do trabalho dos estudantes e sugestões para melhora.
<b>Qualidades de interação de alto nível</b>	Além de proporcionar o intercâmbio de informações e incentivar a interação aluno-aluno e instrutor-aluno, o instrutor oferece estruturas permanentes do curso, cuja finalidade é promover o contato social entre estudantes e instrutor.	Além de exigir que os estudantes se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os estudantes desenvolvam tarefas trabalhando juntos cooperativamente (por exemplo, em pares ou grupos pequenos) e compartilhem resultados e feedback com outros grupos da classe.	Além das tecnologias que permitem intercâmbio de textos nos dois sentidos, tecnologias visuais como os vídeos nos dois sentidos ou as tecnologias de videoconferência permitem comunicações síncronas vocal/visual entre o instrutor e os estudantes e entre os estudantes	Ao final do curso todos ou quase todos os estudantes (90% a 100%) estão <i>respondendo ou enviando</i> mensagens, quando solicitados e voluntariamente; as mensagens são detalhadas e relacionadas aos tópicos e constituem comunicação bem desenvolvidas.	O instrutor responde a todas as perguntas dos estudantes; as respostas geralmente são imediatas, isto é, no intervalo de 24 horas; o feedback sempre oferece uma análise do trabalho dos estudantes e sugestões para melhora, juntamente com dicas e informações adicionais para complementar o aprendizado.

Moore (2002), nos diz que a primeira tentativa em língua inglesa de definição e articulação de uma teoria da Educação a Distância surgiu em 1972. Mais tarde foi denominada de “teoria da distância transacional”. Nesta primeira teoria, segundo o autor, afirmava-se que Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre estudantes e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-estudante que se dão quando os estudantes e os instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo – a saber, *a estrutura dos programas educacionais, a interação entre estudantes e professores, e a natureza e o grau de autonomia do estudante* (idem, grifo meu).

Em uma descrição mais detalhada sobre a Teoria da Distância Transacional, Moore nos diz que:

A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. (MOORE, 2002 p. 02)

Para a superação deste espaço psicológico e comunicacional, desta distância transacional, Moore nos fala de procedimentos especiais de ensino. Estes procedimentos especiais estão divididos em dois grupos, além de um terceiro grupo de variáveis que descreve o comportamento dos estudantes. A extensão da distância transacional em um programa educacional é função destes três grupos de variáveis. Estas não são variáveis tecnológicas ou comunicacionais, mas sim variáveis em ensino e aprendizagem, e na interação entre ensino e aprendizagem.

Estes grupos de variáveis são denominados *Diálogo*, *Estrutura* e *Autonomia do Aluno*.

O *Diálogo* é desenvolvido entre professores e estudantes ao longo das interações que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem. Os conceitos de diálogo e interação são muito parecidos, e de fato são por vezes usados como sinônimos. O termo *Diálogo* é usado pelo autor para “descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter” (MOORE, 2002, p.03). Mais especificamente:

Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. (...) O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. (MOORE, 2002, p.03)

Segundo o autor, se o diálogo acontece, sua extensão e natureza são determinadas pela filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pelo projeto do curso, pelas personalidades dos professores e dos estudantes, pelo tema do curso e por fatores ambientais. Esta perspectiva, acredito, aponta caminhos para identificar as estratégias utilizadas pelos tutores a distância para promover a interação – tutor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo – no AVA, um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

A *Estrutura do Programa* expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Segundo a Teoria da Distância Transacional, a *Estrutura do Programa* descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do estudante. Ou seja:

Assim como o diálogo, a estrutura é uma variável qualitativa, e, tal como o diálogo, a extensão da estrutura num programa é mormente determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e também pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos alunos, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais. (MOORE, 2002,



p.05)

A relação entre o *Diálogo* e a *Estrutura do Programa*, ou “a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É esta variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro.” (MOORE, 2002, p.05). O entendimento desta relação – Diálogo e Estrutura – sob a perspectiva da Teoria da Distância Transacional, acredito, me forneceu fundamentos para investigar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online, objetivo geral dessa pesquisa.

Segundo Moore (2002), quando a teoria da Distância Transacional foi lançada, representava uma fusão de duas tradições pedagógicas que, nos anos 60, pareciam estar constantemente em conflito. Uma era a tradição humanística, que atribuía especial valor ao diálogo não-estruturado, aberto e interpessoal, diálogo este que serviu a diversas técnicas educacionais. A outra era a tradição behaviorista, que valorizava o projeto sistemático da instrução, baseado em objetivos comportamentais, valorizando e incentivando o controle dos processos de aprendizagem por parte do professor. Sobre a *Autonomia do Aluno*, Moore nos esclarece que:

A autonomia do aluno é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem. (MOORE, 2002, p.09)

Moore (2002), afirma que apenas uma pequena parte dos adultos consegue agir como estudantes inteiramente autônomos, a obrigação dos professores é ajudá-los a adquirir estas habilidades. Esta perspectiva, acredito, apresenta-se como uma lente para identificar as estratégias utilizadas pelos tutores a distância para promover a interação – tutor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo – no AVA, um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

Os trabalhos apresentados anteriormente apresentaram-me uma perspectiva, através das definições, concepções e resultados de pesquisas sobre os

processos de interação. Esta perspectiva, acredito, me forneceu ferramentas que me auxiliaram no processo de análise dos dados coletado durante o processo de imersão no campo de observação, para que eu pudesse, assim, responder como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical incentivam a interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

#### **1.4 Mediação Online**

Neste trabalho, o foco está justamente direcionado para a mediação online realizada pelos tutores a distância, de um curso de licenciatura em música. Para os propósitos dessa pesquisa, entendo por *mediação online* a mediação pedagógica realizada em um ambiente online. Sob esta perspectiva, os autores a seguir contribuíram para a realização desta investigação com conceitos, definições, concepções sobre os processos de mediação pedagógica.

O termo *mediação pedagógica* é usado com frequência na área de EaD. Encontrei nos seguintes autores (BUQUE, 2006, MELLO, 2010, BARBOSA, 2012, SOUZA;E RESENDE, 2013), um panorama através de resultados de pesquisa tendo esta temática como foco.

Buque (2006), em uma pesquisa realizada sob a abordagem qualitativa, investiga o processo de tutoria no curso de formação de professores primários oferecido pelo Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) através de um estudo de caso no distrito de Chibuto, província de Gaza, com o objetivo de analisar a relação pedagógica que se estabelece entre tutor e cursistas e extrair dessas práticas, melhorias para os futuros cursos e ações pedagógicas ligadas a EaD. É ainda objetivo da pesquisa realizada por Burque (2006) sugerir algumas inovações no acompanhamento dos cursistas. Segundo o autor (BURQUE, 2006), o papel do tutor no acompanhamento dos cursistas é vital para que estes não se sintam isolados e tenham o melhor resultado em seus estudos. Burque (2006) opta por um quadro teórico que abarca fundamentos de EaD, Didática e Pedagogia, chegando aos resultados da pesquisa que conclui que a fraca interação que se verifica na relação entre tutores e cursistas e cursistas entre si é influenciada por vários fatores

como: esquema montado para a articulação da tutoria, perfil dos tutores, regulamento do curso, carácter prescritivo do manual do tutor e condições financeiras dos cursistas.

Mello (2010), realizou uma pesquisa sobre os processos comunicacionais mediados pelo tutor junto a cursos oferecidos na modalidade de EAD, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, que fazem uso de várias ferramentas digitais de comunicação, tendo como principal objetivo verificar se esse agente educacional pode ser chamado de educador<sup>15</sup>. Uma das conclusões foi que esse tutor pode ser chamado de educador, posto que houve a identificação de atividades voltadas à comunicação dialógica e ao estímulo do protagonismo dos estudantes conjuntamente com esses educadores virtuais, enfatizando que se observou a ocorrência desse contexto por conta da opção de abordagem metodológica focada em tais práticas pelo programa de EAD da instituição e quando há uma formação prévia desse agente educacional sobre as práticas educacionais voltadas à gestão da comunicação e à formação de ecossistemas comunicativos.

Barbosa (2012) analisa conceitos e concepções de teóricos sobre a mediação pedagógica em ambientes virtuais estruturados e organizados para desenvolver ensino/aprendizagem, com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação, numa abordagem que apresenta contrapontos entre as teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky. Tem como objetivo destacar os fundamentos do socioconstrutivismo, de Lev Vygotsky, e os conceitos teóricos como a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) e a internalização, para relacioná-los às teorias e às práticas de mediação da educação online. O autor conclui que a interação social tem papel preponderante para o desenvolvimento cognitivo do estudante em que se valorizem práticas coletivas de comunicação e interatividade, com o auxílio de mídias e tecnologias digitais que, em razão do potencial de interação oferecidas por essas ferramentas, propiciam a socialização entre professores e estudantes para conceber a construção do conhecimento, permeado por diálogo e colaboração entre

15. O autor define *educador* como um facilitador cultural, responsável por mediar os pontos convergentes entre a Comunicação e a Educação. Este profissional, ainda segundo o autor, tem o desafio de entender os meios de comunicação e as bases da educação voltadas ao pensamento crítico e à prática libertadora e emancipatória do aluno, de forma a planejar a gestão da comunicação de um determinado curso (MELLO, 2010, p. 35).

os sujeitos que interagem em rede de aprendizagem online.

Souza e Resende (2013), investigaram como o professor organiza o ensino na modalidade EaD com vistas à mediação pedagógica, especialmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA. Para a realização do estudo, foram inicialmente selecionadas duas Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia – EaD, situadas no Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, uma pública, ligada ao sistema Universidade Aberta do Brasil, e uma privada. Posteriormente, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos desses cursos, foi escolhida uma disciplina do curso em cada IES, a partir de critérios estabelecidos previamente. Desenvolvido numa abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, usando, para a análise dos dados, a técnica de triangulação de fontes. A fundamentação teórica sobre a mediação e a atividade de ensino está apoiada em Vigotski e em seus parceiros, Luria e Leontiev, e em autores que têm produzido sobre a abordagem histórico-cultural. O estudo documental incluiu a análise dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, do Projeto Pedagógico dos cursos, do plano de ensino das disciplinas escolhidas. Também foi analisado o material didático utilizado – materiais de multimídia, os livros didáticos e/ou Guia das disciplinas, e o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA de cada IES. Foram entrevistados oito professores/tutores envolvidos com as disciplinas selecionadas. O estudo bibliográfico e o documental mostraram claramente que, na mediação online, a interação social é essencial no processo ensino-aprendizagem. O estudo de campo mostrou as dificuldades enfrentadas pelos professores. A organização das atividades de ensino está submetida a determinações verticalizadas, que engessam e fragmentam a atuação docente, não dando ao professor oportunidade de realizar a mediação pedagógica apropriadamente, de modo a interagir mais com o estudante, inclusive, no AVA.

Com este panorama como perspectiva, passei a investigar mais detalhadamente o conceito da terminologia *mediação pedagógica*, encontrando em Valente (2010), uma discussão a cerca dos aspectos referentes às concepções de educação, mediação pedagógica e das tecnologias no processo de formação, bem como o papel do professor nesse contexto de desenvolvimento crescente da

Educação a Distância online. Segundo a autora, a implantação de mudanças nos processos de formação motivadas pela utilização das tecnologias de informação e comunicação vem sugerindo entre outros aspectos, a definição/utilização de atitudes que envolvam uma revisão das concepções de educação, buscando criar propostas pedagógicas que incorporem as potencialidades que esses meios tecnológicos, em especial os de suporte digital, trazem para o processo coletivo de construção do conhecimento, implementando formatos educacionais que deem/garantam unidade entre ensino e aprendizagem e ao papel do professor como mediador e orientador da construção do conhecimento, possibilitando a existência de uma coletividade aprendente, que ultrapasse os limites das fronteiras geográficas, de idade, nacionalidade ou mesmo de área científica. Neste sentido, a autora nos esclarece que:

A ênfase no processo de aprendizagem com/através das TICs demanda a atenção a aspectos como o desenvolvimento de atitude problematizadora e de resolução de problemas, buscando a compreensão e construção de conceitos acerca da relação TIC, aprendizagem e prática pedagógica, bem como da pesquisa e do pensamento, mediados por essas tecnologias, favorecendo a autonomia para construção do conhecimento (VALENTE, 2010, p. 23).

A autora nos esclarece ainda que, no que se refere à produção de materiais didáticos e ao planejamento de ações pedagógicas mediadas por tecnologias de comunicação, é preciso lembrar que os interlocutores estão distantes, mas são sujeitos concretos que estão presentes em situações reais do ambiente pedagógico virtual. É possível, no cenário da Educação a Distância online dispor de mediadores tecnológicos como: fóruns, chats, vídeo conferência, webconferência, programas de armazenamento e distribuição de dados em apoio à realização da mediação pedagógica, estando os primeiros, atrelados ou não a Ambientes Virtuais de Aprendizagem específicos (VALENTE, 2010, p. 24).

Apresentando uma definição do termo, a autora sugere uma perspectiva de mediação pedagógica pela ocorrência de processos de ensino-aprendizagem intencionais, pré-estruturados e desenvolvidos em consonância com os saberes

escolares e mediadores tecnológicos disponíveis. A mediação pedagógica em EAD se constitui, portanto, pelas situações de ensino aprendizagem organizadas com base nos materiais didáticos enquanto elementos que sustentam as interações síncronas e assíncronas entre professores e estudantes.

Para os propósitos dessa pesquisa, portanto, entendo por *mediação online* a mediação pedagógica, ou seja, as situações de ensino aprendizagem organizadas com base nos materiais didáticos enquanto elementos que sustentam as interações síncronas e assíncronas entre professores e estudantes, realizada em um ambiente online.

Entretanto, vemos que as diferentes pedagogias adotadas em EAD podem variar em um contínuo, estando em um extremo a “broadcast”, que usa os meios tecnológicos para entregar a informação aos aprendizes. Neste caso, não há interação professor-aluno e tampouco entre os alunos. No outro extremo está o acompanhamento e assessoramento ao processo de construção de conhecimento mediada pela tecnologia, o que temos denominado de “estar junto virtual” (VALENTE, 2002). Uma abordagem intermediária é a implementação da “escola virtual”, que nada mais é do que o uso de tecnologias para criar a versão virtual da escola tradicional (VALENTE, 2003, p. 140).

O autor (VALENTE, 2003, p. 141), nos esclarece ainda sobre as peculiaridades destas três abordagens pedagógicas em EaD. A abordagem *broadcast* consiste na organização da informação de acordo com uma determinada ordem, enviada ao aluno com a utilização de meios tecnológicos como, por exemplo, material impresso, rádio, televisão ou recursos digitais como o CD-ROM e a internet. O ponto principal nesta abordagem é que o professor não interage com o aluno, não recebe nenhum retorno deste e, portanto, não tem idéia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo aprendiz. Nesse caso, o aluno pode estar atribuindo significado e processando a informação, ou simplesmente memorizando-a. O professor não tem meios para verificar o que o aprendiz faz.

Embora a abordagem broadcast não garanta que o aprendiz construa conhecimento, ela é bastante eficiente para a disseminação da informação para um grande número de pessoas. Uma vez organizada a informação, ela pode ser

“entregue” para inúmeras pessoas.

Na abordagem *virtualização da escola tradicional*, a tentativa é implementar, usando meios tecnológicos, as ações educacionais que estão presentes no ensino tradicional. Essas ações são centradas no professor, que detém a informação, e sua função é passá-la para o aprendiz. Como acontece na sala de aula tradicional, nesta abordagem existe alguma interação entre o aluno e o professor, mediada pela tecnologia. Assim, o professor passa a informação ao aluno, que a recebe e pode simplesmente armazená-la ou processá-la, convertendo-a em conhecimento. Para verificar se a informação foi ou não processada, o professor pode apresentar ao aprendiz situações-problema, em que ele é obrigado a usar as informações fornecidas. No entanto, na maioria das vezes, a interação professor-aluno resume-se em verificar se o aprendiz memorizou a informação fornecida, por meio de uma avaliação do tipo teste ou ainda de uma aplicação direta da informação fornecida em um domínio muito restrito.

A terceira abordagem apresentada pelo autor, *o estar junto virtual*, consiste na implantação de situações que permitem a construção de conhecimento envolvendo o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender quem ele é e o que faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando.

Segundo o autor,

O advento da internet cria condições para que esta interação professor-aprendiz seja intensa, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao seu lado, vivenciando as situações e auxiliando-o a resolver seus problemas. (VALENTE, 2003, p. 141)

Nesta perspectiva, o autor argumenta que, ao se depararem com alguma dificuldade ou dúvida, os estudantes poderão contar com o suporte do professor, via rede, para ajudá-los na solução do problema. A partir da ajuda recebida, os estudantes continuam a resolução do problema; surgindo novas dúvidas, essas poderão ser resolvidas por meio da mediação pedagógica que o professor realiza a

distância. Com isso, estabelece-se um ciclo de ações que mantém o aluno no processo de realização de atividades inovadoras, gerando conhecimento sobre como desenvolver essas ações, porém com o suporte do professor. A internet facilita o “estar junto” do professor com o aluno, auxiliando seu processo de construção do conhecimento (VALENTE, 2003, p. 141).

Ainda sobre a abordagem do *estar junto virtual*, encontrei um artigo (PRADO; VALENTE, 2002), onde os autores discutem a Educação a Distância (EAD) segundo tal abordagem, no contexto de formação de professores para o uso da informática em sua prática pedagógica. De acordo com esta abordagem, a EAD é vista e tratada como um meio importante para permitir a formação do professor reflexivo, baseada no ciclo da prática pedagógica. Segundo os autores, este ciclo, que tem origem na interação do aprendiz-computador, se amplia tornando, recorrente em diversas situações de aprendizagem. A presença do ciclo nestas situações de aprendizagem evidencia aspectos de continuidade, de movimento entre os diferentes componentes destas situações e de articulações entre a reflexão-nação e a reflexão-sobre-ação e entre o conhecimento contextualizado e descontextualizado, que se expressam de forma recursiva. A análise dos autores mostra que a articulação entre a contextualização e a descontextualização que acontece nas atividades a distância são difíceis de serem implantadas em atividades presenciais. Neste sentido, ainda segundo os autores, o *estar junto virtual* não só facilita as questões de espaço e tempo da formação de professores mas introduz características fundamentais a este processo que são difíceis de serem reproduzidas em situações de formação presencial. Mais especificamente, “o estar junto virtual permite múltiplas interações no sentido de acompanhar, assessorar, intervir e orientar o professor em formação em diversas situações de aprendizagem”. (PRADO; VALENTE, 2002, p. 35).

Neste sentido, como resultado dessa pesquisa, procurei descrever e analisar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical exercem a *presença online* para a realização de situações de ensino aprendizagem organizadas com base nos materiais didáticos disponíveis, enquanto elementos que sustentam as interações síncronas e assíncronas entre professores e estudantes, em um ambiente virtual de aprendizagem.



Castro e Pereira (2014), discutem algumas particularidades inerentes ao planejamento, à mediação pedagógica do professor e à avaliação em EaD. Na busca em superar os desafios impostos pela distância e o tempo, propõe uma interação dialógica entre professores, tutores e aprendizes.

Segundo os autores, em uma análise da mediação em EaD, não é possível desatrelar do parâmetro do ensino presencial, bem como não é possível dissociar as relações estabelecidas entre ambas e em ambas (numa referência à dualidade presente entre pares). Etapas complementares também são indissociáveis, que são o planejamento e a avaliação. Isso acontece apesar da EaD ser mediada por tecnologias da informação e comunicação (CASTRO; PEREIRA, 2014, p. 148). Nesse sentido, os autores nos esclarecem que:

Mesmo quando a tecnologia da informação e comunicação está a serviço da educação nos processos de ensino-aprendizagem, é impossível não destacar a figura do professor como elemento-chave na mediação da construção do conhecimento. Pois, como afirmam Moran, Masetto e Behrens (2000), a mediação deve ser compreendida e entendida como atitude ou comportamento do educador (CASTRO; PEREIRA, 2014, p. 148-149).

Os autores apresentam a concepção de mediação online como uma mediação pedagógica, como uma prática planejada previamente e disponibilizada, por meio de uma estratégia, para atingir determinado fim. Nesse sentido, a mediação pedagógica é concebida como a ação prática do processo de ensino, como um meio e não um fim; uma busca e não um resultado, sujeito à flexibilidade de espaço e tempo (CASTRO; PEREIRA, 2014, p. 151).

Entretanto, e concordando com Castro e Pereira (2014, p. 151), é necessária uma atenção maior em relação à questão do feedback na EaD. A maioria das ações de mediação online acontece de maneira assíncrona, pois quase sempre não existe a possibilidade da explicação síncrona sobre possíveis dúvidas. Ainda que isso seja parte integrante e participante do processo de ensino-aprendizagem, pode haver uma “comunicação ruidosa” entre tutores e estudantes.

A sincronidade, apesar de possibilitar um feedback imediato na troca de

conhecimentos, é limitada devido à impossibilidade de todos acessarem tais ambientes virtuais ao mesmo tempo e à a flexibilidade do tempo, tendo em vista que nem todos podem acessar o mesmo ambiente, na mesma hora (CASTRO; PEREIRA, 2014, p. 151-152). Neste sentido,

É exatamente em nome dessa flexibilidade que a EAD adota, com maior frequência, recursos que permitem a troca de conhecimento em tempo assíncrono. E assim, a assincronicidade encontra na EAD um solo fértil e útil, possibilitando o acesso do aprendiz à informação em tempo oportuno. Mesmo que não tenha uma resposta imediata, poderá, em um futuro breve, manter o diálogo. (CASTRO; PEREIRA, 2014, p. 152)

De um modo geral, o diálogo entre professores, tutores e aprendizes se realiza por meio de fóruns, e-mails e bate-papos. Além disso, existe também a possibilidade do contato por meio telefônico, diretamente com tutores ou monitores das disciplinas. De tudo isso, o mais importante, segundo os autores, é o caráter dialógico das interações verbais, mediadas pelo uso dessas tecnologias. As tecnologias por si mesmas nada fariam se não fosse a relação bem-sucedida entre pares, grupos ou até mesmo em massa, na sua maioria, por meio do uso de tais artefatos tecnológicos, quer seja em tempo síncrono ou assíncrono. (CASTRO; PEREIRA, 2014, p. 152)

A mediação pedagógica, (CASTRO; PEREIRA, 2014, p. 156) deve ser configurada “sem ruídos” e possibilitar um avanço qualitativo por meio do melhor aproveitamento da assincronicidade, ou seja, explorando e valorizando o uso de ferramentas pedagógicas tais como o fórum, lista de discussão, mural, e-mail, etc. Isso deve acontecer com o objetivo de que a flexibilidade oferecida por tais ferramentas pedagógicas seja aproveitada, beneficiando as trocas de conhecimento na relação dual (entre pares), em grupo e em massa e descentralizando a figura do professor. Esta perspectiva de mediação pedagógica apresentada por Castro e Perreira, reforça a questão inicial que deu origem a essa pesquisa: como realizar uma mediação online em música? Entendendo essa mediação *como a ação prática do processo de ensino, sendo esta prática planejada previamente e disponibilizada em um ambiente online.*

Embora os autores apresentados anteriormente contribuam nessa pesquisa para o delineamento da terminologia *mediação online*, enquanto uma mediação pedagógica desenvolvida em um ambiente online, foi em Kraemer (2000) que encontrei um entrelaçamento com a Educação Musical, que me permitiu ir a campo com uma melhor clareza conceitual, para responder as perguntas iniciais dessa investigação.

O autor apresenta em um artigo (KRAEMER, 2000), uma adaptação metateórica da pedagogia da música no espectro da ciência, para salientar a lógica característica da música. Apresenta ainda questionamentos sobre de que forma a pedagogia da música está interligada com outras disciplinas. Descreve os lugares de onde a pedagogia da música origina-se e quem se ocupa dela. Identifica, ainda, as funções e ressalta as particularidades do conhecimento pedagógico-musical.

Este artigo nos esclarece que é necessário antes lembrar que na literatura alemã é corrente o uso do termo *Musikpädagogik* (pedagogia musical) para designar a área como ciências. Já o termo *Musikerziehung* (educação musical) é usado para se referir à prática da educação musical. Na presente tradução foram mantidas essas duas conotações. Por analogia o adjetivo *musikpädagogisch* foi traduzido por pedagógico-musical e *musikerzieherisch* por musico-educacional. Vale ressaltar que, no Brasil, essas terminologias não estão claramente definidas (KRAEMER, 2000, p. 49).

Neste sentido, o autor nos esclarece que:

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda a cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p. 51)

Sob esta perspectiva, entendo que esta pesquisa buscou descrever e analisar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online. Neste contexto, portanto, entendo por *mediação online* os processos de ensino em música, intencionais, pré-estruturados e desenvolvidos

em um ambiente de aprendizagem online. Para alcançar este objetivo, nessa pesquisa analiso como os tutores a distância utilizam as ferramentas pedagógicas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realizar a mediação online, identifico como os tutores a distância incentivam o trabalho colaborativo entre os estudantes e identifico como os tutores a distância incentivam a interação no AVA.

Estes são os autores que melhor fundamentam esta pesquisa. Tenho consciência que as discussões sobre as temáticas Educação a Distância, Educação Musical a Distância, Tutoria online, Interação e Mediação online não se esgotam nos autores apresentados. Entretanto, acredito que o recorte epistemológico apresentado, através das definições, perspectivas e resultados de pesquisas, mostra-se como ferramenta apropriada para afinar minha percepção tanto para encontrar as respostas para as questões de pesquisa quanto para alcançar os objetivos que essa pesquisa se propôs.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Foi quando meu filho – então criança de três anos e meio – em vez de ir pela escada que conduzia ao prédio da Biblioteca, preferiu uma rampa adjacente. Permiti que o fizesse, sob a recomendação de tomar cuidado, não correr, pois poderia cair e machucar-se, rolando ladeira abaixo. De repente ele gritou para mim: *papai, andar me faz correr*. Deu-se naquele momento, em minha mente, verdadeiro *insight* genuinamente dialético (SALOMON, 2000, p.14).

Este trabalho foi desenvolvido apoiado na abordagem de pesquisa qualitativa com suporte quantitativo. Apesar destas duas abordagens metodológicas apresentarem aspectos e características distintas e até aparentemente concorrentes, Queiroz (2006, p. 94) nos esclarece que estas duas formas de abordar a pesquisa científica – quantitativa e qualitativa – encaradas muitas vezes como antagônicas, na verdade, estavam apenas preocupadas com problemas diferentes, mas igualmente importantes. Assim, concordando com o autor, quando argumenta a favor da complementaridade inerente às características de ambas abordagens de pesquisa científica, acreditamos que a utilização destas duas abordagens, pode possibilitar resultados mais relevantes e significativos para essa investigação.

Corroborando a perspectiva de Queiroz, Carôso (2010), pesquisando os processos criativos e de disseminação em videoclipes amadores postados no YouTube, nos esclarece que

O rigor na interpretação de dados empíricos, na pesquisa de orientação qualitativa, certamente também necessitará de ferramentas quantitativas para atingir padrões compreensivos. O mesmo acontece na realização de análises críticas de fenômenos e comportamentos, que mesmo não mensuráveis em suas expressões, certamente têm, em suas “intimidades”, elementos quantificáveis. (CARÔSO, 2010, p. 87)

Nesta perspectiva, os objetivos desta pesquisa foram alcançados através de uma descrição qualitativa de como os tutores a distância realizam a mediação online na disciplina Percepção e Estruturação Musical (PEM) do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília (UnB) – objetivo geral desta investigação. Essa descrição conta com o suporte quantitativo, através de

uma análise frequencial de como os tutores a distância utilizam os recursos de apoio pedagógicos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para realizar a mediação online e da identificação das estratégias utilizadas por esses tutores para promover tanto o trabalho colaborativo como a interação entre os estudantes no AVA – objetivos específicos desta investigação. Para a realização dessa análise foi utilizada, como procedimento de investigação, uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), através da Categorização Temática das mensagens enviadas pelos tutores a distância nos fóruns de discussão das disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4 e da entrevista semiestruturada realizada com um dos tutores. Foi utilizado ainda um questionário online, respondido por 4 dos 5 tutores participantes, com o objetivo de identificar os recursos de apoio pedagógicos que os tutores pesquisados adotam em suas mediações didático-pedagógicas.

## **2.1 Abordagem de pesquisa qualitativa**

Segundo Gerhardt e Silveira, (2009, p. 32) uma pesquisa científica com uma abordagem qualitativa, possui seguintes características: i) a objetivação do fenômeno; ii) a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, bem como a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; iii) a observação das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; iv) o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; v) a busca de resultados os mais fidedignos possíveis e vi) a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador tem o ambiente como fonte direta para a coleta dos dados e mantém contato direto com este ambiente e o objeto de investigação, necessitando de um trabalho mais intenso de campo. Nesse caso, as questões de pesquisa são investigadas no ambiente em que elas se mostram sem qualquer modificação proposital por parte do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Ainda sobre a abordagem de pesquisa qualitativa, Bresler (2000) nos esclarece que:

As abordagens qualitativas apresentam variadas designações: *investigação etnográfica*, *fenomenológica*, *simbólico-interacionista*, ou simplesmente *descritiva*. Utiliza-se a designação investigação qualitativa como termo geral referente a várias estratégias de investigação que partilham certas características em comum: 1) observação em ambientes naturais, o que é tipicamente *não intervencionista*; 2) ênfase na *interpretação* tanto das questões “emic” (as dos participantes) como das questões éticas (as do escritor); 3) ênfase na *descrição contextualizada* de pessoas e acontecimentos e 4) validação de informações através de *triangulação*. (BRESLER, 2000, p. 05, grifo da autora)

A autora (BRESLER, 2000) nos apresenta ainda as principais características da investigação qualitativa, a saber:

- i) É contextual e holística. O contexto inclui tanto os micro-contextos, por exemplo, os conhecimentos dos professores, as suas crenças os seus valores e os conhecimentos dos estudantes, como os meso-contextos, por exemplo, estruturas e objetivos institucionais, e os macro-contextos, por exemplo, os valores fundamentais da cultura.
- ii) É orientada caso por caso. O “caso”, poderá ser um estudante, um professor, uma sala de aula, o currículo ou qualquer outro “sistema fechado”. A investigação qualitativa é relativamente não comparativa, procurando compreender cada caso, mais do que compreender o que o diferencia dos outros.
- iii) É empírica e direcionada para o campo, sendo o campo, segundo a autora, o ambiente natural do “caso”. Os dados são coletados no local. O foco da investigação qualitativa é colocado naquilo que pode ser observado, incluindo a observação por informantes. Esta investigação procura ser naturalista.
- iv) Pressupõe um prolongado envolvimento nos ambientes em estudo. Os investigadores qualitativos empregam, habitualmente, um período de tempo considerável nos ambientes em estudo, tomando consciência dos fenômenos educacionais.
- v) É descritiva. Há preferência por uma descrição em linguagem normal. Os dados coletados adquirem mais a forma de palavras e gráficos e não tanto de números. Os

resultados escritos da investigação incluem citações que ilustram e fundamentam a sua apresentação. A informação fornecida pela apresentação da investigação permite experiências diretas.

vi) É interpretativa e enfática. A investigação qualitativa interessa-se pelos diferentes significados que as ações e os acontecimentos têm para os diferentes participantes, assim como pelos seus pontos de referência, pelos seus valores, tendo em conta as presumíveis intenções daqueles que estão sendo observados. Faz-se uma tentativa para captar as perspectivas e percepções dos participantes, associado a interpretação do investigador.

vii) O investigador é o instrumento-chave. A objetividade é impossível por definição, uma vez que o investigador se encontra sempre num determinado contexto. As subjetividades – crenças, valores, devoções – devem ser “domadas” e reconhecidas em vez de anuladas.

viii) Há uma justaposição de coleta e análise de dados. Apesar de planejado, o seu esboço vai emergindo tendo em conta o ambiente em estudo. Os assuntos são focados gradativamente, incorporando questões “emic”, ou seja aquelas questões que vão sendo suscitadas pelos diferentes participantes.

ix) A análise dos dados é indutiva. A orientação dos acontecimentos e os seus pontos de convergência, emergem frequentemente durante a recolha dos dados. O todo adquire forma à medida que as partes vão sendo examinadas.

x) As observações e as interpretações são validadas. A *triangulação* implica em confirmar os dados através da comparação de múltiplas fontes e métodos. Há um esforço por parte do pesquisador para refutar suas próprias interpretações.

xi) O relatório escrito tem como objetivo a transparência das conclusões obtidas, para a experiência dos leitores. Uma ampla descrição ajuda os leitores a construir suas próprias interpretações, facilitando ainda o próprio reconhecimento da subjetividade (BRESLER, 2000, p. 07-08).

Ainda segundo Bresler (2000), a metodologia qualitativa permite investigações de novos direcionamentos em música, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inseridas numa



comunidade, os estudos fenomenológicos dos ouvintes, dos compositores e dos músicos, e os estudos formativos acerca dos materiais curriculares e inovações tecnológicas em música.

## **2.2 Natureza da Pesquisa**

Esta investigação, do ponto de vista da sua natureza, caracteriza-se como uma Pesquisa Aplicada pois, através da descrição e da reflexão sobre o modo como os tutores a distância realizam uma mediação didático-pedagógico musical em um ambiente online, objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35; PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

## **2.3 Objetivos de Pesquisa**

Os objetivos dessa pesquisa a caracterizam como uma pesquisa descritiva pois visa a descrição das características de um determinado fenômeno – a mediação didático-pedagógico musical em um ambiente online. Segundo Prodanov e Freitas (2013), em uma pesquisa descritiva, o pesquisador utiliza-se do uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática (PRODANOV; FREITAS, 2013, p, 52). Na pesquisa descritiva, o pesquisador

observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p, 52)

Para Triviños (1987, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35) a pesquisa descritiva exige do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja investigar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e/ou fenômenos

de determinada realidade.

## 2.4 Procedimentos Técnicos

Esta investigação, quanto aos procedimentos técnicos utilizados, caracteriza-se como uma pesquisa *ex-post-facto* pois os dados foram coletados após a ocorrência dos eventos. Uma pesquisa *ex-post-facto* é uma investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, seja porque já ocorreram suas manifestações seja porque são intimamente não manipuláveis (GIL, 2008, p. 54 apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 65). Prodanov e Freitas (2013) nos esclarece que na pesquisa *ex-post-facto*, a investigação

se realiza depois dos fatos. A pesquisa *ex-post-facto* analisa situações que se desenvolveram naturalmente após algum acontecimento. É muito utilizada nas ciências sociais, pois permite a investigação de determinantes econômicos e sociais do comportamento da sociedade em geral. Estudamos um fenômeno já ocorrido, tentamos explicá-lo e entendê-lo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 65).

Neste sentido, para alcançar os objetivos dessa pesquisa, investigamos como os tutores a distância das disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4 realizaram a mediação online no ambiente virtual de aprendizagem durante o segundo semestre de 2013 e o segundo semestre de 2014. Contudo, a coleta dos dados foi realizada durante o primeiro semestre de 2015.

## 2.5 Contexto e Participantes da Pesquisa

O ambiente investigado nessa pesquisa foram os AVA da disciplina Percepção e Estruturação Musical (PEM). Esta disciplina faz parte do Núcleo de Formação Musical do Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília, é oferecida aos estudantes em quatro semestres letivos (16 semanas) – PEM 1,

PEM 2, PEM 3 e PEM 4. Em sua ementa, prevê o desenvolvimento perceptivo e conceitual dos estudantes, no que se refere tanto aos materiais da música e suas derivações e formas estruturais (tempo, melodia, textura e harmonia; relação das partes com o todo, e vice-versa), quanto aos aspectos expressivos e contextuais da música, utilizados nas produções musicais de diferentes estilos, gêneros e períodos. Tem como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades musicais, que permitam o entendimento teórico-prático das relações melódicas, expressivas, e das estruturas harmônicas e rítmicas da música. Ao final da disciplina, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar, relacionar, criar e contextualizar, auditivamente e conceitualmente os materiais da música (no campo da altura, duração, timbre e texturas), suas dinâmicas expressivas e relações estruturais características de repertórios musicais de diferentes gêneros e estilos.

Para atingir tais objetivos, a disciplina PEM conta com um AVA estruturado por meio do software Moodle. O Moodle é um pacote de software para a produção de cursos e web sites em internet e é fornecido gratuitamente como software Open Source<sup>16</sup> (sob a GNU Public License<sup>17</sup>). Basicamente, isto significa que o Moodle é protegido por direito autoral, mas oferece outras permissões. O usuário está autorizado a copiar, modificar e usar o Moodle desde que concorde com fornecer o código-fonte para outros usuários, não modificar ou remover a licença original e os direitos autorais e aplicar esta mesma licença para qualquer trabalho derivado. A palavra Moodle é originalmente um acrônimo para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), útil principalmente para programadores e profissionais da educação.<sup>18</sup>

Podemos encontrar no Moodle algumas ferramentas pedagógicas disponíveis para apoiar o desenvolvimento da disciplina (ALVES, 2009). A utilização destas ferramentas é bastante intuitiva e, quase sempre, há a possibilidades de modificações. Por exemplo, o estudante pode receber mensagens via e-mail sempre que cada participante (tutor, estudantes, professor supervisor) envia alguma atividade ou posta mensagens nos fóruns. As ferramentas pedagógicas disponíveis

---

16. Disponível em: <<https://download.moodle.org>>. Acesso em 16 jul 2015.

17. Disponível em: <<http://www.gnu.org/copyleft/gpl.html>> Acesso em 16 jul 2015.

18. Informações disponíveis em: <[https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Sobre\\_o\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle)>. Acesso em 16 jul 2015.

no AVA e utilizadas nas disciplinas Percepção e Estruturação Musical foram:

i) questionários – consiste em uma base de dados de questões que podem ser reutilizadas em diferentes situações. As questões podem ser arquivadas em categorias para facilitar o acesso, e essas categorias podem ser publicadas para torná-las acessíveis de qualquer curso no site. Os questionários podem ter um prazo limitado de disponibilidade, fora do qual se tornam indisponíveis. Esta ferramenta permite o uso de HTML<sup>19</sup> e imagens e as questões podem ser importadas de arquivos-texto externos. Os questionários permitem ainda a utilização de uma variedade de questões: de múltipla escolha com resposta única ou respostas múltiplas; questões de resposta breve (palavras ou frases); questões verdadeiro-falso; questões de associação; questões aleatórias; questões numéricas (com escalas permissíveis); questões com resposta embutida (estilo fechado) com respostas dentro de passagens do texto, além de texto e gráficos descritivos embutidos.

ii) exercícios auditivos – ferramentas organizadas do formato de questões abertas e objetivas (incluindo completar, relacionar colunas, etc). São ferramentas autoinstrutivas e individuais, onde o estudante pode realizar quantas vezes quiser no período correspondente à disciplina. A avaliação é automática, bastando o estudante realizar os exercícios. Nas disciplinas Percepção e Estruturação Musical, os exercícios auditivos são consideradas atividades chaves para a aprendizagem dos conteúdos e conceitos trabalhados.

iii) glossários – nesta ferramenta, os usuários/estudantes podem criar e manter uma lista de definições, como um dicionário. As entradas podem se autolinkar com outros conteúdos do AVA, criando os hipertextos internos, assim como os links externos.

iv) tarefas – consiste na realização de uma atividade a ser desenvolvida pelo estudante e que pode ser feita no próprio AVA ou realizada fora dele, utilizando qualquer outro editor de texto ou tabela e enviada para o AVA. Nesse tipo de ferramenta, as tarefas só são vistas pelo estudante e pelo docente, impossibilitando o compartilhamento com os demais participantes da disciplina.

---

19. Abreviação para a expressão inglesa HyperText Markup Language, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto.

v) diário de bordo – é uma ferramenta utilizada para produção individual, a qual o acesso é restrito ao professor e ao estudante/autor. Geralmente o diário é utilizado para produções individuais de artigos, memoriais, assim como, para registro cotidiano do processo de aprendizagem e diálogos particulares entre professor e o estudante (ARAGÃO, 2010, p. 30).

vi) chat – traz como principal característica a comunicação síncrona, ou seja, a possibilidade de interação no mesmo momento, enviando mensagens e recebendo comentários de forma imediata.

vii) mensageiro – ferramenta que apresenta a principal característica de ser uma forma de envio de mensagens assíncrona, onde a comunicação se dá tanto entre o tutor e um estudante (comunicação um-um), quanto entre o tutor e vários estudantes (comunicação um-muitos). Esta ferramenta permite ainda o uso de HTML, possibilitando o envio de imagens, áudio, vídeos e hiperlinks, tanto para páginas dentro do AVA como para outros websites.

viii) fóruns de discussão – ferramenta assíncrona realizada por meio de um quadro de mensagens, direcionadas aos participantes da disciplina. As mensagens são organizadas de forma hierárquica, apresentando os assuntos em destaque. Apesar dessa hierarquia, o fórum apresenta possibilidades de interação todos-todos, permitindo dinâmicas hipertextuais e combinações de várias mídias e das potencialidades de autorias dos sujeitos participantes (ARAGÃO, 2010).

Dentre as ferramentas pedagógicas disponíveis no AVA das disciplinas Percepção e Estruturação Musical e apresentadas anteriormente, apenas as ferramentas v) diário de bordo, vi) chat, vii) mensageiro e viii) fóruns de discussão, apresentam a característica de haver a possibilidade de comunicação, através de troca de mensagens, entre o tutor e o(s) estudante(s). Estas ferramentas, portanto, poderiam indicar dados para alcançar o objetivo dessa investigação. Entretanto, durante a fase de coleta de dados, apenas os fóruns de discussão das disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4 estavam disponíveis para a observação, por esse motivo não foram coletados dados sobre os processos de mediação online realizados pelos tutores a distância da disciplina PEM 3.

O fórum de discussão apresenta as seguintes potencialidades

pedagógicas: discussão de temáticas relativas ao curso; reflexão aprofundada sobre um tema de estudo; debate entre os participantes; leituras aprofundadas e contribuição com sínteses elaboradas; possibilitar ao estudante um tempo maior para reflexão e posterior postagem; acesso a qualquer momento, permitindo o debate plural de ideias e a crítica coletiva do grupo (ARAGÃO, 2010).

Os fóruns de discussão, ademais, foram escolhidos por se tratarem de uma ferramenta considerada de grande relevância à interação tutor-estudantes, pois, como nos esclarece Gohn (2009),

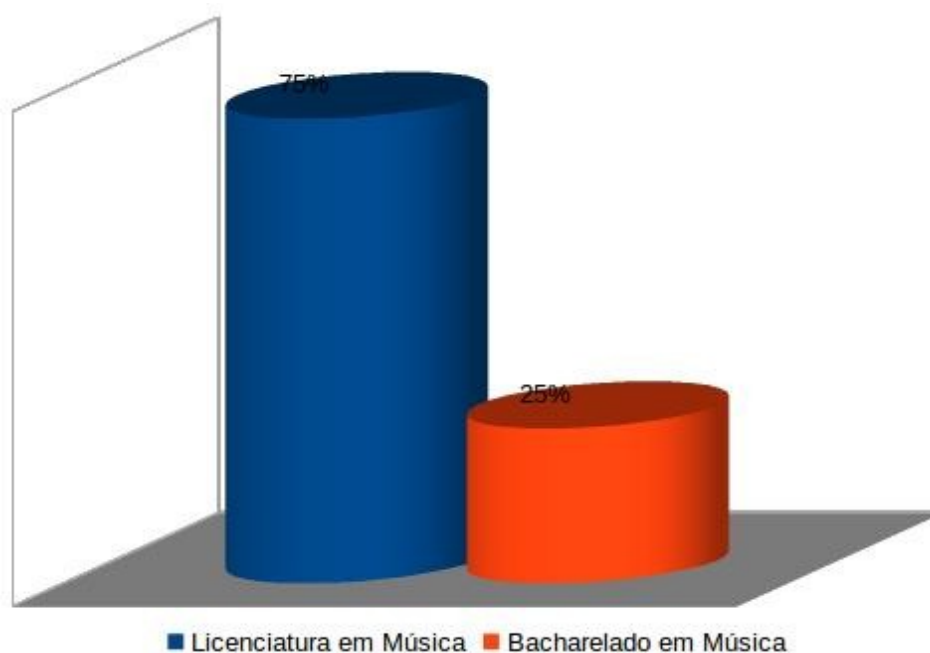
interações entre os participantes em ferramentas como os fóruns, exige a verbalização de ideias e descrições musicais e contribui para o desenvolvimento do conhecimento musical formal. Ou seja, as pessoas têm que traduzir o que escutam em palavras. No percurso inverso, a leitura do que está escrito promove exercícios de escuta ativa, que, a partir do acervo de arquivos disponíveis na Internet, contribuem para desenvolver a musicalidade dos indivíduos (GOHN, 2009, p. 103).

Neste sentido, foram observadas as mensagens postadas pelos tutores a distância e pelos estudantes nos 194 (cento e noventa e quatro) fóruns de discussão das disciplinas acima mencionadas, totalizando 3.848 (três mil, oitocentas e quarenta e oito) mensagens observadas.

Participaram dessa pesquisa um total de cinco tutores, quatro tutores atuando na disciplina PEM 1 e 1 tutor atuando nas disciplinas PEM 2 e PEM 4. Apenas um tutor não respondeu ao questionário online, de modo que só foi possível estabelecer um perfil de quatro tutores. Os tutores participantes dessa pesquisa possuem, em sua maioria (75%), licenciatura em música e mestrado. Atuam há mais de dois anos no curso de licenciatura em música da UnB e, além da disciplina PEM, já atuaram nas disciplinas Elaboração de Projeto final de Curso, Projeto em Música, Introdução da Pesquisa em Música, Estágio Supervisionado em Música, Laboratório de Música e Tecnologia, Práticas Musicais da Cultura, Teoria da Arte e Prática de Ensino e Aprendizagem Musical. O perfil destes tutores está apresentado nos gráficos a seguir:

No Gráfico 01.1 – Formação acadêmica (graduação) dos tutores participantes da pesquisa, vemos que 75% deste tutores (três tutores), possuem licenciatura em música e 25% (um tutor) possui bacharelado em música:

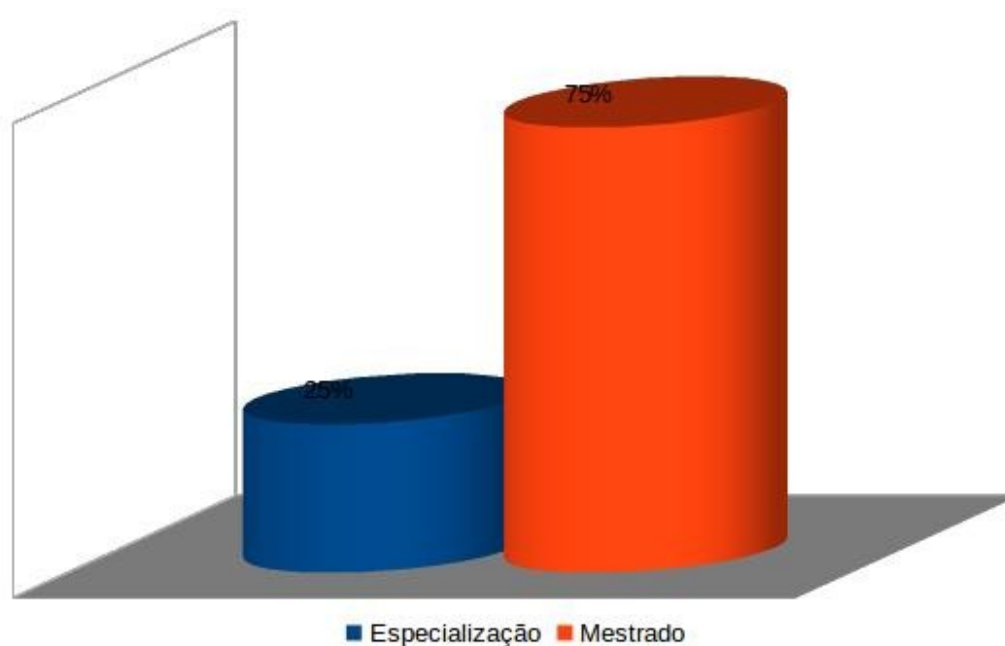
Gráfico 01.1 – Formação acadêmica (graduação) dos tutores participantes da pesquisa  
período investigado: 2013.2 e 2014.2



Fonte: dados da pesquisa

Complementando as informações sobre a formação desses tutores, vemos no Gráfico 01.2 – Formação acadêmica (pós-graduação) dos tutores participantes da pesquisa, vemos que 75% deste tutores (três tutores), possuem mestrado e 25% (um tutor) possui especialização:

Gráfico 01.2 – Formação acadêmica (pós-graduação) dos tutores participantes da pesquisa  
período investigado: 2013.2 e 2014.2

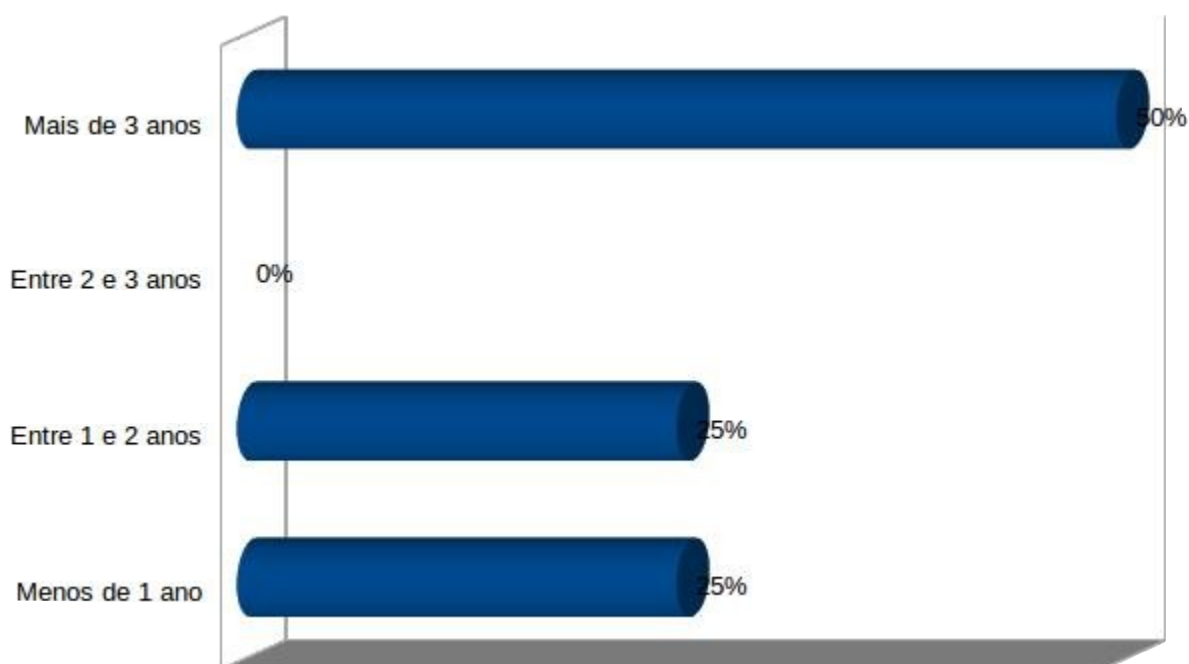


Fonte: dados da pesquisa

No Gráfico 02 – Tempo de atuação dos tutores participantes da pesquisa no curso de licenciatura em música a distância da UnB, vemos que 50% destes tutores (dois tutores) atuam no curso de licenciatura em música da UnB a mais de três anos, que 25% destes tutores (um tutor) atua no curso de licenciatura em música da UnB entre um e dois anos e que 25% destes tutores (um tutor) atua no curso de licenciatura em música da UnB a menos de um ano:



Gráfico 02 – Tempo de atuação dos tutores participantes da pesquisa no curso de licenciatura em música a distância da UnB



Fonte: dados da pesquisa.

Já no Gráfico 03 – Disciplinas que os tutores participantes atuaram além de PEM, vemos que 75% destes tutores (três tutores) já atuaram na disciplina Prática de Ensino e Aprendizagem Musical, 50% destes tutores (dois tutores) já atuaram nas disciplinas Introdução da Pesquisa em Música e Práticas Musicais da Cultura e que 25% destes tutores (um tutor) já atuou nas disciplinas Elaboração de Projeto Final de Curso, Projeto em Música, Estágio Supervisionado em Música, Laboratório de música e Tecnologia e Teoria da Arte:

Gráfico 03 – Disciplinas que os tutores participantes atuaram além de PEM



Fonte: dados da pesquisa

## 2.6 Instrumentos de Coleta de Dados

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: documentação indireta – pesquisa bibliográfica, observação direta intensiva e um questionário. A seguir, apresento as definições, características e a operacionalização de cada instrumento de coleta de dados utilizados nesta investigação.

### 2.6.1 Documentação Indireta – Pesquisa Bibliográfica

Consiste na revisão de bibliografia propriamente dita, conforme apresentada no capítulo 2 dessa dissertação. Segundo Lakatos e Marconi (2005, p. 174), toda pesquisa origina um levantamento de dados proveniente de variadas fontes, sejam quais forem os métodos ou técnicas empregadas nesta pesquisa.

Esse material geral consultado tem utilidade não só por trazer conhecimentos que servem de *background* à área de interesse, como também para impedir possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários.

A pesquisa bibliográfica envolve toda bibliografia já publicada correspondente ao tema de estudo, como publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico. Seu propósito é fornecer ao pesquisador um contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 183).

Para Manzo (1971, p. 32, apud LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 183), a bibliografia possibilita oferecer “meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” e tem por finalidade proporcionar ao pesquisador “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO, 1974, p. 230, apud LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 183). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é simplesmente repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas fornece o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 183).

### 2.6.2 Observação Direta Intensiva

A observação direta intensiva, segundo Lakatos e Marconi (2005, p. 190), é realizada através de duas técnicas: a observação e a entrevista.

A observação é uma técnica de coleta de dados que visa obter informações e utiliza os sentidos na aquisição de determinados aspectos da realidade. A observação não se apoia somente em ver e ouvir, mas também em investigar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 190).

A observação permite ao pesquisador identificar e adquirir provas

referentes aos objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. É o ponto de partida da investigação social (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 191).

Para Selltiz (1965, p. 233 apud LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 191), a observação toma-se científica à medida que: i) convém a um formulado plano de pesquisa; ii) é planejada sistematicamente; iii) é registrada metodicamente e está relacionada a proposições mais gerais, em vez de ser apresentada como uma série de curiosidades interessantes e iv) está sujeita a verificações e controles sobre a validade e segurança.

Do ponto de vista científico, a observação apresenta uma série de vantagens e limitações, como as outras técnicas de coleta de dados, havendo, por isso, necessidade de se aplicar mais de uma técnica ao mesmo tempo.

Vantagens:

- i) Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos.
- ii) Exige menos do observador do que as outras técnicas.
- iii) Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas.
- iv) Depende menos da introspecção ou da reflexão.
- v) Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.

Limitações:

As técnicas da observação apresentam uma série de limitações, entre as quais se destacam as seguintes:

- i) O observado tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador.
- ii) A ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato.
- iii) Fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador.

iv) A duração dos acontecimentos é variável: pode ser rápida ou demorada e os fatos podem ocorrer simultaneamente; nos dois casos, torna-se difícil a coleta dos dados.

v) Vários aspectos da vida cotidiana, particular, podem não ser acessíveis ao pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 191-2).

Na pesquisa científica são empregadas vários tipos de observação. Ander-Egg (1978, p. 96, apud LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 192) apresenta quatro tipos:

i) Segundo os meios utilizados:

- Observação não estruturada (Assistemática).
- Observação estruturada (Sistemática).

ii) Segundo a participação do observador:

- Observação não-participante.
- Observação participante.

iii) Segundo o número de observações:

- Observação individual.
- Observação em equipe.

iv) Segundo o lugar onde se realiza:

- Observação efetuada na vida real (trabalho de campo).
- Observação efetuada em laboratório

Nesta pesquisa, portanto, foi realizada uma *observação sistemática, não-participante, individual e em campo*. Na *observação sistemática*, o investigador sabe o que procura e o que não tem importância em determinada situação; o investigador deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e está atendo em eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe. Na *observação não-participante*, o pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade investigada, mas sem interferir diretamente nesta realidade, grupo ou comunidade: mantém-se de fora.

Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Na *observação individual*, como o próprio nome indica, é técnica de observação realizada por apenas um investigador. Nesse caso, a sua personalidade pode projetar-se sobre o observado, realizando algumas inferências ou distorções. Por outro lado, pode intensificar a objetividade de suas informações, indicando, ao anotar os dados, quais são os eventos reais e quais são as interpretações. Na *observação em campo*, as observações são realizadas no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 193-5).

Neste sentido, e para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi realizada uma *observação sistemática, não-participante, individual e em campo* acerca da atuação dos tutores no AVA utilizado para o desenvolvimento das disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4. De acordo com Valentini e Soares (2009, apud VALENTE, 2010) o AVA pode ser entendido como um espaço social, que se constrói a partir das interações sociais e cognitivas sobre ou em torno de um objeto de conhecimento. Neste espaço, os tutores comunicam-se com os estudantes através de mensagens síncronas (por meio de chats) e assíncronas (por meio de fóruns de discussão, quadro de avisos, murais e mensagens). É um espaço de encontro, um espaço de aula na modalidade EaD, um espaço virtual que compreende a entrada de muitas pessoas, que é democrático ao possibilitar o acesso a todos ainda que tenhamos problemas com a via tecnológica de acesso a ele, sendo limitada em alguns lugares. O ambiente virtual, não é um espaço físico, mas é real, pois os participantes deste espaço – professores e estudantes – encontram-se presentes nele, sentindo, aprendendo, comunicando, habitando, a partir de uma via de acesso física: o teclado, o *mouse*, a internet (SCHERER, 2012).

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, com o propósito de que uma delas adquira informações sobre determinado assunto, através de uma conversação de natureza profissional. É uma técnica utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para auxiliar o investigador no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2005, p.195).

Ainda sobre a entrevista enquanto procedimento metodológico, Gerhardt e Silveira (2009) nos esclarecem que esta é uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. Segundo as autoras, a entrevista pode ter uma característica exploratória ou ser uma coleta de informações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). Ainda segundo as autoras, existem alguns tipos de entrevistas (idem). Para os propósitos desta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, que consiste na coleta de informações mediante a organização um roteiro sobre o tema que está sendo estudado. Esse roteiro possibilita que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). Neste roteiro encontramos tópicos relativos ao problema investigado, o que possibilitou uma maior liberdade para fazer perguntas, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal (ANDER-EGG, 1978, p.110 apud LAKATOS; MARCONI, 2005, p.197).

Como instrumento de coleta de dados para uma pesquisa científica, a entrevista apresenta uma série de vantagens e limitações em sua utilização, conforme podemos ver a seguir:

Vantagens:

- i) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados.
- ii) Fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever.
- iii) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de ser compreendido.
- iv) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistador ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.
- v) Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes

documentais e que sejam relevantes e significativos.

vi) Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.

vii) Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

#### Limitações:

i) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.

ii) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.

iii) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.

iv) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.

v) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.

vi) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.

vii) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada (LAKATOS; MARCONI, 2005, p.197).

A entrevista semiestruturada foi realizada com um dos cinco tutores da disciplina PEM. A utilização da entrevista semiestruturada nesta pesquisa foi tanto para confirmar os dados através da comparação de múltiplas fontes e instrumentos de coleta, possibilitado, assim, o processo de *triangulação* (BRESLER, 2000), como para complementar a coleta de dados referentes às estratégias que os tutores a distância utilizam para promover tanto o trabalho colaborativo como a interação entre os estudantes no AVA. A entrevista foi realizada online por meio da ferramenta *Hangout* do Google e gravada utilizando o software *Simple Screen Recorder*<sup>20</sup>, versão 0.3.3. Para essa pesquisa, e conforme as características de uma entrevista semiestruturada, fora elaborado um roteiro de entrevista, em vez de perguntas formais, permitindo uma melhor fluência e dinamismo na realização da entrevista. O

---

20. Disponível em <<http://www.maartenbaert.be/simplescreenrecorder>>. Acesso em 8 jul 2015



roteiro utilizado para a entrevista semiestruturada pode ser observado no ANEXO B e a transcrição integral da entrevista pode ser observada no ANEXO C desse trabalho.

### 2.6.3 O questionário

O objetivo da utilização de um questionário nesta pesquisa, assim como a entrevista semiestruturada, foi tanto para confirmar os dados através da comparação de múltiplas fontes de dados, possibilitado, assim, o processo de *triangulação* (BRESLER, 2000), como para complementar a coleta de dados quanto a identificação dos recursos de apoio pedagógicos que os tutores participantes adotam em suas mediações didático-pedagógicas.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, formado por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 201). O questionário utilizado nesta pesquisa foi formado por questões fechadas, onde os tutores puderam escolher uma ou mais resposta entre as constantes de uma lista predeterminada, indicando aquela (s) que melhor correspondia(m) à que pretendiam fornecer. Este questionário foi enviado por e-mail aos tutores e respondido online, através da ferramenta *Formulários Google*<sup>21</sup>. O e-mail com os esclarecimentos sobre esta pesquisa e as questões apresentadas no questionário, podem ser observado no ANEXO D dessa pesquisa.

## 2.7 Técnica de análise – a análise de conteúdo

Para a análise, a compreensão e a interpretação do material coletado nas observações e na entrevista semiestruturada, foi necessário “penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84). Para tanto, contamos com o procedimento técnico da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

---

21. Disponível em <<https://www.google.com/intx/pt-BR/work/apps/business/products/forms>>. Acesso em 02 jul 2015.

Sobre a análise de conteúdo, Arroyo (2009), em pesquisa cujo objetivo foi mapear, analisar e discutir dez dissertações e uma tese que trazem a articulação entre juventudes, músicas e escolas, produzidas no Brasil entre 2000 e 2007, aponta que a análise de conteúdo, enquanto procedimento técnico, norteou o levantamento dos dados da tese e das dissertações analisadas. Os resultados da pesquisa da autora (ARROYO, 2009) nos aponta para a pertinência da análise de conteúdo, enquanto procedimento técnico de investigação científica, inclusive para a área de educação musical.

Enquanto procedimento de investigação, a análise de conteúdo apresenta-se como “um conjunto de instrumentos metodológicos [...], que se aplicam a discursos extremamente diversificados. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.” (BARDIN, 1977, p. 09).

Segundo Bardin (1977) existem algumas modalidades da análise de conteúdo: a Análise Categorical, a Análise de Avaliação, a Análise da Enunciação, a Análise da Expressão, a Análise das Relações e a Análise do Discurso. Cada uma dessas modalidades de análise de conteúdo possuem particularidades metodológicas e procedimentos operacionais específicos. A modalidade utilizada para a análise, a compreensão e a interpretação do material coletado, tanto das mensagens observadas nos fóruns de discussão como da transcrição da entrevista semiestruturada foi a Análise Categorical, mais especificamente, foi utilizada a Análise por Categorias Temáticas, que, segundo Bardin (1977):

na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analíticos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1977, p. 153)

As diferentes fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organizam-se em torno de três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

### 2.7.1 Pré-análise

É a fase de organização propriamente dita. Tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Esta primeira fase, geralmente possui cinco etapas: i) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; ii) a formulação das hipóteses e dos objetivos; iii) a formulação de indicadores que fundamentem a interpretação final; iv) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e v) a preparação do material. Estas cinco etapas, segundo Bardin (1977) não ocorrem de maneira necessária e/ou cronológica, embora mantenham-se fortemente ligadas umas as outras:

a escolha de documentos depende dos objectivos, ou inversamente, o objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. (BARDIN, 1977, p. 96)

A pré-análise é uma fase que tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades pouco ou não estruturadas, “abertas”, em oposição à exploração sistemática dos documentos.

A primeira atividade consistiu em estabelecer contato com os documentos que poderiam ser analisados e conhecer o texto, permitindo a interferência de impressões e orientações. Esta etapa, foi feita uma imersão direta e intensiva, através de *observações sistemáticas, não-participante, individual e em campo* (ANDER-EGG, 1978, p. 96 apud LAKATOS; MARCONI, 2005, p.192), das mensagens postadas nos fóruns de discussão das disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4. Foram observados todos os recursos disponíveis nestas mensagens, a saber: texto, hiperlinks e anexos de arquivos (de imagem, de áudio, de vídeo). Esta atividade foi marcada por revisitas constantes ao AVA, pois aos poucos a leitura foi se tornando mais precisa em função de impressões emergentes, da projeção do quadro conceitual sobre o material e da possível aplicação de técnicas em material

semelhante.

Durante a atividade de escolha dos documentos, o universo de documentos de análise foi selecionado de acordo com o objetivo desta pesquisa: investigar como os tutores a distância das disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4 realizam a mediação online. Foram selecionadas, portanto, 3.848 (três mil, oitocentas e quarenta e oito) mensagens postadas pelos tutores e pelos estudantes, em fóruns de discussão das disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4. Demarcado o universo de textos a serem analisados, partiu-se então para a constituição de um *corpus*, que consiste no conjunto de documentos pertinentes para serem submetidos à análise (BARDIN, 1977). A construção deste *corpus* dar-se através de escolhas, seleções e regras (BARDIN, 1977, p. 97). Para a definição e construção do *corpus* submetido à análise nessa pesquisa, adotamos as seguintes regras:

Regra de pertinência – os documentos destinados à construção do corpus foram as mensagens postadas pelos tutores nos fóruns de discussão. Estas mensagens se mostraram adequadas, enquanto fonte de informação, correspondendo ao objetivo que fundamenta a análise.

Regra da exaustividade – após definido o campo de corpus, leva-se em consideração todos os elementos desse corpus, somando 1065 (mil e sessenta e cinco) mensagens postadas nos fóruns de discussão das disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4 pelos tutores a distância.

A atividade seguinte é o processo de formulação de hipóteses e objetivos. Segundo Bardin (1977), uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar, recorrendo aos procedimentos de análise. Os objetivos, por sua vez, é a finalidade geral que se propõe a análise. Para o efeito dessa pesquisa, não foram formuladas hipóteses e os objetivos foram dados pelo próprio projeto de pesquisa, a saber: investigar como os tutores a distância realizam a mediação online nas disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4 do curso de licenciatura em música a distância da UnB; analisar como os tutores a distância utilizam os recursos de apoio pedagógicos disponíveis no AVA para realizar a mediação online; identificar como os tutores a distância incentivam o trabalho colaborativo entre os estudantes e identificar como os tutores a distância incentivam a interação no AVA.

Segundo Bardin (1977), que considera os textos como uma manifestação contendo dados que a análise vai fazer falar, “o trabalho preparatório será o da escolha destes e sua organização sistemática em indicadores.” (BARDIN, 1977, p. 99-100). Essa é a fase da referenciação dos índices e a elaboração de indicadores:

O índice pode ser uma manifestação explícita de um tema numa mensagem. Se se parte do princípio, de que esse tema possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros. (BARDIN, 1977, p. 100)

Para os propósitos dessa pesquisa, os índices, ou dados manifestos no texto (nas mensagens observadas) foram as expressões, enunciados, frases, ou até mesmos palavras que puderam indicar atitudes e/ou comportamentos dos tutores relacionados com os objetivos desta investigação. Os indicadores, por sua vez, foram a frequência de aparição destes índices, fornecendo assim, e conforme argumentado anteriormente, um suporte quantitativo para a análise qualitativa dos dados.

Antes de iniciar os procedimentos de análise propriamente dita, o material reunido precisa ser preparado. Esta foi tanto uma preparação material – as mensagens observadas nos fóruns de discussão foram copiladas e a entrevista foi transcrita na íntegra para um editor de texto – quanto formal – a realização de uma edição (codificação) do texto para ser processado por um software para análises qualitativas de dados brutos. Nesta pesquisa, utilizamos o software *CAT/Coding Analysis Toolkit*<sup>22</sup>.

CAT é um serviço gratuito do Programa de Análise de Dados Qualitativo, disponível na web pelo Centro de Pesquisas Urbanas e Sociais da Universidade de Pittsburgh, e pelo Programa de Análise de Dados Qualitativo-Umass, da Faculdade de Ciências Sociais e do Comportamento, da Universidade de Massachusett, ambos nos Estados Unidos. O CAT, em suma, é um software baseado na web no qual pode-se fazer *upload* de arquivos de texto para a análise qualitativa. Há a

---

22. Disponível em <<http://cat.ucsur.pitt.edu>>. Acesso em 02 jul 2015.

possibilidade de realizar análises em equipe, trabalhando-se colaborativamente. A ideia é que após o *upload* do texto devidamente preparado para a análise, o analista possa codificá-lo usando categorias previamente criadas. A preparação do texto consiste em formatá-lo em unidades para que possa ser processado pelo software, utilizando os seguintes parâmetros:

*<hard return><texto a ser formatado><hard return>*

Para os propósitos dessa pesquisa, o *texto a ser formatado* foi cada uma das mensagens postadas nos fóruns de discussão das disciplinas observadas. Os exemplos dos dados coletados através da observação e da entrevista estão apresentados em fonte Arial 11, em *itálico*, aliando à esquerda, com recuo de texto de 4 cm, as Unidades de Registro estão destacadas sublinhadas, as explicações, quando presentes, serão apresentadas entre parênteses e em fonte regular. Todos os dados que possam permitir a identificação tanto dos tutores quanto dos estudantes foram ocultados e os exemplos estão identificados pelas siglas EM, para os exemplos de mensagens e EE para os exemplos da entrevista, conforme o exemplo a seguir:

*<hard return>*  
*<Re: Tópico 1 do Fórum 1: Entendendo cada uma das categorias de resposta à música\_(identificação da turma)\_(identificação do Polo de Apoio Presencial) por (identificação do tutor) - segunda, 1 dezembro 2014, 20:26 Olá Pessoal, módulo encerrado. Em breve vocês terão acesso às avaliações. Abraço, (identificação do tutor)>*  
*<hard return> (EM)*

Vemos a seguir, um exemplo de um fragmento da transcrição da entrevista semiestruturada:

*<hard return>*  
*<Tutor: Mas eu percebi que eu poderia também gerenciar minhas próprias web conferências, de forma informal no intuito de... trazer o*

*aluno a tá... a participação na disciplina. De que forma? Falando, né... marcando uma revisão, né não estava proposto na disciplina, não faz parte da disciplina, é uma postura assim, é...uma iniciativa minha de...tentar uma aproximação do aluno. Depois que tinha aquele bate-papo, replico o que estava acontecendo na disciplina, pergunto se ele tem alguma dúvida, se eu poderia ajudar de alguma forma, então... então depois quando ele volta, pelo menos os resultados que eu tenho tipo, assim...é um aluno muito mais motivado, muito mais participativo, né... muito mais encorajado a tentar a fazer as atividades.>*  
 <hard return> (EE)

## 2.7.2 A exploração do material

Apos a conclusão das atividades da pré-análise, a fase de análise propriamente dita nada mais é do que o gerenciamento sistematizado das escolhas feitas pelo analista (BARDIN, 1977).

Antes da análise propriamente dita, foi necessário submeter as informações em unidades de análise, ou Unidades de Registro (UR), entendida como “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.”. (BARDIN, 1977, p. 104). A Unidade de Registro pode ser *palavras, frases, personagens, acontecimentos* ou *temas*. Nesta pesquisa foi utilizado o *tema* como Unidade de Registro, pois, conforme Bardin,

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas as questões abertas, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1977, p. 106)

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria, ou quadro conceitual, que serve de guia à leitura (BARDIN, 1977, p. 105). O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações

isoláveis. Neste sentido, o tema é:

uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas. (D'UNRUG, 1974, apud BARDIN, 1977, p. 105)

Os temas adotados para a análise de conteúdo nesta pesquisa foram, portanto, as afirmações, ou ainda as intervenções dos tutores a distância, observadas em fragmentos das mensagens postadas nos fóruns de discussão das disciplinas investigadas, que demonstravam pertinência aos objetivos desta investigação. Entretanto, para a devida compreensão das Unidades de Registros e, conseqüentemente para a análise destas unidades de significação, fez-se necessário, ainda, preparar o texto em Unidades de Contexto (UC), que servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao fragmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ideais para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 1977, p. 107). Para os propósitos dessa pesquisa, as Unidades de Contexto foram as mensagens postadas pelos tutores a distância nos fóruns de discussão das disciplinas investigadas que continham, portanto, as Unidades de Registro (UR), como podemos observar no exemplo a seguir:

*<Re: Tópico 1 do Fórum 1: Entendendo cada uma das categorias de resposta à música\_(identificação da turma)\_(identificação do Polo de Apoio Presencial) por (identificação do tutor) - segunda, 1 dezembro 2014, 20:26 Olá Pessoal, módulo encerrado (exemplo de UR – Categoria Temática). Em breve vocês terão acesso às avaliações. Abraço, (identificação do tutor)>(EM)*

Portanto, toda a mensagem que se encontra entre os elementos codificadores “< >”, constitui a Unidade de Contexto – a mensagem do tutor. Nesta,



por conseguinte, podemos observar unidades menores, as Unidades de Registro indicando uma Categoria Temática, procedimento que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar algo para o objetivo da análise (BARDIN, 1977). Bardin (1977), define Categorias Temáticas como “rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 117).

As categorias temáticas utilizadas para a análise das mensagens observadas foram sintetizadas a partir dos papéis e funções dos tutores a distância apresentados e discutidos por Scherer (2012) e as atribuições definidas aos tutores a distância pelo curso de licenciatura em música a distância a UnB, conforme expresso no projeto pedagógico do curso (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011).

Sobre os possíveis papéis que o tutor desempenha, Scherer (2012) apresenta reflexões e estudos, a partir de um modelo de EaD focado na abordagem da construção do conhecimento e na integração de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade. Segundo a autora, o professor tutor desempenha os papéis de *articulador de espaços e tempos de aula* – relacionado à organização do ambiente virtual dos encontros, dos tempos e espaços das aulas em ambiente virtual de aprendizagem –, de *orientador de aprendizagem* – preocupando-se com os materiais, recursos e informações que disponibilizará, com as que os estudantes trazem e as que estão disponíveis da *web* – e de *orientador ético* – orientando o respeito às diferenças, tendo a ética como a preocupação que cada pessoa tem pelas consequências das próprias ações sobre os outros. (SCHERER, 2012, p. 73-86).

Segundo o Projeto Pedagógico de curso de licenciatura a distância da UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011), os Professores Tutores/ Tutores a distância atuam como um elo entre os estudantes e a instituição durante a oferta das disciplinas. Estes tutores cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e principalmente na motivação. São suas funções: i) participar dos cursos e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos

trabalhados nas diferentes áreas; ii) realizar estudos sobre a educação a distância; iii) conhecer e participar das discussões relativas à confecção e uso de material didático; iv) auxiliar o estudante em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou em pequenos grupos; v) estimular o estudante a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático; vi) realizar o acompanhamento, correção e retorno dos trabalhos acadêmicos, com no máximo 7 dias, além dos trabalhos de recuperação paralela e final dos estudantes; vii) auxiliar e interagir frequentemente com os tutores presenciais; viii) dominar as ferramentas do Moodle e o conteúdo da disciplina e ix) elaborar relatórios de atividades.

As Categorias Temáticas utilizadas, portanto, foram as seguintes:

Dinamizador: Indicam afirmações ou alusões observadas nas mensagens, ou em fragmentos destas mensagens, que representam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem. Representam ainda atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções em selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida do estudante;

Organizador: Indicam afirmações ou alusões observadas nas mensagens, ou em fragmentos destas mensagens, que representam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções relacionadas à organização do ambiente virtual dos encontros, dos tempos e espaços das aulas no AVA;

Colaborador: Indicam afirmações ou alusões observadas nas mensagens, ou em fragmentos destas mensagens, que representam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no incentivo a interação, a cooperação e a colaboração entre os estudantes.

Multimidiático: Indicam afirmações ou alusões observadas nas mensagens, ou em fragmentos destas mensagens, que representam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções apoiadas na escrita multimeios (texto e/ou imagem e/ou áudio e /ou vídeo) e

Hipertextual: Indicam afirmações ou alusões observadas nas mensagens,

ou em fragmentos destas mensagens, que representam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas em conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados, através de referências ou apresentações de hiperlinks.

Tais categorias são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 03 – Categorias Temáticas

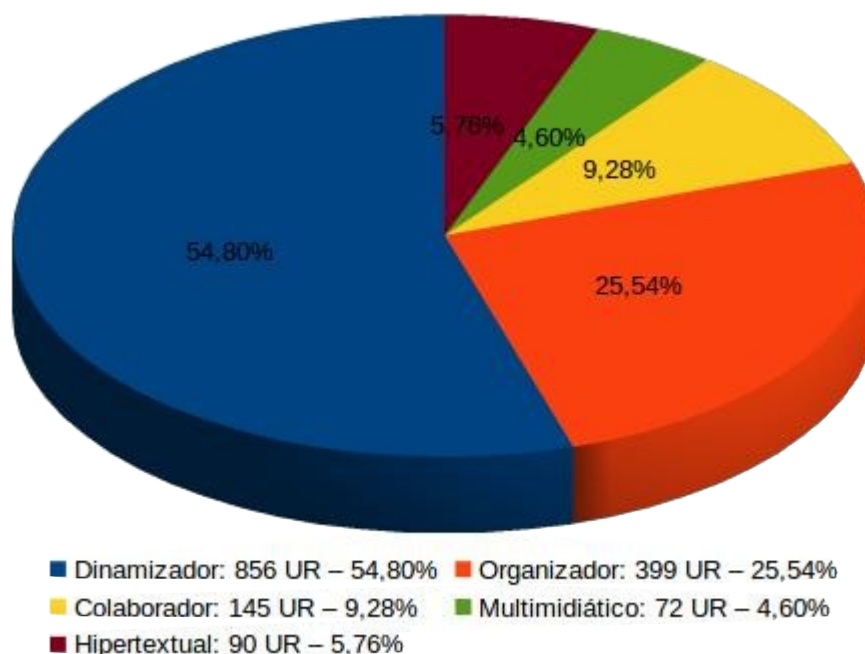
<b>Categorias Temáticas</b>	<b>Significando atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções</b>
Dinamizador	focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem; focadas em selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida do estudante
Organizador	relacionadas à organização do ambiente virtual dos encontros, dos tempos e espaços das aulas em ambiente virtual de aprendizagem
Colaborador	focadas no incentivo a cooperação e colaboração, na promoção da interação entre as pessoas, em propiciar a troca de experiências entre os estudantes no ambiente virtual
Multimidiático	apoiadas na escrita multimeios (texto, imagem, áudio, vídeo)
Hipertextual	focadas em conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados

Fonte: produção do próprio autor.

### 2.7.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Após o processo de categorização das mensagens, os dados brutos (as mensagens) passaram a “falar”, a expressar significados relacionados aos objetivos desta pesquisa. Tanto no processo de categorização dos dados quanto no tratamento destes dados foi utilizado o software *CAT/Coding Analysis Toolkit*. Por meio de operações estatísticas simples (percentagem), foi possível estabelecer quadros de resultados os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas através da análise. Esses quadros nos mostram a frequência de aparição das Categorias Temáticas nas mensagens postadas pelos tutores a distância em cada uma das disciplinas investigadas – PEM 1, PEM 2 e PEM 4, conforme apresentado a seguir:

Gráfico 04 – Frequência das Categorias Temáticas em PEM 1 -  
total de 1562 UR analisadas

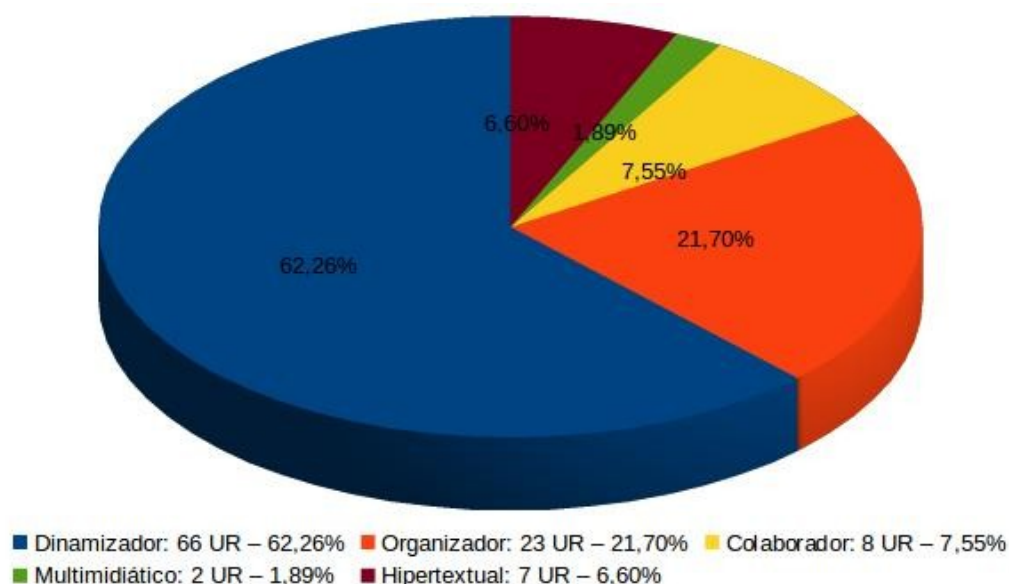


Fonte: dados da pesquisa

Na disciplina PEM 1, foram analisadas 918 mensagens postadas nos fóruns de discussão pelos tutores a distância. Nestas mensagens, foram identificadas e categorizadas um total de 1.562 Unidades de Registro, onde vemos que 54,80% (856 UR) destas UR apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem e focadas na seleção de informações mais significativas, integrando-as à vida do estudante, 25,54% (399 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções relacionadas à organização do ambiente virtual dos encontros, dos tempos e espaços das aulas em ambiente virtual de aprendizagem, 9,28% (145 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no incentivo a cooperação e colaboração, na promoção da interação entre as pessoas, em propiciar a troca de experiências entre os estudantes

no ambiente virtual, 5, 76% (90 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas em conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados e 4,6% (72 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções apoiadas na escrita multimeios.

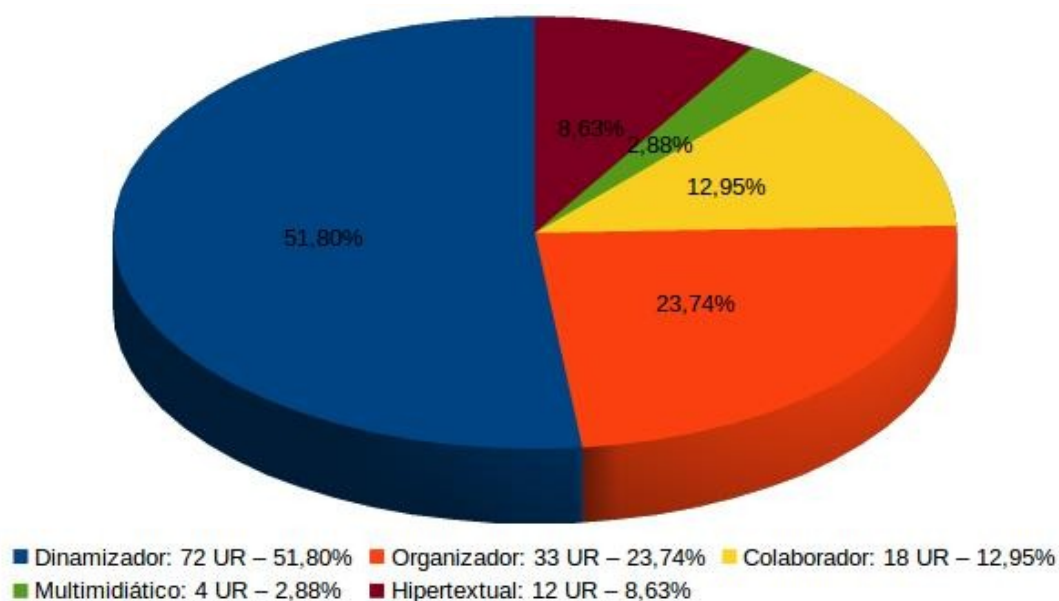
Gráfico 05 – Frequência das Categorias Temáticas em PEM 2 -  
total de 106 UR analisadas



Na disciplina PEM 2, foram analisadas 64 mensagens postadas nos fóruns de discussão pelos tutores a distância. Nestas mensagens, foram identificadas e categorizadas um total de 106 Unidades de Registro, onde vemos que 62,26% (66 UR) destas UR apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem e focadas na seleção de informações mais significativas, integrando-as à vida do estudante, 21,7% (23 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções relacionadas à organização do ambiente virtual dos

encontros, dos tempos e espaços das aulas em ambiente virtual de aprendizagem, 7,55% (8 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no incentivo a cooperação e colaboração, na promoção da interação entre as pessoas, em propiciar a troca de experiências entre os estudantes no ambiente virtual, 6,6% (7 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas em conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados e 1,86% (2 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções apoiadas na escrita multimeios.

Gráfico 06 – Frequência das Categorias Temáticas em PEM 4 -  
total de 139 UR analisadas



Na disciplina PEM 4, foram analisadas 83 mensagens postadas nos fóruns de discussão pelos tutores a distância. Nestas mensagens, foram identificadas e categorizadas um total de 106 Unidades de Registro, onde vemos que 51,8% (72 UR) destas UR apresentavam atitudes, procedimentos,

comportamentos, intervenções focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem e focadas na seleção de informações mais significativas, integrando-as à vida do estudante, 23,74% (33 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções relacionadas à organização do ambiente virtual dos encontros, dos tempos e espaços das aulas em ambiente virtual de aprendizagem, 12,95% (18 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no incentivo a cooperação e colaboração, na promoção da interação entre as pessoas, em propiciar a troca de experiências entre os estudantes no ambiente virtual, 8,63% (12 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas em conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados e 2,88% (4 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções apoiadas na escrita multimeios.

#### 2.7.4 Dispositivos de pesquisa

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa foram utilizados artefatos e procedimentos de pesquisa entendidos enquanto dispositivos que mantêm coerência com as orientações epistemológicas e políticas do processo de construção do conhecimento. Como essa pesquisa foi desenvolvida junto a um departamento de pós-graduação de uma universidade pública e o ambiente investigado foram os fóruns de discussão de uma disciplina de um curso de licenciatura em música de uma universidade pública, parece-me coerente ter desenvolvido essa investigação com o suporte de ferramentas eletrônicas livre e gratuitas, seja na fase de coleta, registro e análise de dados, como na criação de cópias de segurança dos mesmos, anotações de campo, comunicação com os participantes da pesquisa, orientador e equipe de pesquisa, entre outros.

Nesta perspectiva, percebo esses artefatos e dispositivos como extensão da capacidade do pesquisador apreender a realidade, com tudo de criação e

implicação ontológica aí imbricado (GALEFFI; PIMENTEL; MACEDO 2009, 94 apud CARÔSO, 2010, p. 89-90). Para a realização deste trabalho foram utilizados os seguintes dispositivos de pesquisa:

- PC Dell Inspiron 5420.
  - Memória RAM: 6 Gb
  - Processador: Intel® Core™ i5-3210M CPU @ 2.50GHz × 4
  - Disco Rígido: 1Tb
- Sistema Operacional: Linux/Ubuntu *The Quantal Quetzal* 12.04 LTS e *The Trusty Tahr* 14.04 LTS.
- Gerenciador e organizador de arquivos: Nautilus, versão 3.10.1
- Bloco de Notas: Gedit, versão 3.10.4
- Editor de Texto: LibreOffice Writer v. 4.4.3.2 – O LibreOffice é um pacote que oferece ferramentas similares ao Office da Microsoft. Este trabalho foi escrito no Writer. Também foi utilizado durante todo o processo de pesquisa, o Spreadsheet, um editor de planilhas e o Presentation, editor de apresentações similar ao Powerpoint.
- Visualizador de arquivos pdf: Visualizador de Documentos, versão 3.10.3
- Editor de imagens: Pinta, versão 1.3
- Visualizador de arquivos de imagem: Visualizador de Imagens, versão 3.10.2
- Reprodutor de mídias (áudio/vídeo): VLC, versão 2.1.6
- Conversor de arquivos de áudio: Sound Converter, versão 2.0.4
- Navegador web: Google Chrome, versão 43.0.2357.65 (64-bit) e Mozilla Firefox versão 38.0
- Comunicadores: Skype e Hangout
- Gravado de tela (para gravação em vídeo das entrevistas via Skype e/ou Hangout): Simple Screen Recorder, versão 0.3.3



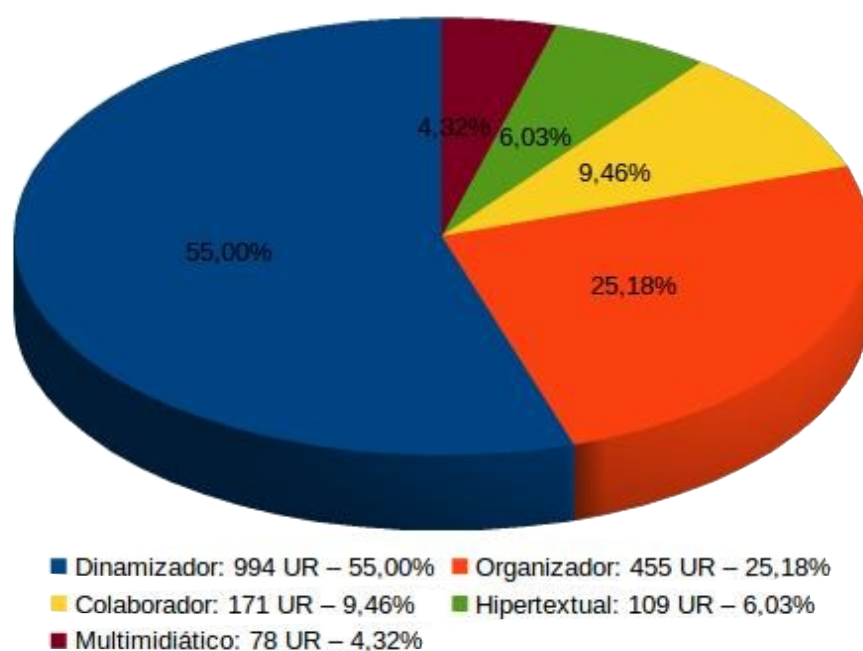
- Software para análise qualitativa de dados brutos (para a análise das transcrições das entrevistas e mensagens observadas): CAT - Coding Analysis Toolkit

## **2.8 Análise dos dados**

A partir da análise da frequência das Categorias Temáticas observadas nas mensagens postadas, observa-se uma predominância de mensagens indicando intervenções focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências além de procedimentos focados em selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida do estudante. Representando 55% das Unidades de Registro categorizadas.

Entretanto, a escrita destas mensagens apresentam poucos elementos multimidiáticos (poucos vídeos, áudios, imagens) e poucas oportunidades para o acesso à variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 07 – Frequência das Categorias Temáticas em PEM 1, PEM 2 e PEM 4 - total de 1807 UR analisadas



Fonte: dados da pesquisa

Nas disciplinas PEM 1, PEM 2 e PEM 4, foram analisadas um total de 1065 mensagens postadas nos fóruns de discussão pelos tutores a distância. Nestas mensagens, foram identificadas e categorizadas um total de 1807 Unidades de Registro, onde vemos que: 55% (994 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem e focadas na seleção de informações mais significativas, integrando-as à vida do estudante; 25,18% (455 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções relacionadas à organização do ambiente virtual dos encontros, dos tempos e espaços das aulas em ambiente virtual de aprendizagem; 9,46% (171 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas no incentivo a cooperação e colaboração, na promoção da

interação entre as pessoas, em propiciar a troca de experiências entre os estudantes no ambiente virtual; 6,03% (109 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções focadas em conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados e 4,32% (78 UR) apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções apoiadas na escrita multimeios.

As mensagens contendo Unidades de Registro identificadas pela Categoria Temática Dinamizador estão relacionadas aos materiais, recursos e informações disponibilizados no fórum, com as que os estudantes trazem e com as que estão disponíveis na web. Indicam ações focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem e na seleção de informações mais significativas, integrando-as à vida do estudante. Exercendo a função de Dinamizador, o tutor propõe questionamentos a serem discutidos no fórum, com o intuito de “desequilibrar” os estudantes em suas certezas, encorajando-os a quererem estar no ambiente, desafiados por compreender, buscar, articular e produzir mais.

Esses questionamentos são a “chave” para favorecer a aprendizagem no ambiente virtual. Lançando esses questionamentos, o tutor propicia que os estudantes entrem nesse ambiente, participem dos encontros e habitem a disciplina (SCHERER, 2012, p. 82).

Apresento alguns exemplos das mensagens observadas categorizadas pelo tema Dinamizador. No exemplo a seguir, vemos a atitude do tutor em lançar questionamentos pertinentes ao tema do fórum. O tutor, nesta mensagem, contextualiza a discussão e ilustra o questionamento lançado com um exemplo pessoal. O conceito de “afinação” é relativizado e o tutor exemplifica expondo a experiência de sua mãe ao julgar “desafinando” quando o tutor, seu pai e seus irmãos tocam rock'n roll:

*<Re: Sala de Estudo 2: Relacionando materiais e expressão na música por (identificação do tutor) - quinta, 28 agosto 2014, 10:33*

*Olá para todos!! Temos então duas linhas, os que acreditam na percepção da afinação e os que não acreditam. Vocês já pensaram que durante o desenvolvimento do indivíduo ele pode ter sido exposto a situações que mudaram sua "forma de ouvir", e o que parece "desafinado" pra nós pode ser "afinado" para eles? (exemplo de UR – Dinamizador) Tudo isso parte da construção da identidade e dos saberes coletivos do indivíduo onde ele está presente. Por exemplo, Eu, meu pai, e meus irmãos tocamos, (moderadamente legal) e minha mãe não toca nem tem conhecimento com nenhum instrumento, porém pra ela é "desafinado" quando tocamos rock'n roll, ou seja, o conceito de desafinado mudou! Tá ai um exemplo de "desafinado" para nós, e extremamente difícil em manter a afinação para eles>(EM)*

No próximo exemplo, o tutor mostra-se atendo ao movimento, às aprendizagens, às produções de três estudantes, ao mesmo tempo que se justifica “por isso pego no pé de vocês”:

*<Re: Tópico 1: Avaliando a própria aprendizagem e outros componentes da música por (identificação do tutor) - terça, 14 Out 2014, 20:38 Olá boa noite a vocês, (identificação dos estudantes). Fico muito feliz de ler o que vocês escrevem, eu conheço as dificuldades de cada um e vejo em especial nas 3 pessoas com imensas habilidades que devem ser desenvolvidas (por isso pego no pé de vocês) (exemplo de UR – Dinamizador) Continuem assim, tenho certeza que teremos ainda a oportunidade de trabalharmos juntos! Abç!>(EM)*

No exemplo seguinte, o tutor mostra-se atendo à aprendizagem, à produção do estudante e solicita a este estudante uma complementação da atividade:

*<Re: Tópico 2: Identificando uma escala por (identificação do tutor) - terça, 14 Out 2014, 20:32 Olá para todos!(identificação do estudante), Vejo que você fez uma “transcrição” do que foi cantado, seguiu os saltos e as alturas, mais poderia nos identificar as notas da escala, use o mesmo poste, só circule o que é escala! (exemplo de UR – Dinamizador) Att><hard return>  
<hard return><Re: Tópico 2: Identificando uma escala por (identificação do tutor) - sábado, 18 Out 2014, 11:30 Olá (identificação do estudante)! É quase isso!! você transcreveu parte do que ele cantou, sublinhou as notas, mais não eliminou as repetidas pra achar somente os 5 sons cantados!! (exemplo de UR –*

Dinamizador) *Vou postar mais acima um comentário da professora (identificação do supervisor) que pode ajudar todo mundo! Att>(EM)*

As mensagens contendo Unidades de Registro identificadas pela Categoria Temática Organizador estão relacionadas à organização do ambiente virtual dos encontros, dos tempos e espaços das aulas em ambiente virtual de aprendizagem. Essa função do professor tutor é recente se considerarmos que ele está organizando um ambiente para trabalhar na modalidade EaD. Essa função implica conhecimentos sobre a integração de tecnologias digitais no processo de aprendizagem de conteúdos específicos de forma a contribuir, favorecer, viabilizar a aprendizagem de conceitos e procedimentos da disciplina ao longo do seu desenvolvimento. Exercendo a função de Organizador, o professor-tutor disponibiliza e organiza espaços no ambiente virtual de aprendizagem para os encontros, para ações e interações com e entre os estudantes. São espaços/tecnologias disponibilizados pela plataforma de EaD escolhida pelo curso e/ou universidade e/ou disponíveis na web, *linkados* ao ambiente virtual a partir de endereços eletrônicos. (SCHERER, 2012, p. 78).

O fórum de discussão é o espaço central de encontro da aula. Deste espaço há a possibilidade de seguir para vários outros espaços. Essa possibilidade permite que os estudantes trilhem seus próprios caminhos, seus hipertextos, sempre com o foco no objetivo comum da aula e habitando o ambiente da disciplina. Daí a importância de organizá-lo de forma a convidar os estudantes a habitarem-no, além de planejar os encontros considerando a articulação de tempos e espaços. São tempos de ações e interações, nem muito curtos, nem muito longos (SCHERER, 2012, p. 79).

No exemplo a seguir, o tutor procura organizar o fórum solicitando o reenvio de um arquivo:

*<Re: Turma 1 - Fórum de Socialização - Oficina de Apresentação Auditiva por (identificação do tutor) - quinta, 14 agosto 2014, 14:53  
Olá (identificação do estudante), não consegui abrir o seu arquivo,  você pode encaminhá-lo com outra extensão o outro link? (exemplo de UR – Organizador) Abraços,(identificação do tutor) >(EM)*

Nesse exemplo, o tutor mostra-se atendo aos movimentos dos estudantes em outros espaços virtuais além do fórum (a atividade Questionário) e chama a atenção destes estudantes para a temática do Fórum de Socialização, solicitando que mensagens sobre dúvidas de navegação no AVA sejam postadas em local correto (Fórum de Dúvidas):

*<Re: Turma 1 - Fórum de Socialização - Oficina de Apresentação Auditiva por (identificação do tutor) - sábado, 16 agosto 2014, 12:52 Olá (identificação dos estudantes), vocês já conseguiram preencher questionário? Outra observação,vamos utilizar o fórum de dúvidas para esse tipo de ocorrência, ok? (exemplo de UR – Organizador) Aguardo,abraços, (identificação do tutor) >(EM)*

Nesse exemplo, o tutor disponibiliza no Fórum de Dúvidas a pergunta de um estudante feita em outro espaço bem como a explicação dada, organizando, assim o fórum:

*<Re: Dúvidas do Módulo 1\_Turma 1\_Boa Vista por (identificação do tutor) - quinta, 21 agosto 2014, 11:27 Pergunta do (identificação do estudante):\* Professor, como copiar de outro fórum e acrescentar as cores.?Prezado (identificação do estudante),com o mouse clique no botão direito e selecione o texto desejado. Em cima do texto selecionado clique com o botão esquerdo, aparecerá caixa de diálogo, você escolhe: copiar. Vá até o ambiente que você deseja colocar o texto e clique os botões ctrl v, pronto, seu texto está pronto para ser editado. Outra a cor: selecione o texto que você quer mudar a cor, utilize a caixa acima desse espaço (da caixa de texto quando está sendo editada) "são as formatações de texto". Escolha a letra maiúscula A (do lado esquerdo do ícone que tem duas letrinhas ab e um lápis). Tem uma setinha, clique nela, vai aparecer uma caixa de diálogo com várias cores, escolha uma delas clicando, pronto; o seu texto ficará na cor escolhida.Abraço,(identificação do tutor) (exemplo de UR – Organizador) (segue arquivo de imagem no formato .jpg) E aí,o que acha? Abraços, (identificação do tutor) >(EM)*

As mensagens contendo Unidades de Registro identificadas pela Categoria Temática Colaborador estão relacionadas ao incentivo a cooperação e

colaboração, na promoção da interação entre estudantes e em propiciar a troca de experiências entre os estudantes no fórum. No exemplo a seguir, o tutor elogia e valoriza as produções dos estudantes, além de propor novas formas de interação:

*<Re: Turma 3 - Fórum de Socialização - Oficina de Apresentação Auditiva por (identificação do tutor) - segunda, 18 agosto 2014, 21:37  
Olá turma, estou gostando bastante da interação de vocês neste fórum e aproveitando a diversidade musical que vocês apresentam. (exemplo de UR – Colaborador) A cada nova música postada eu conheço um pouco mais de vocês! Se quiserem podem colocar aqui bandas que estão ouvindo e que fazem parte de sua trajetória musical. Um abraço!>(EM)*

No próximo exemplo, o tutor esclarece quais serão as atividades previstas para o fórum, enfatizando a necessidade do trabalho colaborativo – “Façam o mesmo exercício com o texto do colega”, “Peguem o texto do colega e realizem este exercício”:

*<Re: Tópico 2 – Refletindo sobre as dimensões nas respostas dos estudantes\_ (identificação do polo de apoio presencial) por (identificação do tutor) - segunda, 18 agosto 2014, 21:55  
Olá turma, para deixar mais claro o que necessitamos fazer neste fórum vou colocar um exemplo presente no texto "dimensões de resposta à música". Façam o mesmo exercício com o texto do colega. (exemplo de UR – Colaborador) Segue abaixo. Compreenderam?  
Abaixo estão algumas respostas dadas por estudantes de música ao ouvirem a música “Radamés y Pelé” de Tom Jobim. Em vermelho estão comentários acerca das possíveis dimensões colocadas nas respostas.  
Ouça aqui a música (CD – Antônio Brasileiro, 1994) “Um tema simples com variação de dinâmica e timbres [relação estrutural na identificação de ‘tema com variações’, com referência aos possíveis materiais, ‘de dinâmica e timbres’], que traz a clara sensação de tranquilidade [a tranquilidade é uma sensação acerca do caráter expressivo]; tem ritmos jazzísticos para dentro do samba [relação com contexto]; dividida em três partes [relação estrutural].”  
“Exemplo de peça que reúne elementos da música popular e erudita. O estilo popular da bossa-nova [contextual] é representado por seu ritmo característico, com marcação constante da percussão e pelas batidas do violão [identificação de instrumentos, timbre – percussão e violão; e o elemento estrutural de ‘constância’ r[ítmica no correr da música]. O erudito está presente na forma da instrumentação, inserção de instrumentos de corda e pela apresentação da melodia*

*feita pelo piano [comentário mais voltado aos materiais – instrumentação no ‘erudito’]. Peça que apresenta um lirismo [relação com gesto expressivo] representado por um tema gostoso de ouvir e facilmente memorizado [comentário mais a nível pessoal – seria mais relevante mostrar que foi gostoso o ‘lirismo’ produzido pelo embalo rítmico que percorre as diferentes melodias...]. Os diversos timbres inseridos (trompete, trombone, percussão, piano, violão e cordas) enriquecem e dão graciosidade e dinâmica à peça [aqui uma resposta combinada – materiais e caráter expressivo].” (GROSSI, p. 6)*

*Ok? As partes entre os colchetes representa a descrição da categoria. Peguem o texto do colega e realizem este exercício (exemplo de UR – Colaborador)  
Bons estudos e qualquer dúvida entrem em contato!>(EM)*

No exemplo a seguir, o tutor incentiva a troca de experiências entre os estudantes no fórum, além de estimular a interação:

*<Re: Sala de estudo 6 por (identificação do tutor) - quarta, 15 Out 2014, 21:27*

*Olá (identificação do estudante), compare suas repostas com a do (identificação do estudante). (exemplo de UR – Colaborador) O que existe de diferentes entre as duas escritas? Qual dos dois escreveu a música mais próxima do original? Continuem interagindo! (exemplo de UR – Colaborador)>(EM)*

As mensagens contendo Unidades de Registro identificadas pela Categoria Temática Multimidiático estão relacionadas às intervenções apoiadas na escrita multimeios, apresentado sons, vídeos, imagens e/ou arquivos anexados. No exemplo a seguir, o tutor apresenta um exemplo em vídeo relacionado com a temática do fórum:

*<Re: FÓRUM 6: Tópico 2: Identificando uma escala .por (identificação do tutor) - sexta, 17 Out 2014, 16:37*

*Olá Pessoal, qual a relação da música Don't worry be happy com o exercício apresentado pelo Bobby McFerrin? (segue vídeo do Youtube) (exemplo de UR – Multimidiático) [\[https://www.youtube.com/watch?v=d-diB65scQU\]](https://www.youtube.com/watch?v=d-diB65scQU) Aguardo, (identificação do tutor)>(EM)*

No próximo exemplo, o tutor ilustra a participação dos estudantes nas



atividades da disciplina por meio de um arquivo de imagem sinalizando quais estudantes participaram de quais atividades:

*<Re: MÓDULO 6: DÚVIDAS dúvidas. por (identificação do tutor) - segunda, 6 Out 2014, 14:42  
Olá Pessoal, quadro atualizado das atividades realizadas e não realizadas .Abraço, (identificação do tutor).  
(Segue arquivo de imagem no formato .jpg) (exemplo de UR – Multimidiático)>(EM)*

No exemplo a seguir, o tutor ilustra as discussões do fórum, esclarecendo aos estudantes a temática abordada por meio de um vídeo:

*<Re: Fórum 4 - Tópico 1 - Percepção do tempo por (identificação do tutor) - terça, 23 setembro 2014, 14:19  
Olá (identificação dos estudantes), segue um vídeo que talvez possa ajudá-los a definir...  
(segue vídeo do Youtube (exemplo de UR – Multimidiático)  
[\[https://www.youtube.com/watch?v=zm-QkgHRfFs\]](https://www.youtube.com/watch?v=zm-QkgHRfFs)) Abraços,  
(identificação do tutor) >(EM)*

No exemplo seguinte, o tutor apresenta seus comentários sobre uma atividade realizada por um estudante, com o apoio de um arquivo de texto:

*<Re: w. Tópico 3 – Praticando o pensar e escrever o movimento das alturas por (identificação do tutor) - sábado, 6 setembro 2014, 11:10  
(segue link com arquivo no formato .docx) (exemplo de UR – Multimidiático)  
Olá (identificação do estudante), segue o seu gráfico com observações. Refaça e encaminhe aqui, ok? Abraços, (identificação do tutor) >(EM)*

No próximo exemplo, o tutor disponibiliza, por meio de vídeos, sons e imagens, os áudios necessário para a realização de uma atividade (Exercício Auditivo):

<Re: w. *Dúvidas do Módulo 3 por* (identificação do tutor) - quarta, 3 setembro 2014, 08:50

*Olá* (identificação do estudante), *espero que você consiga resolver os problemas técnicos de acesso aos arquivos inseridos no ambiente. Como o curso é a distância e utiliza recursos tecnológicos, é sempre bom manter os seus navegadores e demais recursos atualizados. Encaminho os links disponibilizados na parte 2 do referido exercício.* (exemplo de UR – Multimidiático) *Abraços,* (identificação do tutor).

(Segue vídeo do Youtube [<https://www.youtube.com/watch?v=z8iCB2E9kek#t=34>])

(Segue link com trecho da canção Asa Branca [<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/resource/view.php?id=33797>])

(Segue link com trecho da canção Asa Branca com o andamento alterado [<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/resource/view.php?id=33798>])

(Segue link com animação do gráfico do movimento sonoro das 3 primeiras notas da canção Asa Branca [<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/resource/view.php?id=33811>])

(Segue link com trecho da canção Asa Branca [<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/resource/view.php?id=33801>])

(Segue link com trecho da canção Asa Branca [<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/resource/view.php?id=33802>])>(EM)

As mensagens contendo Unidades de Registro identificadas pela Categoria Temática Hipertextual estão relacionadas às intervenções focadas em conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados, através da disponibilização de *hiperlinks*. No exemplo a seguir, o tutor disponibiliza um arquivo em áudio por meio de um hiperlink:

<w. *Sala de Estudo 2: Relacionando materiais e express...*por (identificação do tutor)- sábado, 16 agosto 2014, 12:32

*Olá Pessoa! Veja a interpretação do passarinho de uma música da banda Scorpions. Clique no endereço abaixo para* (exemplo de UR – Hipertextual) *ver*<http://crass.on.ru/flash/bbird.swf>. *Como descreveriam a interpretação do passarinho ? Foi enfatizado que dimensão de resposta e por quê? Tragam exemplos de trechos de músicas para exemplificar materiais e como seri dar expressividades a eles? Podem gravar vocês mesmos cantando trechos de melodias, enfatizando determinados materiais e depois dando expressão a eles. Neste estudo é muito importante explicar, dar detalhes nos*

*exemplos, definir os materiais, etc. Participem inclusive com sugestão de exercício.>(EM)*

No próximo exemplo, o tutor disponibiliza no Fórum de Dúvidas o link para o acesso a uma atividade da disciplina (Exercício Auditivo 6):

*<Re: Fórum de Dúvidas do Módulo. por (identificação do tutor) - sexta, 24 Out 2014, 14:57  
Ola (identificação do estudante), Estão no exercício auditivo 6. Q Exercício Auditivo 6 [hiperlink] (exemplo de UR – Hipertextual) visa a ampliação de seus conhecimentos e habilidades desenvolvidos até o momento, refletindo também sobre escuta e análise.  
<https://soundcloud.com/darcyalcantara/onde-est-a-baleia/s-94x5u>>(EM)*

No exemplo apresentado a seguir, vemos o tutor disponibilizando uma produção de um estudante por meio de um hiperlink para um servidor externo ao AVA:

*<Re: Trabalho de final de curso. por (identificação do tutor)- terça, 9 Dez 2014, 08:21  
Trabalho da (identificação do estudante) recebido no seguinte endereço: (exemplo de UR – Hipertextual)  
<https://onedrive.live.com/?cid=5DED0DD0583D3DA5&id=5DED0DD0583D3DA5!187&sc=Photos&authkey=!ArUBL5kNf0imzrs&v=3>>(EM)*

Apesar de entender o fórum enquanto um espaço fecundo para as trocas simbólicas entre o tutor e os estudantes, caracterizando-o como um espaço de grande relevância à interação tutor-estudantes (GOHN, 2009), esta não é a única ferramenta encontrada no AVA para promover essa interação. Nos gráficos a seguir, vemos a frequência de uso de duas outras ferramentas, o *chat* e o *mensageiro*.

O *chat*, ou bate-papo, é uma ferramenta disponível no AVA que apresenta a principal característica de ser uma forma de comunicação síncrona, ou seja, a possibilidade de interagir no mesmo momento, enviando mensagens e recebendo comentários de forma imediata. Esta comunicação tanto pode se dar entre o tutor e

um estudante (comunicação um-um) como entre o tutor e vários estudantes (comunicação um-muitos). O *mensageiro*, por sua vez, é uma ferramenta disponível no AVA que apresenta a principal característica de ser uma forma de comunicação assíncrona onde a comunicação se dá tanto entre o tutor e um estudante (comunicação um-um), quanto entre o tutor e vários estudantes (comunicação um-muitos).

Entretanto, durante o processo de observação não participante, apenas o conteúdo das mensagens postadas nos fóruns esteve disponível. Os dados apresentado nos próximos gráficos foram coletados por meio de um questionário online com o intuito de promover o processo de *triangulação* (BRESLER, 2000), que consiste em confirmar os dados através da comparação de múltiplas fontes e métodos de coleta de dados.

As opções apresentadas no questionário para a indicação da frequência de utilização de tais ferramentas foram NUNCA – indicando a não utilização da ferramenta, RARAMENTE – indicando a utilização em uma ou duas vezes durante a oferta da disciplina, EVENTUALMENTE – indicando a utilização da ferramenta mais de duas vezes durante a oferta da disciplina, FREQUENTEMENTE – indicando a utilização da ferramenta pelo menos uma vez por semana durante a oferta da disciplina e SEMPRE – indicando a utilização da ferramenta mais de uma vez por semana durante a oferta da disciplina. Esta escala de frequência foi criada a partir da minha própria experiência enquanto tutor da disciplina Percepção e Estruturação Musical. Esta disciplina, conforme dito anteriormente, é ofertada em um período de 16 (dezesesseis) semanas, totalizando um semestre letivo.

No Gráfico 08 – Frequência do uso do chat disponível no AVA da disciplina pelos tutores participantes, vemos que 25% dos tutores (um tutor) participantes nunca utiliza o chat durante a oferta da disciplina, 25% dos tutores (um tutor) raramente utiliza o chat, 25% dos tutores (um tutor) eventualmente utiliza o chat e 25% dos tutores (um tutor) frequentemente utiliza esta ferramenta durante a oferta da disciplina:

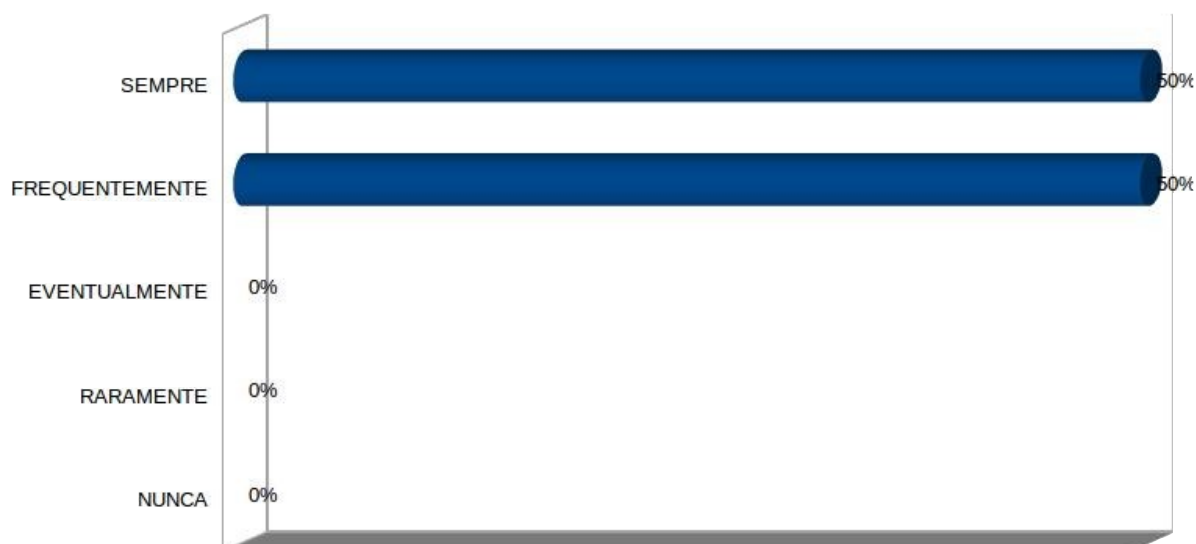
Gráfico 08 – Frequência do uso do chat disponível no AVA da disciplina pelos tutores participantes



Fonte: dados da pesquisa

No Gráfico 09 – Frequência do uso do mensageiro disponível no AVA da disciplina pelos tutores participantes, vemos que 50% dos tutores (dois tutores) frequentemente utilizam esta ferramenta durante a oferta da disciplina e que 50% dos tutores (dois tutores) sempre utilizam esta ferramenta durante a oferta da disciplina:

Gráfico 09 – Frequência do uso do mensageiro disponível no AVA da disciplina pelos tutores participantes



Fonte: dados da pesquisa

Dando continuidade ao *processo de triangulação*, que, como nos esclarece Bresler (2000), consiste em confirmar os dados através da comparação de múltiplas fontes e métodos de coleta de dados, apresento a seguir, alguns exemplos de trechos da entrevista indicando a utilização dos recursos disponíveis no AVA:

*<Tutor: Então, de forma assíncrona existe, de certa forma o fórum, ele é o local onde a ... discussão, onde as reflexões são desenvolvidas, então isso aí já é de praxe uma abertura, uma condução, uma postura textual feita por parte do tutor.>(EE)*

*<Eu particularmente gosto também em todo o início de módulo, replicar o primeiro link do módulo, que é "Comece a semana aqui" via mensagem pra que ele tenha reforçado esse... o que ele precisa fazer especificamente naquele módulo...>*

*Tutor: Então lembrando que existe uma orientação, existe um cronograma de atividade pra aquele módulo e tá explícito, no caso naquele link. Então eu gosto de replicar aquilo ali via Mensageiro...*

*Tutor: Do próprio Moodle! Enviar, via mensagem, aquele... replicar aquele link.>(EE)*

*<Tutor:É... de forma...uso muito o Mensageiro pra dar avisos sobre a disciplina, sobre o desempenho dos alunos, sobre alguma coisa que*

*assim, sobre alguma postura em termos de turma que não está alinhada à proposta, então, além de dar orientação dentro do Fórum e o feedback nas atividades, eu periodicamente vou mandando ativid...é... mensagens, às vezes para a turma, às vezes para os alunos especificamente, são somente aqueles alunos...>(EE)*

*<Tutor:... e falo diretamente pra ele sobre a participação dele...quase sempre é quando não há uma.... um desempenho desejado, então eu uso muito isso. Como ferramenta síncrona, eu uso muito o Skype, como um canal, assim extra plataforma, até porque a plataforma tem um aplicativo de web conferência mas, porém ele precisa ser agendado junto ao suporte técnico...>(EE)*

*<Tutor: o agendamento para que aconteça aquela web conferência. Em algumas disciplinas de PEM, isso já foi bem utilizado, né pra fazer uma web conferência de forma forma... de forma oficial. De forma oficial e formal, também.>(EE)*

*<Tutor: Então eu tenho usado muito essas duas ferramentas. Na maioria das disciplinas que eu tenho feito a tutoria, pouco se usa o Chat, que é uma ferramenta síncrona, é... outras, como, sei lá, Glossários, Wiki...*

*Tutor:...tem sido pouco utilizadas. O foco maior é realmente o Fórum, o uso do Mensageiro, Web Conferências de forma formais, e aí a minha postura é...se aproxima mais de uma forma informal, pra trazer ele, os alunos à participação.>(EE)*

*<Tutor: Então, é... mas o desejável é que todos tenham fala. E o quê que eu faço? Eu fico atento a isso aí e envio mensagens. Envio mensagens de uma forma, assim meio que informal, é...convida à participação dos colegas... por exemplo, eu já fiz isso uma vez, onde cito o que o colega postou e convido, de certa forma dou uma “alfinetadazinha”: “ – Falta a sua participação, Fulano e Fulano, tal...” Então, quando a pessoa vai ler, já vê o nome dele citado no Fórum... Tutor:... então, quer dizer: “ – Opa! Já sentiram minha falta aqui!”. Então, “ – alguém está esperando por mim”. Então isso aí, de certa forma pra quem lê, já chama a atenção. Envio mensagens, envio mensagens pra turma e envio mensagens individuais, pontuando: “ – Olha só, tem dois Fóruns que você não participa, tal...! Quê que tá havendo? Quê que tá acontecendo? De que maneira eu posso te ajudar?” Sempre me colocando não na função de cobrar mas sempre de poder ajudar. Então isso aí tem, assim, me trazido bons frutos, tá entendendo? Bons resultados. Que aí: “ – Não, porque realmente professor, eu tô meio ausente, por conta disso, daí...” Aí, quando vem as justificativas, eu tento conduzi da melhor maneira: “ – Olha só, o curso...” “ – Ah!, eu tô sem tempo!”, aí eu: “ – Olha só, você tá dentro de um curso, tá entendendo? Então, arranja tempo!”>(EE)*

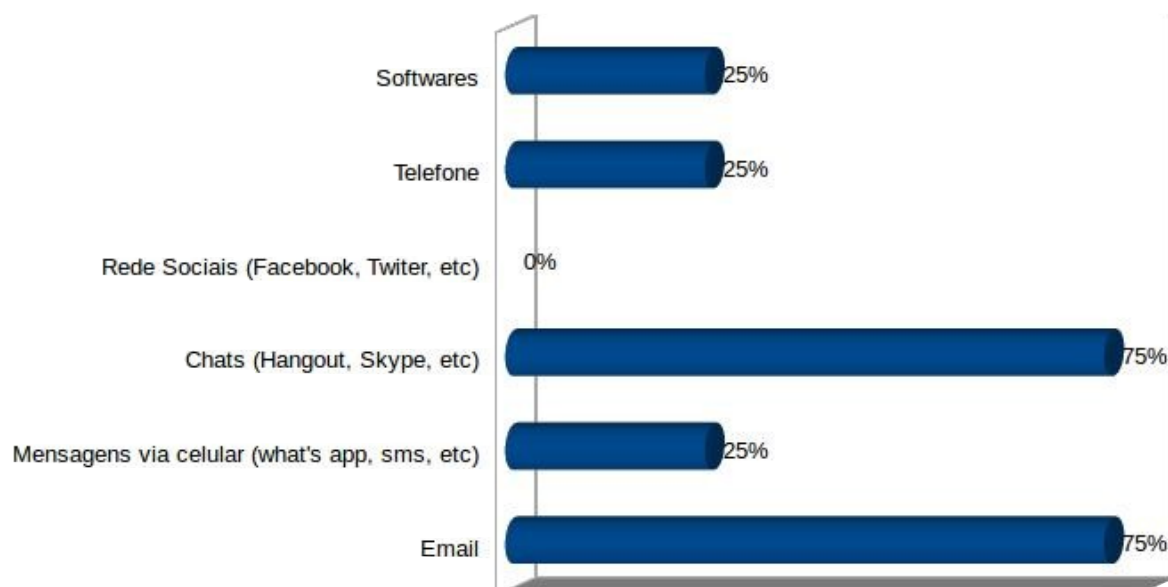
*<Tutor: Então é mais ou menos por aí. Não é só abrir o tópico, é... responder as mensagens, dar o feedback... Vai um pouquinho mais além. Vai ter um cuidado, analisar as postagens... Por exemplo, eu tenho o cuidado de tá clicando no perfil do aluno, dentro do link*

*“Participantes”, eu consigo puxar os logs dos alunos. E isso é interessante porque você conhece aonde, por onde ele tá transitando dentro da disciplina, né. Então, quando ele diz assim: “ – Ah, professor! Eu não tô entendendo nada!”. Aí, você vai lá no perfil dele e clica em logs, vê se ele tá... pelo menos clicou, quantas vezes clicou, quanto tempo ficou em cada link, em cada espaço...Então ali você tem uma visão completa do caminho que ele faz! Então... Tutor: ... a gente vê, assim, que ele não tava em canto nenhum, ele não clicou, ele não leu o texto...ele não... aí ele diz: “ – Eu não tô entendendo!” Tutor: Quando... aí vem a surpresa, né: “ – Mas, olha só, eu sei que você não clicou, não foi em tal lugar...ou seja, não entrou nesse Fórum...eu sei que você ainda não leu...”. Eu acho que ele se espanta, né? “ – Poxa, mas como é que ele sabe disso?” Porque tudo fica registrado dentro do ambiente online. Tutor: Isso aí é uma ferramenta boa, né? Tutor: Dar esse feedback, né? “ – Olha, eu tenho como acompanhar. Então, faz isso, gasta um tempinho...” Aí, conduz, né... assim... aí eu acho que nessa função de animador, é isso aí: você levar à consciência do aluno o que existe, que há uma necessidade de fazer certas coisas, né?... pra que ele possa se desenvolver dentro da disciplina.>(EE)*

Além dos recursos disponíveis no AVA – o fórum, o chat, o mensageiro – utilizados pelo tutor para a realização das ações de mediação didático-pedagógica, vemos que este tutor utiliza outros recursos não disponíveis no ambiente virtual para a realização de tais ações. No gráfico a seguir, vemos a utilização de alguns desses recursos. As ferramentas de suporte a web conferências – *Hangout* e *Skype* – e o e-mail são utilizadas por 75% dos tutores participantes, enquanto mensagens via celular – *sms*, *what's app* – e *softwares* – editores de partituras são utilizados por 25% dos tutores participantes dessa pesquisa:



Gráfico 010 – Ferramentas pedagógicas não disponíveis no AVA, utilizados pelos tutores



Fonte: dados da pesquisa

A seguir, alguns exemplos de trechos da entrevista indicando a utilização dos recursos não disponíveis no AVA:

*<Tutor: Então... é... eu... pelo menos eu já fiz isso, né... e quase sempre, assim... é... por exemplo: há uma web já marcada, predefinida, mesmo não sendo utilizando o recurso da plataforma mas já foi definido, já foi... tá dentro do conteúdo da disciplina mas vai utilizar o Skype como ferramenta, porém já está instituído. É feita aquela web conferência e por ali, eu tento fazer um segundo convite.>(EE)*

*<Tutor: Assim, quando eu tô terminando a atividade eu disponho o meu endereço, o meu Skype, assim: “ – A qualquer momento que você tiver alguma dúvida, além de comunicar no ambiente do curso, me chama pra uma conversa aqui no Skype, quem sabe antes de você postar uma atividade, você gostaria de me mostrar, pra saber se é aquilo mesmo, né... e depois você posta lá na disciplina. Assim, isso tem acontecido com muita frequência. Assim: “ – Professor...” aí ele me manda uma mensagem via o mensageiro. “ – O senhor teria um momento, pra gente fazer uma conversa no Skype?” Eu digo: “ – Sim!” Então a gente combina o dia e o horário, aí na conversa ele*

*diz: “ – Tava estudando aqui a disciplina e tô com dúvida nisso...”.  
 Então a gente conversa sobre aquilo, sobre aquela atividade,  
 né...então: “ – Agora tudo isso que você me falou, tá entendendo, vai lá e coloca dessa forma, na disciplina.”. Eu não suprimo nunca essa questão de... o fato de ele ter conversado comigo, compartilhado, né...não substitui essa participação dentro do curso.  
 Tutor: Até pra que não haja um deslocamento: “ – Não, mas eu já conversei com o professor!”. Pra que aquilo ali não seja avaliado. Não! Pra ser avaliado tem que ser postado dentro do ambiente online!>(EE)*

Conforme a análise dos dados apresentados, chego a conclusão de que os tutores da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online utilizando, predominantemente os fóruns de discussão, seguido do mensageiro e o chat, ferramentas disponíveis no AVA da disciplina. Para os propósitos dessa pesquisa, entendo essa *mediação online* enquanto uma ação prática do processo de ensino em música, organizadas com base nos materiais didáticos enquanto elementos que sustentam as interações síncronas e assíncronas entre os participantes e sendo esta prática planejada previamente e disponibilizada em um ambiente online (KRAEMER, 2000, VALENTE, 2010, CASTRO; PEREIRA, 2014).

As mensagens postadas nos fóruns de discussão apresentam a principal característica de serem ações práticas focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem e na seleção de informações mais significativas, integrando-as à vida do estudante. Desta forma, o tutor propõe questionamentos a serem discutidos no fórum, com o intuito de “desequilibrar” os estudantes em suas certezas, encorajando-os a quererem estar no ambiente, desafiados por compreender, buscar, articular e produzir mais.

Neste sentido, e de acordo a análise que chego dos dados apresentados, os tutores participantes realizam uma mediação nos fóruns de discussão, predominantemente focada na intermediação de informações e conteúdos possibilitando a participação ativa dos estudantes. Esta mediação conduz e incentiva os estudantes a realizar trocas sociais e cognitivas, dialogando, portanto com Barbosa (2012), no que se refere a prática do diálogo participativo que funciona como elemento propulsor da socialização entre os participantes. Vemos nestas

mensagens, ações no intuito de propiciar a troca de experiências entre os estudantes no fórum: *“Façam o mesmo exercício com o texto do colega”*, ou *“Peguem o texto do colega e realizem este exercício”*, ou ainda: *“compare suas repostas com a do colega”*, indicando incentivos ao trabalho colaborativo entre os estudantes.

Além dos fóruns de discussão, os tutores participantes frequentemente (pelo menos uma vez por semana durante a oferta da disciplina) utilizam o chat e sempre (mais de uma vez por semana durante a oferta da disciplina) utilizam o mensageiro para realizar suas mediações online. Essas ferramentas – o chat e o mensageiro – são utilizadas também para o incentivo a colaboração e a interação:

Então, é... mas o desejável é que todos tenham fala. E o quê que eu faço? Eu fico atento a isso aí e envio mensagens. Envio mensagens de uma forma, assim meio que informal, é...convida à participação dos colegas... por exemplo, eu já fiz isso uma vez, onde cito o que o colega postou e convido, de certa forma dou uma “alfinetadazinha”(EE)

*Eu particularmente gosto também em todo o início de módulo, replicar o primeiro link do módulo, que é “Comece a semana aqui” via mensagem pra que ele tenha reforçado esse... o que ele precisa fazer especificamente naquele módulo...(EE)*

Um outro recurso pedagógico disponível no AVA da disciplina, e utilizado pelos tutores participantes é a possibilidade de navegação através dos *hiperlinks* disponíveis no *log* dos participantes:

Por exemplo, eu tenho o cuidado de tá clicando no perfil do aluno, dentro do link “Participantes”, eu consigo puxar os logs dos alunos. E isso é interessante porque você conhece aonde, por onde ele tá transitando dentro da disciplina, né.(EE)

Este recurso, permite ao tutor saber quais páginas dentro do AVA da disciplina o estudante acessou, quando acessou e quanto tempo permaneceu. Neste sentido, o tutor pôde *estar junto virtualmente* (VALENTE, 2002), conforme vemos a seguir:

Então, quando ele diz assim: “ – Ah, professor! Eu não tô entendendo nada!”. Aí, você vai lá no perfil dele e clica em logs, vê se ele tá... pelo menos clicou, quantas vezes clicou, quanto tempo ficou em cada link, em cada espaço...Então ali você tem uma visão completa do caminho que ele faz! Então...

*Tutor: ... a gente vê, assim, que ele não tava em canto nenhum, ele não clicou, ele não leu o texto...ele não... aí ele diz: “ – Eu não tô entendendo!”*

*Tutor: Quando... aí vem a surpresa, né: “ – Mas, olha só, eu sei que você não clicou, não foi em tal lugar...ou seja, não entrou nesse Fórum...eu sei que você ainda não leu...”. Eu acho que ele se espanta, né? “ – Poxa, mas como é que ele sabe disso?” Porque tudo fica registrado dentro do ambiente online.*

*Tutor: Isso aí é uma ferramenta boa, né?*

Tutor: Dar esse feedback, né? “ – Olha, eu tenho como acompanhar. Então, faz isso, gasta um tempinho...” Aí, conduz, né... assim... aí eu acho que nessa função de animador, é isso aí: você levar à consciência do aluno o que existe, que há uma necessidade de fazer certas coisas, né?... pra que ele possa se desenvolver dentro da disciplina.>(EE)

Chego a conclusão também, que além das ferramentas disponíveis no AVA – fóruns, chat, mensageiro, os tutores participantes utilizam também outras ferramentas não disponíveis no AVA para realizar a mediação online. Vemos que 75% dos tutores participantes utilizam e-mail e ferramentas para web-conferências (*Skype e Hangout*) e 25% destes tutores utilizam mensagens via celular (*what'app, sms*), telefone e softwares (editores de partitura) para realizar a mediação online.

A mediação online realizada pelos tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical apresenta-se, portanto, enquanto ações práticas do processo de ensino em música, organizadas com base nos materiais didáticos enquanto elementos que sustentam as interações síncronas e assíncronas entre os participantes e sendo esta prática planejada previamente e disponibilizada em um ambiente online. Essas ações estão focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem e na seleção de informações mais significativas, integrando-as à vida do estudante, e contam com o suporte de TIC disponíveis (fóruns, chat, mensageiro) e não disponíveis (e-mail, web-conferência, telefones celulares e softwares) no AVA da disciplina.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou descrever e refletir como os tutores a distância realizam a mediação online na disciplina Percepção e Estruturação Musical (PEM) do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília (UnB). Para tanto, contou com o quadro conceitual sustentado pelas definições e concepções sobre Educação a Distância (KEARSLEY; MOORE, 2008, BRASIL, 2005, SANTOS, 2005), Educação Musical a Distância e Interação a Distância (BRAGA, 2009, GOHN, 2009), Tutoria Online (SCHERER, 2012) e Mediação Online (VALENTE, 2010).

Esta pesquisa foi fundamentada pela abordagem de pesquisa qualitativa (BRESLER, 2000) com um suporte quantitativo (CARÔSO, 2010, QUEIROZ, 2006) através da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das mensagens postadas por estes tutores em fóruns de discussão da referida disciplina. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação não-participante, a entrevista semiestruturada e o questionário (LAKATOS; MARCONI, 2003). Foram observadas 3.848 (três mil, oitocentas e quarenta e oito) mensagens postadas em 194 fóruns da disciplina Percepção e Estruturação Musical. Desta observação foi possível estabelecer quadros de resultados os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas através frequência de aparição das categorias temáticas nestas mensagens.

A partir da análise da frequência das Categorias Temáticas observadas nas mensagens postadas, e conforme apresentado anteriormente, observou-se uma predominância de Unidades de Registro que indicam intervenções focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências além de procedimentos focados em selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida do estudante, representando 55% das Unidades de Registro categorizadas.

Entretanto, a escrita destas mensagens apresentam poucos elementos multimidiáticos (poucos vídeos, áudios, imagens) e poucas oportunidades para o acesso à variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento da sua

compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados

Importante ressaltar que as concepções sobre tutoria online propostas por Scherer (2012), mais especificamente as funções e os papéis que estes tutores exercem durante a sua atuação em um ambiente online (SCHERER, 2012, p. 77-86) e a utilização do software *CAT/Coding Analysis Toolkit* para a análise qualitativa dos dados coletados, facilitaram o processo de análise dessa pesquisa.

Os ambientes observados foram os fóruns de discussão de três disciplinas: PEM 1, PEM 2 e PEM 4. Além da observação, e conforme dito anteriormente, os tutores participantes responderam a um questionário online e um tutor participou de uma entrevista semiestruturada. Através das respostas obtidas por meio do questionário, pudemos traçar tanto um perfil destes tutores – formação acadêmica, tempo de atuação no curso e disciplinas nas quais já atuaram – quanto saber a frequência de utilização de outras ferramentas de apoio pedagógico disponíveis – chat e mensageiro – e não disponíveis no AVA – e-mail, mensagens via celular, web conferências, redes sociais, telefone e softwares. Através das respostas obtidas por meio da entrevista semiestruturada pudemos saber como estes recursos de apoio pedagógico são utilizados na realização da mediação didático-pedagógica online. Tanto o questionário quanto a entrevista semiestruturada contribuíram para o processo de *triangulação* (BRESLER, 2000), corroborando os dados coletados a partir da observação não-participante.

Os dados coletados, além de contribuir para alcançar os objetivos dessa pesquisa, respondem a um questionamento pessoal, que me inquietava quando atuava como tutor: como realizar uma mediação didático-pedagógica online em uma disciplina predominantemente prática, como a disciplina Percepção e Estruturação Musical?

Durante o processo de observação não-participante das mensagens postadas nos fóruns, tive a oportunidade de pôr em perspectiva a minha própria atuação como professor-tutor. O período de observação foi longo e cansativo; observar 3.848 mensagens, acessando a maiorias dos hiperlinks, dos vídeos, dos áudios e dos documentos disponibilizados nestas mensagens, me mostrou o quão laborioso é a realização de uma mediação online em música. Este trabalho do tutor

é ainda mais intensificado quando o objetivo da mediação didático-pedagógica vai além de apresentar conteúdos, de “copiar-colar” nos fóruns as orientações dos professores supervisores e os procedimentos de estudos disponíveis nos guias das disciplinas.

O processo de imersão nestes fóruns para a realização da observação não-participante, mostrou-me também a importância de que esta função de mediador do tutor seja repensada e planejada com mais cuidado durante os momentos de formação deste profissional. No curso de licenciatura em música a distância da UnB, a utilização das TIC nos processos de mediação didático-pedagógica está prescrita e problematizada em seu projeto pedagógico (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 08). Porém, esta utilização das TIC poderia ser potencializada para que o processo de transição de um *ensino* a distância para uma *educação* a distância (FERNANDES, 2012) seja efetivamente realizado. Como possibilidade de potencialização da utilização das TIC para a mediação online, poderiam ser oficinas e/ou grupos de estudos para elaboração de material didático multimídia. Pois, de acordo com as análises apresentadas anteriormente, em um universo de 1.807 (mil oitocentas e sete) Unidades de Registro (UR) observadas nas mensagens, apenas 78 (setenta e oito) UR apresentavam atitudes, procedimentos, comportamentos, intervenções apoiadas na escrita multimeios, utilizando áudio e/ou vídeos e/ou imagens. Vemos, portanto, que a utilização das TIC, no processo de mediação didático-pedagógica online, em uma disciplina do curso de licenciatura em música da UnB, ainda é incipiente e pontual.

Não pretendo, com isso, responsabilizar o tutor pelo pouco uso, ou melhor, pelo uso incipiente e pontual destas TIC em suas mediações. O tutor é o principal responsável pela condução dos fóruns e cabe a ele as decisões de como conduzir, como reger esses espaços. Essas decisões passam tanto pelo entendimento que este tutor tem do perfil da(s) turma(s) sob sua responsabilidade, quanto pelo entendimento do programa da disciplina e do curso. Mas o tutor não é o único profissional envolvido em um processo de educação a distância. A responsabilidade para que a transição que nos fala Fernandes (2012) se efetive é também da equipe de gestão do curso, da equipe pedagógica, da equipe de coordenação de tutoria, dos professores autores, dos professores supervisores, dos

tutores presenciais e, obviamente, dos estudantes.

Estes estudantes, ademais, ingressam no curso de licenciatura em música a distância da UnB passando por um processo seletivo onde a prova de habilidades específicas em Música é apenas classificatória. Essa configuração tende a provocar modificações nas estratégias pedagógicas e reelaborações constantes nas disciplinas ofertadas, visto que neste curso temos estudantes com diferentes níveis de conhecimento musical. Esse é certamente um dos grandes desafios que vem sendo enfrentado, inclusive pelo tutor: lidar com os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes, mantendo a motivação para a aprendizagem e buscando a qualidade da formação musical e pedagógico-musical (MARINS; NARITA, 2012).

Este desafio, no meu entender, tem sido respondido pelos tutores a distância, ao menos pelos tutores a distância participantes dessa pesquisa conforme nos mostram os dados analisados, também por meio de atitudes, procedimentos, comportamentos e intervenções, ou seja, por meio de uma mediação online focada no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências além de procedimentos focados em selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida destes estudantes.

Importante ressaltar, também, que estas minhas perspectivas e considerações estão fermentadas pela minha própria experiência como músico, professor de música e professor-tutor do referido curso. Não tenho, pois, a pretensão de explicar a realidade investigada. Pois os dados levantados e analisados nesta pesquisa, essencial e inerentemente, me permitem, apenas, chegar a uma compreensão desta realidade. Ciente da subjetividade própria da relação entre o pesquisador e a realidade pesquisada, esta compreensão a que chego, portanto, carrega consigo as minhas próprias concepções e vivências com a Educação Musical e com a Educação a Distância, enquanto áreas de conhecimentos.

Neste sentido, e conforme a análise que chego dos dados, compreendo que os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online através de ações práticas do processo de ensino em música,



organizadas com base nos materiais didáticos enquanto elementos que sustentam as interações síncronas e assíncronas entre os participantes e sendo esta prática planejada previamente e disponibilizada em um ambiente online. Essas ações estão focadas no aproveitamento do conhecimento anterior dos estudantes e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem e na seleção de informações mais significativas, integrando-as à vida do estudante, e contam com o suporte de TIC disponíveis (fóruns, chat, mensageiro) e não disponíveis (e-mail, web-conferência, telefones celulares e softwares) no AVA da disciplina.

Finalizando, gostaria de apontar alguns tópicos para possíveis pesquisas futuras, uma vez que as dimensões deste trabalho não poderia abarcar os tantos questionamentos que foram surgindo no decorrer do processo de investigação.

A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) mostrou-se como um pertinente procedimento técnico de pesquisa científica para investigar as mensagens postadas nos fóruns de discussão. Entretanto, pela delimitação desta pesquisa, não tive acesso aos conteúdos das mensagens trocadas entre os tutores participantes e os estudantes, através das demais ferramentas de apoio pedagógico disponíveis no AVA, tais como o chat e o mensageiro. Uma investigação do conteúdo das mensagens trocadas entre os tutores e os estudantes através destas ferramentas – o chat e o mensageiro – mostra-se, ao meu entender, pertinente e adequada para um melhor aprofundamento nas discussões sobre mediação pedagógica online. Além disso, uma análise dos comentários dos tutores às tarefas postadas em espaços que não os fóruns de discussão pode também contribuir para estas discussões.

Os recursos de apoio pedagógico não disponíveis no AVA (e-mail, mensagens via celular, redes sociais, web conferências), de acordo com os resultados dessa pesquisa, foram frequentemente utilizados pelos tutores investigados. Entretanto, o conteúdo das mensagens trocadas entre os tutores e os estudantes através destas ferramentas – e-mail, mensagens via celular, redes sociais, web conferências – também não se mostrou disponível para a análise através dessa pesquisa. Uma Investigação sobre o uso destas ferramentas, por exemplo a condução das web conferências realizadas pelos tutores, pode gerar uma

série de discussões a respeito das competências necessárias para este tipo de atividade profissional: a docência online.

Investigações sobre a percepção dos estudantes sobre a atuação dos tutores a distâncias, sobre o processo de mediação pedagógica realizada pelos tutores presenciais, apresentam-se, outrossim, como pertinentes e adequadas para o alargamento das discussões sobre educação musical a distância.

Espero que os resultados dessa pesquisa, através da descrição e reflexão sobre como os tutores a distância realizam a mediação online em uma disciplina do curso de licenciatura em música a distância da UnB, possam contribuir para a ampliação do debate sobre a educação a distância, em geral e a educação musical, em específico, em especial no contexto brasileiro. Além disso, espero que a análise apresentada possa também contribuir oferecendo descrições e reflexões para possíveis reconfigurações, tanto para o processo de formação, quanto na atuação destes tutores, já que este ator desenvolve importante papel no sistema de acompanhamento ao estudante a distância, atuando como um articulador entre os estudantes e a instituição durante a oferta das disciplinas.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardência da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. In: *Estudos de Psicologia*, v. 15, nº 3, set. - dez. 2010, 291-298. ISSN (versão eletrônica) 1678-4669. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2010000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 nov. 2014.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, dec. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em :29 oct. 2014.
- ALCANTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em Percepção Musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. 2010. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Música. Belo Horizonte, 2010.
- ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfases do Moodle. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Org.). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. Salvador, EDUNEB: 2009. p. 187-201. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Moodle\\_1911\\_web.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Moodle_1911_web.pdf)>. Acesso em: 16 jul 2015.
- ARAGÃO, Cláudia. *Comunidades virtuais de aprendizagem*. 2 ed. – Salvador: UNEB/GEAD, 2010.
- ARANA, Andressa Maria Freire da Rocha. et al. Modelo de tutoria na universidade do Grande rio: um estudo sobre o papel e as competências do tutor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABED, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/274.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 53-66, mar. 2009.
- BARBOSA, Cláudia Maria Arôso Mendes. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol. 11, São Paulo, 2012. Disponível em <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2012/artigo\\_07\\_v112012.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_07_v112012.pdf)>. Acesso em 22 out. 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEBER, Bernadette; MARTINS, Janae Gonçalves; DIAS, Miguel Marcos. Mediação pedagógica no processo tutorial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008, Santos. *Anais...* Santos, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200834214PM.pdf>>. Acesso em 20 set. 2014.

BORNE, Leonardo da Silveira. *Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

BRAGA, Paulo Davi Amorim. *Oficina de Violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*. Originalmente apresentada como tese de doutorado. Salvador, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia: 2009. 320 p.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto, nº 2, p. 05-30, 2000. Disponível em <<http://cipem.files.wordpress.com/2009/11/nr2-artigo1.pdf>>. Acesso em: 07 set 2014.

BUQUE, Suzete Lourenço. *O papel pedagógico do tutor na formação de professores primários em exercício: um estudo de caso*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em convênio com Universidade Pedagógica de Moçambique: 2006. 161 p.

CAMPOS, Aline Ferreira. Tutoria em educação a distância: diferentes caminhos. *Vertentes*, v. 19, n. 2, jul.- dez. 2011. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2011. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Aline\\_Campos.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Aline_Campos.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CARÔSO, Luciano. *Etnomusicologia no ciberespaço: processos criativos e de disseminação em vídeos amadores*. Salvador, 2010. Originalmente apresentado como tese de doutorado (etnomusicologia). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. 214 p. Disponível em <[http://luciano.caroso.com.br/caroso\\_tese.pdf](http://luciano.caroso.com.br/caroso_tese.pdf)>. Acesso em: 20 set 2014.

CARVALHO, Mario Cesar dos Santos de. *Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em administração da EA/UFRGS*. Dissertação de mestrado em Administração, Porto Alegre, UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29974/000780002.pdf?>

[sequence=1](#)>. Acesso em: 23 set. 2014.

CASTRO, Luiz Carlos Carvalho de; PEREIRA, André de Queiroz. Planejamento, Mediação Pedagógica e Avaliação em EaD. *Revista Intersaberes*, vol. 9, n.17, p.147-157 jan. – jun. 2014. ISSN 1809–7286. Disponível em <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/568/375>>. Acesso em 19 set. 2014.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. In: *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.2, jun. 2009. p. 71-90.

COSTA, Sirlene Aparecida Fabris; SIEWERDT, Ricardo; RAUSCH, Rita Buzzi. [De professor a tutor: reflexões de professores tutores sobre saberes docentes](#). CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011. p. 7934 – 7948. Disponível em <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4765\\_3440.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4765_3440.pdf)>. Acesso em 23 set. 2014.

CUNHA, Fabrício Oscar da; SILVA, Júlia Marques Carvalho da Silva. [Análise das dimensões afetivas do tutor em turmas de EaD no ambiente virtual moodle](#). In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20., 2009, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em <<http://ceie-sbc.tempsite.ws/pub/index.php/sbie/article/view/1190/1093>>. Acesso em 23 set. 2014.

D'UNRUG, M. C. *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Editions Universitaires, 1974.

DELGADO, Sandra Rotmeister; SANTOS, Claudiomir da Silva dos; RITA, Fabricio dos Santos. Educação a distância: reflexões sobre papel do tutor diante das novas tecnologias de informação e comunicação na construção do conhecimento . In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABED, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/194.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno (Org.). *Educação a distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 230 p.

FONSECA, Carlos Roberto da. A prática docente a partir da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol. 09, São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2010/2010\\_2462010193600.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_2462010193600.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2014.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação Musical a Distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. Originalmente apresentada como tese de doutorado.

São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo: 2009. 190 p.

\_\_\_\_\_. Educação musical a distância: possibilidades de uso das tecnologias. *Música em contexto*, Brasília, n. 4, 2010, p. 7-22. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/viewFile/7478/5794>>. Acesso em: 29 out. 2014.

GOMES, Luiz Fernando. Distance education in Brazil: perspectives and challenges. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 out. 2014.

GONÇALVES, Claudia Cristine Souza Appel; GONÇALVES, Alex Oleandro. Desafios da educação a distância: o tutor em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011. p. 12201-12210. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4763\\_2793.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4763_2793.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2014.

JÚNIOR, Antônio Borges; GRACIANO, Paula; FILGUEIRA, Sérgio. Matriz de competências de tutores em educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABED, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/126.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n 1, jul., 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912/7819>>. Acesso em: 20 set. 2014

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 11, n 16/17, p. 48-73, 2000.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª ed, São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>>. Acesso em 10 set. 2014

MARTINS, Carolina Zavadzki. et al. Tutoria na educação a distância: quem é e o que faz o tutor . In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABED, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/279.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

MELLO, Luci Ferraz de. *Educomunicação na Educação a Distância: o diálogo a partir das mediações do tutor*. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, Escola De Comunicações e Artes, 2010.

MILL et all. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. In: *Cadernos da Pedagogia*. Ano 02 v. 02 nº 04, ago./dez. 2008. ISSN: 1982-4440. Disponível em: <<http://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Agosto 2002. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2002\\_Teoria\\_Distancia\\_Transacional\\_Michael\\_Moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/contrib.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/contrib.pdf)>. Acesso em 16 de set 2014.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva; LIMA, João Geraldo de Oliveira. [Tutoria online no programa de formação continuada de professores em Mídias na Educação](#). *Debates em Educação*, vol. 1, n. 1, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/33/27>>. Acesso em: 20 set. 2014

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado – Departamento de Música do Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

---

\_\_\_\_\_. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. *Revista Vórtex*, Curitiba, n.2, 2013, p.168-190

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O Instrutor online: estratégias para a excelência profissional*. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2013. 198 p.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. p. 27-38. Disponível em:

<<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/index.html>>. Acesso em 18 mar 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível

em:<<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>.

Acesso em: 17 nov. 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Claves 2* (online). Nov. 2006. p. 87-98. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/claves/article/view/2719/2324>>. Acesso em: 02 jul 2014.

REES, Fred J. Distance Learning and Collaboration in Music Education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning: a project of the music educators national conference*. New York, Oxford University Press: 2002. p. 257-273.

RIBEIRO, Giann Mendes. Educação musical a distância online: desafios contemporâneos. *REVISTA DA ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, v.21, n. 30. p. 35-48. Londrina, jan. jun. 2013.

SANTOS, Ednéa. *Educação Online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Originalmente apresentada como tese de doutorado.. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2005.

SANTOS, Givaldo Almeida dos; SCHNEIDER, Henrique Nou. Os dilemas docentes no contexto do curso de formação de tutores em EAD. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em:

<<http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/SocorroNiciaEpen2009/socorro.pdf>>. Acesso em 20 set. 2014

SCHERER, Suely. Professor em ambientes virtuais de aprendizagem: dialogando sobre a tutoria na modalidade EaD. In: FERNANDES, Maria Lidia Bueno (Org.). *Educação a distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 67-90.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Educação Musical a distância e formação de professores. In: *educação – Revista do centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, v. 28, n. 2, jul./dez. 2003. Santa Maria, 2003. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4154/2480>>. Acesso em: 29 out. 2014.

SOUZA, Márcia Guimarães Oliveira de; RESENDE, Marilene Ribeiro. A mediação didático-pedagógica em cursos de pedagogia – ead in: CONGRESSO NACIONAL



DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011. p. 3792 – 3807. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9761\\_5058.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9761_5058.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2014.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TIJIBOY, Ana Vilma et al. Compreendendo a mediação do tutor a distância. *RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*. v. 7 nº 1, Julho, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13913/7820>>. Acesso em 23 out. 2014.

VALENTE, Vânia Rita. *Mediação pedagógica*. Salvador: UNEB/GEAD, 2010. 28 p.

VECHIA, Ariclê et al. O processo histórico da Educação a Distância e a formação de professores no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011. p. 5368 – 5381. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5143\\_3019.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5143_3019.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2014.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

\_\_\_\_\_. *Para uma pedagogia socialista*. Brasília: Editora Plano, 2003.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002.

BARTHES, R. *Aula*. 10a Edição, São Paulo: Cultrix, 1978.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. *A arte da pesquisa*. Tradução: Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 351 p.

FRAGOSO, Suely; REDUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012. 239 p.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs.). Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. Cibercultura. SP: Editora 34, 1999a.

\_\_\_\_\_. O que é o virtual. São Paulo: Editora 34, 1996a.

\_\_\_\_\_. A emergência do Cyberspace e as mutações culturais. In: Pellanda, N. (org.) Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 2000.

\_\_\_\_\_. A máquina universo: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. Árvores de saúde: uma conversa com Pierre Lévy. In: Revista Interface. Comunicação, Saúde, Educação. N. 4, Projeto UNI de Botucatu. AP, 1999b. p. 144-156.

\_\_\_\_\_. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. SP, Ed. 34, 1996b.

MACEDO, R. S. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, J. G. (org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: UFSCar 1998, p. 57-71.

\_\_\_\_\_. A etnopesquisa crítica e multirreferencial humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAFFESOLI, M. A sociologia como conhecimento da socialidade. In: BARBOSA, J. G. (org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. (p. 98-105).

\_\_\_\_\_. Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOREIRA, M. A. Mapas Conceituais e aprendizagem significativa. Mimeo. 1997.

MORIN, E. Ciência com consciência. 3a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.

\_\_\_\_\_. A cabeça bem feita: repensar e reforma, reformar o pensamento. Rio de

Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MACHADO, J. (org.) Para navegar no século XXI. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999b.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: Dora Fried Schinitman. Porto Alegre, Arte Médicas, 1996. (p. 274-286).

NÓVOA, A. (org.). Vida de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. 422 p.

OKADA, A. Cartografia cognitiva: novos desafios e possibilidades. In: OKADA, A.; SANTOS, E.; ALMEIDA, F. (orgs.). Curso online: Uso de software na pesquisa qualitativa. PUS-SP, COGEAE, <http://cogeeae.dialdata.com.br/soft/520/1/1/modulos/texto2.php> (acessado em março de 2004).

\_\_\_\_\_. Desafio para a EAd: como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (org.). Educação Online. São Paulo: Loyola, 2003, p. 273-291

SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 412 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22 ed, São Paulo: Cortez, 2002. 334 p.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: Escola faz tecnologia faz escola. Programa Salto para o Futuro. <http://www.tvebrasil.com.br/salto> (acesso em setembro de 2004).

\_\_\_\_\_. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador: Editora da UNEB, v.12, n.20, p. 261-271, jul/dez, 2003.

**ANEXO A – Publicações sobre a temática “Percepção Musical”  
(elaborado a partir de OTUTUMI, 2008).**

Teses e Dissertações - Obras diretas:

Ano	Título	Autor	Nível	Instituição
1975	Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música	MARSICO, Leda Osório.	Dissertação	UFRGS Mestrado Educação
1976	Percepção auditiva musical e alfabetização	CAUDURO, Vera Regina Pilla.	Dissertação	UFRGS Mestrado Educação
1986	Aplicação da técnica de tarefa dirigida em laboratório como atividade complementar de aprendizagem de intervalos melódicos na disciplina Percepção e Expressão vocal do curso de Educação Artística	DAMAS, Neiva Mutti.	Dissertação	UFSM Mestrado Educação
1992	O processamento de informação de alturas na leitura de exercícios melódicos não conhecidos: um estudo	CARNEIRO, Lúcia Helena.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
1995	A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção	COSTA, Maria Cristina Lemes de Souza.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
1995	Música e Linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal	GOLDEMBERG, Ricardo.	Tese	UNICAMP Doutorado Educação
2000	A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica	BERNARDES, Virgínia.	Dissertação	UFMG Mestrado Educação

	da percepção			
2003	Avaliação de softwares na educação musical: modalidade percepção	CONSANI, Marciel Aparecido.	Dissertação	UNESP Mestrado Música
2003	Análise teórico-interpretativa da proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson e Scripp	SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
2003	Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira	BHERING, Maria Cristina Vieira.	Dissertação	UNIRIO Mestrado Música
2004	Sistemas tutores inteligentes conexionistas aplicados à Percepção Musical	BORGES, Clóvis de Carvalho.	Dissertação	UFG Mestrado Engenharia Elétrica e Computação

Teses e Dissertações sobre a temática "Percepção Musical" - obras relacionadas:

Ano	Título	Autor	Nível	Instituição
1989	Psicogênese do som e do ritmo à luz da teoria do desenvolvimento de Jean Piaget: um estudo de caso	MORAES, Zeny Oliveira de.	Tese	UFRGS Doutorado Educação
1992	Música na escola de primeiro grau: repertório, aprendizagem e interferências na execução cantada	SOUZA, Cássia Virginia Coelho de.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
1993	Processo de aquisição da leitura da notação do parâmetro altura: um estudo	LOPES, Cíntia Thaís Morato.	Dissertação	UFRGS Mestrado Música
1993	A hierarquia perceptiva de tons em música tonal e atonal para ouvintes musicalmente experientes e inexperientes	FERREIRA, Anise Abreu G. D'orange.	Tese	USP Doutorado Psicologia

1993	Predisposição física e dimensão sonora	CORTES, Telmo Geraldo de Abreu Teixeira.	Dissertação	UFRJ Mestrado Música
1998	De música: contribuições para a elaboração de uma nova teoria musical	TOMAS, Lia Vera.	Tese	PUC/SP Doutorado Comunicação e Semiótica
2001	O gesto pensante: a proposta rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani	RODRIGUES, Idioneu Carneiro.	Dissertação	USP Mestrado Artes
2001	Para uma aprendizagem musical integrada	BREIM, Ricardo.	Dissertação	USP Mestrado Linguística
2001	Música: entre o audível e o visível	CAZNOK, Yara Borges.	Tese	USP Doutorado Psicologia
2002	Assimetria funcional dos hemisférios cerebrais na percepção de timbre, intensidade ou altura em contexto musical	OLIVEIRA, José Zula de.	Tese	USP Doutorado Psicologia
2004	Efeito da prática musical no reconhecimento da fala no silêncio e no ruído	SONCINI, Fabiana.	Dissertação	UFSM Mestrado Fonoaudiologia

Artigos relevantes em Percepção Musical:

Ano	Título	Autor	Periódico
1991	O conceitual e o aural na construção e na transmissão do significado em música	MARTINS, Raimundo.	Revista Opus No 3
1993	Treinamento auditivo e teoria musical no departamento de música da UFRGS: implantação de um programa integrado	GERLING, Cristina Capparelli.	Revista Em Pauta No 8, ano V
1995	Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3o grau	GERLING, Cristina Capparelli.	Revista da ABEM No 2, ano II
1997	A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção.	COSTA, Maria Cristina Souza.	Revista Opus No4
1998	O passo – um passo sobre as bases da percepção rítmica	CIAVATTA, Lucas.	Anais da ANPPOM No 8
2000	A escuta como objeto de pesquisa	CAESAR, Rodolfo.	Revista Opus No 7
2000	Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel	GOLDEMBERG, Ricardo.	Revista da ABEM No 5, ano V
2001	Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical	GROSSI, Cristina de Souza.	Revista da ABEM No 6, ano VI
2001	A percepção musical sob a ótica da linguagem	BERNARDES, Virgínia.	Revista da ABEM No 6, ano VI
2001	Ler/escrever ritmos: a análise psicolingüística de uma experiência com crianças	MATTE, Ana Cristina Fricke.	Revista da ABEM No 6, ano VI
2002	Bebês também entendem de música: a	ILARI, Beatriz Senoi.	Revista da ABEM No 7, ano VII

	percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida		
2002	Reconstruindo o saber: o aprendizado do sistema de solfejo móvel no contexto universitário	FREIRE, Ricardo Dourado.	Anais da ABEM No 11 CD-ROM
2002	Re-significando as aulas de teoria da música e percepção musical	COSTA, Maria Cristina Souza; PAIVA, Simone Helena.	Anais da ABEM No 11 CD-ROM
2003	A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson & Scripp	SANTOS, Regina Antunes T. dos; HENTSCHKE, Liane; GERLING, Cristina C.	Revista da ABEM No 9, ano IX
2003	Efeitos da especialização hemisférica cerebral na percepção dos eventos musicais	OLIVEIRA, José Zula de.	Anais da ABEM No 12 CD-ROM
2003	Reflexão sobre as concepções e ações de um(a) professor(a) de percepção musical: um estudo de caso	COSTA, Maria Cristina Souza.	Anais da ABEM No 12 CD-ROM
2003	A metodologia do solfejo rítmico pela função métrica adaptada à realidade brasileira	FREIRE, Ricardo Dourado.	Anais da ABEM No 12 CD-ROM
2003	Avaliação do ditado musical como ferramenta didática na percepção musical	FREIRE, Ricardo Dourado.	Anais da ANPPOM No 13 CD-ROM
2004	A improvisação na prática de solfejo: um relato de experiência	SANTOS, Regina Antunes T. dos; DEL BEN, Luciana.	Anais da ABEM No 13 CD-ROM
2004	Ações de uma professora de percepção musical: uma cena de aula	COSTA, Maria Cristina Souza.	Anais da ABEM No 13 CD-ROM
2005	Percepção musical	BARBOSA, Maria	Revista Hodie vl. 5, No 2



	sob novo enfoque: a escola de Vigotski	Flávia Silveira.	
2005	Critérios de avaliação qualitativa em práticas de solfejo	SANTOS, Regina Antunes T. dos; DEL BEN, Luciana; GERLING, Cristina C. e HENTSCHKE, Liane.	Anais da ABEM No 14 CD-ROM
2005	A fenomenologia da percepção e Merleau-Ponty	MARTINS, Denise Andrade de Freitas.	Anais da ABEM No 14 CD-ROM
2005	A dicotomia entre a visão objetivista e construcionista na proposta de Davidson e Scripp	SANTOS, Regina Antunes T. dos; GERLING, Cristina C. e HENTSCHKE, Liane.	Anais da ABEM No 14 CD-ROM
2005	A percepção musical através da música contemporânea	FOLONI, Taís Helena Palhares.	Anais da ABEM No 14 CD-ROM
2005	A aula de solfejo e as estratégias de resolução de problemas na proposta de Davidson e Scripp	SANTOS, Regina Antunes T. dos; GERLING, Cristina C.; HENTSCHKE, Liane.	Anais da ANPPOM No 15 CD-ROM
2005	Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo	FREIRE, Ricardo Dourado.	Anais da ANPPOM No 15 CD-ROM
2006	Encontros de percepção: ferramenta de interação e práxis pedagógica	OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital.	Anais da ABEM No 15 CD-ROM
2006	Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música	OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital; GOLDEMBERG, Ricardo.	Anais da ABEM No 15 CD-ROM

## **ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada**

### **Identificação:**

Qual a sua formação acadêmica?

Quanto tempo você atua na ead como tutor?

Quais instituições/disciplinas que já atuou?

### **Sobre a preparação/planejando os momentos de mediação**

Como acontece as Reuniões de Supervisão?

### **Sobre a execução das mediações**

Assíncronicidade x sincronicidade. Quais ferramentas utiliza e por quê?

Colaboratividade (On e Off line): Quando, como e por que utiliza?

### **Análise/avaliação da sua atuação.**

Como você avalia a sua atuação como tutor?

## ANEXO C – Transcrição da entrevista semiestruturada

Entrevista realizada em 22 de maio de 2015.

Após contato inicial com o tutor através de e-mail, agendamos a entrevista para as 16:30 do dia 22 de maio de 2015. A entrevista seria via a ferramenta para web conferência *Hangout*, do Google. O tutor apenas solicitou que eu enviasse uma mensagem lembrando-o do encontro. Enviei a mensagem via o aplicativo What'app mas não obtive resposta. Perto do horário combinado, telefonei para o tutor que me explicou que precisaria adiar a entrevista pois ele estava no local de trabalho e sem acesso à internet. Remarcamos a entrevista para as 19h do mesmo dia. Ao se aproximar do novo horário agendado, o tutor me telefona avisando que já estava disponível. Entramos no hangout para começarmos a entrevista às 18:30. Feitos os testes iniciais de áudio e vídeo, começamos a entrevista depois de um bate-papo descontraído.

O tutor em questão é um colega e amigo que me acolheu muito bem durante a minha atuação como tutor à distância no curso de licenciatura em música da UnB. Mantínhamos contato frequente durante as ofertas das disciplinas em que eramos tutor para conversar sobre os estudantes, trocar experiências e dicas sobre o uso da plataforma Moodle e conversar sobre trivialidades e assuntos pessoais. Esses contatos eram, na maioria das vezes, via web conferência, seja pelo hangout, seja pelo Skype.

A seguir, a transcrição da entrevista na íntegra:

**Entrevistador:** Boa noite, meu caro! Bem, vou compartilhar minha tela pra você dar uma olhadinha nesse... nesse roteiro. Cadê...é uma coisa bem...bem simples. Tá vendo?

**Tutor:** Tô. Identificação, Formação acadêmica, Tempo de... atuação na ead, tempo de atuação...

**Entrevistador:** É. São...são três momentos, né? Um da identificação, pra... né? Só pra constar mesmo, e aí eu dividi em três momentos...é... 'preparando a... a mediação pedagógica', 'executando essa mediação' e a... a análise que você faz da sua... da sua atuação, da sua... da sua mediação. Assim, é... acho que eu e você somos os... você mais do que eu, somos os tutores mais...mais antigos, né?...

**Tutor:** Uhum!

**E:** ...do curso. Mas o meu foco, assim... o que eu me deparei e tava observando, foram as disciplinas PEM1, PEM2 e PEM4, né? Você... isso no ano passado, né? Do segundo semestre do ano passado. Você estava em PEM4 e PEM2, né?

**T:** hum... no ano passado?

**E:** Foi, em 2014.

**T:** 2014? Eu, eu peguei...Ah!... acho que foi PEM2, PEM3 e PEM4, cara.

**E:** É. Mas aí... mas aí PEM3 não abriram pra mim, pra eu poder observar...

**T:** Ah, tá!

E: ...aí eu só observei, PEM1, PEM2 e PEM4. Então assim... é...

T: É porque, assim, eu acabei que formando... eu até falei isso na entrevista (*de seleção para o mestrado em educação musical da UnB*), é... eu tô há dois anos na disciplina de PEM, né...

E: Uhum...

T: ...já fiz...PEM1, PEM2, PEM3, PEM4, duas vezes, tô começando mais uma agora, na condição de... todos os alunos em reorferta, né...

E: Uhum...

T: ...na turma de reorferta e a maioria em condição, né...

E: Uhum...

T: Eu falei isso na entrevista, assim, para mim tem sido assim muito desafiador, tá entendendo?...porque...é totalmente, o perfil do aluno é totalmente diferente, tá entendendo?...então...

E: Uhum...

T: é diferente do aluno que tá começando o curso, tá entendendo? É um aluno que já tá, de certa forma viciado, né? A...maus hábitos, não tem autonomia, não tem compromisso com o curso, né? Então é algo... é bem, é bem difícil, tá entendendo? Por exemplo..., acho que 80% da disciplina, dos matriculados vão reprovar.

E: Uhum...É...reorferta é sempre... é mais complicado, né? Mas pra eu poder entender um pouquinho melhor, (identificação do tutor), como é que foi que...assim... você tem licenciatura? Ou é só bacharelado?

T: Eu tenho licenciatura.

E: Uhum...

T: Licenciatura em Educação Artística, o curso era Educação Artística com Habilitação em Música.

E: Uhum...pela UnB?

T: Pela UnB.

E: Ah, tá. Aí, depois você fez bacharelado em... em instrumento?

T: Não. Eu fiz as disciplinas do bacharelado...

E: Ah, tá.

T: ...enquanto tava na licenciatura mas não cheguei a concluir o curso de bacharelado.

E: Uhum...Massa. É...e você tá atuando na ead, na educação a distância há quanto tempo? Assim, contando não só com a... com a UnB. Se você já trabalhou em outro lugar e tal...

T: Sim... hã...acredito que 2009?

E: Desde 2009.

T: Hoje fazemos, mais ou menos uns 6 anos, né?

E: Uhum...E sempre foi na... na UnB?

T: Não. Tem 6 anos que tô trabalhando na UnB, também e...desde...2012 que eu também trabalho no CEAD, que é o Centro de Educação a Distância da UnB, da... trabalhei no grupo NT, né? É...é uma empresa de educação a distância. Fornece a mediação de cursos online para o governo e também para o estado de Goiás. Hum... que eu me lembre...atuações...

E: Hum?

T: Foi. Por enquanto só isso.

E: Massa.

T: Mas, a UnB... é...minha atuação tem sido mais focada na UnB e no CEAD, da UnB.

E: Massa! É...no questionário que você respondeu, tinha uma pergunta parecida com essa. É...Quais foram as disciplinas que você já atuou? Mas eu queria saber, assim... quais foram as disciplinas que você já atuou em outras instituições também. Era só música, era... bem, como é que eram essas disciplinas?

T: Não. Na...por exemplo, no CEAD, eu comecei como tutor do evento de alinhamento para o ENEM promovido pelo INEP, né?

E: Uhum...

T: Instituto Nacional de Pesquisa.

E: Uhum!

T: (ligeira pausa para recordar) Eu não me lembro o restante da nomenclatura. Mas ele que é o responsável pelo... pela mediação do ENEM, junto ao MEC. Então minha 1ª atuação num curso fora música, foi lá no CEAD, atuei como tutor, um ano, depois atuei como supervisor de tutoria por 2 anos.

E: Ah, massa!

T: Então, como supervisor de tutoria, era um curso muito grande, assim, abrange mais ou menos é... ele é proposto pra dar formação e reciclar todo o conteúdo de todos os personagens, de todos os atores que estão envolvidos no ENEM, né? Desde Coordenadores de Polo, Coordenador de Estado, Coordenador de Prova, é... setor, né? Fiscal de Prova, Fiscal de Corredor...todo mundo que está envolvido no ENEM, pra fazer parte da condução do certame, né do concurso, né? Então todo mundo faz uma... essa reciclagem todo ano, promovido pelo Inep, né... através... por meio do... conduzido pelo CEAD da UnB.

E: Uhum...

**T:** Então a gente tá falando aí, em média aí, por turma, cada tutor ele fica aí com uma média de 10 turmas, cada turma tem uma média de mais ou menos uns 100 participantes...

**E:** É... muito aluno!

**T:** Então é um universo muito grande! E cada supervisor de tutoria tem 10 tutores!

**E:** Uhum...

**T:** Então é uma demanda de trabalho muito, muito pesado!

**E:** Uhum...

**T:** Você conferir abertura de tópico, é... o conteúdo que é dado a cada tópico, os... é o material que era... que teria que ser anexado na abertura do tópico, né? Os temas... então, tudo isso passava pelas mãos, tanto do tutor e depois também os supervisores precisava conferi isso antes de ser enviado pra... aberto ao público dos participantes.

**E:** Uhum...

**T:** Também atuei no CEAD num curso muito grande, foi uma capacitação para os professores do estado da Bahia.

**E:** Uhum!

**T:** E, capacitação pedagógica para todos os professores do estado da Bahia. Também foi um curso muito grande, atuei como tutor é... e minha turma tinha uma média de mais ou menos 150 participantes.

**E:** Uhum. Mas professores, é... de música? Ou não? Professores de, de...

**T:** Não. Professores da rede básica do estado da Bahia.

**E:** Uhum. Da rede estadual.

**T:** Estadual! Isso.

**E:** Massa. Mas aí... como tutor de curso de música, além da UnB, alguma outra instituição?

**T:** Não. De música só na UnB.

**E:** Só na UnB. Aí foi desde 2009, que você vem atuando...

**T:** Desde 2009. Setembro de 2009.

**E:** Ahã... Massa! E aí você já atuou em algumas disciplinas, né? na UnB?

**T:** Sim...é...Comecei com numa disciplina que chamava História da Música, e hoje ela foi mudada a nomenclatura dela mas a ideia era pra ser, num primeiro momento história da música.

**E:** Hum...

**T:** História da Música, depois passei por PEAM, passei por Estágio, é... por...PMC, né, Práticas Musicais na Cultura, e PEM que foi a disciplina que passei mais tempo. Dois anos ministrando o conteúdo de PEM, dividido em 4 módulos.

**E:** Uhum. Massa! É...

**T:** E também os cursos é, por dois anos fui tutor/professor na formação de novos tutores, pelo departamento de música.

**E:** Ahã, ahã...bacana! É vamos falar agora aqui desse segundo tópico?

**T:** Uhum!

**E:** Que é o planejamento, a preparação dos momentos de mediação, né? É...quando a gente atuou junto, tinham aquelas reuniões, né? De supervisão. As reuniões, é... semanais, né? Que a gente fazia com a professora Cristina e tal. Elas continuam acontecendo, né?

**T:** Sim. Continuam acontecendo, é...eu acredito... é... a gente tem conservado, eu e a professora Janaína Sabrino, né...

**E:** Uhum...

**T:** ...assim, um canal de comunicação bem aberto e isso te sido fruto de sucesso, né e... da... condução da disciplina...

**E:** Uhum...

**T:** Eu até falei isso ontem, na entrevista assim, que não... acho que de certa forma ... precisa, né... a relação professor-aluno, aluno-professor e professor-supervisão, precisa ser muito boa, a comunicação precisa ser bem aberta e não poder ter problemas. Porque de certa forma o professor supervisor ele é o responsável pela disciplina, e o tutor ele é um auxiliar, em âmbito da instituição, da proposta da instituição. Então, a gente tem uma boa ...um bom canal de comunicação, toda semana a gente para pra conversar, né... inclusive a gente não tem uma... nem dia nem horário pra gente conversar sobre a disciplina mas temos já um dia definido, né. Um dia e um horário, que é nas segundas-feiras que a gente para pra fazer uma... uma supervisão da tutoria e da participação dos alunos.

**E:** Tá. Só explica um pouquinho melhor isso. É... tem um dia definido, que é as segundas-feiras mas, é tipo quando pintar problema ai se comunica? Como é isso? Você falou que é aberto. Fala um pouquinho dessa abertura dessas reuniões, assim...

**T:** É, então. São as segundas-feiras à tarde, né...Eu e a professora Janaína a gente senta assim... não só quando surge problemas. Toda semana a gente para, a exemplo do que a gente fazia com a professora Cristina Grossi. Então a gente fala do conteúdo, vê como foi a atuação dos alunos no módulo anterior e projeta é...essas questões pro módulo atual.

**E:** uhum...

**T:** Então a gente... mas fora isso, pro exemplo se surgir alguma dúvida, algum problema assim, a gente tem sempre um canal de comunicação via telefone, e-mail...

**E:** Ah, tá! Entendi.

**T:** E se for preciso, assim, não há dia, não há horário pra gente sentar pra conversar sobre a disciplina.

**E:** Tá. E essas reuniões nas segundas-feiras de tarde são reuniões presenciais ou continuam sendo virtuais?

**T:** Continuam sendo a distância.

**E:** Ahã.

**T:** Via web conferência.

**E:** Tá. E aí você tem usado o Skype?

**T:** Isso.

**E:** Massa. É... e assim, (identificação do tutor), nesses momentos de reunião de supervisão, é...no ano passado, assim... mais especificamente no ano passado, né, que foi... que você estava atuando em PEM2, 3 e 4, você sente que o professor supervisor é...tem abertura pra modificar a disciplina de acordo com suas sugestões?

**T:** Sim, sim. Inclusive, assim... isso é bem gratificante, né porque a gente vê que a disciplina não é toda rígida, há uma flexibilidade, prncialmente mediante a problemas como é... a própria plataforma, tipo... fórum que... conteúdos que desap... que ficam offline, problemas em atividades, inserção de grupos, é um aluno fala que aquela atividade não tá aparecendo pra ele ...

**E:** Uhum...

**T:** ... e quando a gente vai ver foi...houve um bug na plataforma... Então existe uma flexibilidade, uma compreensão e aí parte da tutoria pra supervisão pra prorrogação de prazo, pra uma adaptação, talvez numa atividade especifica mas isso é uma coisa assim, esporádica, só mesmo numa situação que peça uma intervenção.

**E:** Entendi. E olha só, eu lembro que quando a gente fez, a gente era tutor em PEM4, é...eu lembro que teve algumas queixas dos estudantes quanto ah...ao programa da disciplina, mesmo. Que... não sei se você lembra disso, né que o pessoal tava falando que tinha uma distância muito grande de PEM 3 pra PEM4 e estavam meio desesperados, que tinha muita partitura e tal. E aí quando eu tava observando a disciplina, eu vi que teve algumas mudanças, na questão dos próprios... das próprias tarefas da disciplina....

**T:** Uhun!

**E:** É... como foi essa mudança, assim? Essa mudança... quando você começou atuar como tutor, ela já tava mudada ou você trouxe algum... alguma sugestão pra tirar conteúdo, tirar tarefa, trazer tarefa...? Porque, assim... quando você fala dessa flexibilidade pra problemas de bug do sistema, fica bem claro pra mim, que tipo, a disciplina tá acontecendo, ela tá formatada mas tipo, não tá no ar alguma...algum módulo e tal, aí vai ajustando... aí dilata um pouquinho o prazo, né? Tem essas coisas. Mas no que se refere a inserção ou exclusão de algumas tarefas? Você acha que o professor supervisão, é...não só especificamente dessa última professora, né... do ano passado mas os professores supervisores com quem você trabalhou, tem essa flexibilidade assim de... você chega e fala: “ – Poxa, é...ano



passado ou semestre passado, enfim, um exemplo... a gente tentou fazer isso e não deu certo...Eu..." A sua sugestão é levada em consideração? As tarefas são modificadas? Me fala um pouco disso, assim...

**T:** Sim. É...Isso aconteceu muito no ano passado principalmente na elaboração de provas e ... e de atividades presenciais...

**E:** Uhum...

**T:** Eu visitei o polo, então... e outras atividades por exemplo... e a proposta dava ali mas assim, a gente não tinha uma... mas dava... alguma coisa fica pendente, então foi necessário fazer um resgate, voltar mais um pouco. Usar o conteúdo do módulo atual pra ainda voltar um pouco ali na atividade, então pra depois você prosseguir. E o tempo todo na parte da supervisão foi assim, uma atenção total, assim... e foi ouvida as minhas sugestões como tutor e aplicadas e adaptadas, dentro da necessidade, né? Dentro da necessidade.

**E:** Massa! Eu vejo que isso é bem estratégico, porque é o... é a gente que tá em contato com o estudante na maior parte do tempo, né? Então eu acho que só vem a somar na disciplina se as sugestões do tutor a distância são contempladas. E assim... nessas reuniões de supervisão que você participou, não só de PEM mas nas outras disciplinas, você sentiu alguma condução dos supervisores pra seu estilo de tutoria? Ou isso é sempre muito livre? Ou...? Entende o que quero dizer? Na sua escrita ali no fórum, assim... tem alguma... é dada sugestões? Porque eu lembro que quando eu tava como tutor isso pra mim não chegou, assim, sabe? Eu lembro que o máximo que a gente, e isso era muito bom, que a gente comentava, era sobre os critérios para avaliar as produções dos alunos, né? Isso era acordado...

**T:** Ahã!

**E:** ...entre os tutores e tal...Mas o que escrever, tipo o estilo de escrita... eu me sentia muito livre. Como você se sentia, nesse sentido?

**T:** Ahã! Eu também concordo com você. A maior atenção era cumprir um dos papéis dos tutores, do tutor a distância, dentro do âmbito da UAB, e que é proposto dentro do programa, o tutor tem um prazo de até 24 horas pra responder uma postagem e 48 horas pra dar um feedback de alguma atividade. Então, uma preocupação maior da supervisão era que houvesse esse feedback em tempo...

**E:** Uhum!

**T:** ... pro curso. Agora, assim, o estilo do tutor, eu nunca tive essa questão de ... eu sempre tive liberdade até porque, assim, a gente já tinha uma reunião antes que alinhava os pensamentos. Agora como aquilo ali era conduzido, essa interação era feita, aí entrava a personalidade do tutor. Então, havia, por exemplo entre nosso, meu fórum, seu fórum, o fórum do (identificação do tutor), havia realmente diferenças em forma de condução. Mas, assim, todo o assunto, o tema era abordado e era conduzido.

**E:** uhum...

**T:** Segundo a orientação da supervisão. Isso hoje ainda acontece. Eu tenho ainda muito liberdade na condução do fórum mas lembrando sempre que existe um gancho que é a proposta da atividade. Quer dizer, você não pode ter uma fuga deste tema.

**E:** Uhum ...tô entendendo. Então assim, vamos passar aqui pra esse segundo tópico, que é a execução dessas mediações. Em tempo, pra deixa claro que a gente vai conversar daqui pra frente e já tá conversando, eu tô chamando de mediação, são... que é justamente o foco da minha pesquisa, que as mediações didático pedagógicas musicais no ambiente online, né... que foi onde que eu focalizei e tô focalizando a minha pesquisa. Ou seja, as atitudes, as... os procedimentos que a gente com o tutor a distância executa, sendo estas atitudes pré planejadas, né, pré estruturadas, não é uma coisa assim que acontece, ou seja não é um bate papo no facebook, né? A gente sabe que tem um planejamento antes, e tal e que ela acontece no ambiente online visando a promoção, enfim... visando facilitar a vida do estudante lá. Aí, falando da execução dessas mediações, eu botei aqui, uma relação entre a assincronicidade e a sincronicidade. Quais são as ferramentas que você usualmente, assim... utiliza? Tanto ferramentas que promovam essa comunicação de forma assíncrona quanto as ferramentas que promovam essa comunicação de forma síncrona. Fala um pouquinho disso. Como é que...Quais são as ferramentas que você usa?

**T:** Então, de forma assíncrona existe, de certa forma o Fórum, ele é o local onde a ... discussão, onde as reflexões são desenvolvidas, então isso aí já é de praxe uma abertura, uma condução, uma postura textual feita por parte do tutor. Eu particularmente gosto também em todo o início de módulo, replicar o primeiro link do módulo, que é "Comece a semana aqui" via mensagem pra que ele tenha reforçado esse... o que ele precisa fazer especificamente naquele módulo...

**E:** Uhum...

**T:** Então lembrando que existe uma orientação, existe um cronograma de atividade pra aquele módulo e tá explícito, no caso naquele link. Então eu gosto de replicar aquilo ali via Mensageiro...

**E:** O Mensageiro do próprio Moodle?

**T:** Do próprio Moodle! Enviar, via mensagem, aquele... replicar aquele link.

**E:** Uhum.

**T:** É... de forma...uso muito o Mensageiro pra dar avisos sobre a disciplina, sobre o desempenho dos alunos, sobre alguma coisa que assim, sobre alguma postura em termos de turma que não está alinhada à proposta, então, além de dar orientação dentro do Fórum e o feedback nas atividades, eu periodicamente vou mandando ativid...é... mensagens, às vezes para a turma, às vezes para os alunos especificamente, são somente aqueles alunos...

**E:** Ahã!

**T:** ... e falo diretamente pra ele sobre a participação dele...quase sempre é quando não há uma... um desempenho desejado, então eu uso muito isso. Como ferramenta síncrona, eu uso muito o Skype, como um canal, assim extra plataforma, até porque a plataforma tem um aplicativo de web conferência mas, porém ele precisa ser agendado junto ao suporte técnico...

**E:** Uhum...

**T:** o agendamento para que aconteça aquela web conferência. Em algumas disciplinas de PEM, isso já foi bem utilizado, né pra fazer uma web conferência de forma forma... de forma

oficial. De forma oficial e formal, também.

E: Uhum...

T: Mas eu percebi que eu poderia também gerenciar minhas próprias web conferências, de forma informal no intuito de... trazer o aluno a tá... a participação na disciplina. De que forma? Falando, né... marcando uma revisão, né não estava proposto na disciplina, não faz parte da disciplina, é uma postura assim, é...uma iniciativa minha de...tentar uma aproximação do aluno. Depois que tinha aquele bate-papo, replico o que estava acontecendo na disciplina, pergunto se ele tem alguma dúvida, se eu poderia ajudar de alguma forma, então... então depois quando ele volta, pelo menos os resultados que eu tenho tipo, assim...é um aluno muito mais motivado, muito mais participativo, né... muito mais encorajado a tentar a fazer as atividades.

E: Ahã!

T: Você sabe que um dos problemas da educação a distância, e isso aí já é fato, é que eles têm uma baixa ...uma autoestima muito baixa, com relação à permanência e nos desenvolvimentos das atividades. Então precisa ter essa atenção, até porque o tutor dentro do âmbito da UnB, do curso de música, ele é tido com um animador (*tom jocoso*). Termo que já foi usado muitas vezes nos cursos de formação de tutores, é que nossa função seria um animador mesmo, como falar... motivacional, de trazer o aluno à participação do curso.

E: Uhum...

T: Lógico! Isso sem interferir, sem suprimir a sua função de... de tutor-barra-professor (*tutor/professor*)

E: Uhum...

T: O conteúdo, né? Da disciplina.

E: Tá...

T: Então eu tenho usado muito essas duas ferramentas. Na maioria das disciplinas que eu tenho feito a tutoria, pouco se usa o Chat, que é uma ferramenta assíncrona, é... outras, como, sei lá, Glossários, Wiki...

E: Uhum...

T: ...tem sido pouco utilizadas. O foco maior é realmente o Fórum, o uso do Mensageiro, Web Conferências de forma formais, e aí a minha postura é...se aproxima mais de uma forma informal, pra trazer ele, os alunos à participação.

E: Tá! Fala um pouquinho mais sobre isso. Como é que isso funciona? É...não tem uma web aula agendada na disciplina, por exemplo. Aí você vai e propõe isso à sua turma? "Gente, vamos marcar um encontro...!" Pra turma toda? Como é? Como você faz isso?

T: Então... é... eu...pelo menos eu já fiz isso, né...e quase sempre, assim... é...por exemplo: há uma web já marcada, predefinida, mesmo não sendo utilizando o recurso da plataforma mas já foi definido, já foi... tá dentro do conteúdo da disciplina mas vai utilizar o Skype como ferramenta, porém já está instituído. É feita aquela web conferência e por ali, eu tento fazer um segundo convite.

**E:** Uhum!

**T:** Assim, quando eu tô terminando a atividade eu disponho o meu endereço, o meu Skype, assim: “ – A qualquer momento que você tiver alguma dúvida, além de comunicar no ambiente do curso, me chama pra uma conversa aqui no Skype, quem sabe antes de você postar uma atividade, você gostaria de me mostrar, pra saber se é aquilo mesmo, né... e depois você posta lá na disciplina. Assim, isso tem acontecido com muita frequência. Assim: “ – Professor...” aí ele me manda uma mensagem via o mensageiro. “ – O senhor teria um momento, pra gente fazer uma conversa no Skype?” Eu digo: “ – Sim!” Então a gente combina o dia e o horário, aí na conversa ele diz: “ – Tava estudando aqui a disciplina e tô com dúvida nisso...”. Então a gente conversa sobre aquilo, sobre aquela atividade, né...então: “ – Agora tudo isso que você me falou, tá entendendo, vai lá e coloca dessa forma, na disciplina.”. Eu não suprimo nunca essa questão de... o fato de ele ter conversado comigo, compartilhado, né...não substitui essa participação dentro do curso.

**E:** Uhum!

**T:** Até pra que não haja um deslocamento: “ – Não, mas eu já conversei com o professor!”. Pra que aquilo ali não seja avaliado. Não! Pra ser avaliado tem que ser postado dentro do ambiente online!

**E:** Uhum!

**T:** Então eu tenho esse cuidado, esse zelo assim de conduzi-lo,... tudo isso que a gente falou, ... por exemplo eu tive uma situação, na disciplina de ... História da Música, foi a primeira que eu participei e eu fiz uma web presencial, eu tive que ir à UnB, porque o estúdio é lá, ir pra o estúdio, ministrar a web, e aproveitei e, “ – Olha só, se vocês quiserem, tá aqui meu Skype. Se você quiser falar comigo...Me liga! Marca um horário, que a gente conversa.”. Eu lembro ainda hoje que o tema era Música Gregoriana, né... tinha uma partitura de música gregoriana. Então os alunos... eu percebi que tinha ali algumas coisas que tava meio nebulosas...

**E:** Uhum!

**T:** ...em relação ao assunto. E, pra minha surpresa, eu recebi uma mensagem de um aluno. “ – Poxa, professor... teria algum momento num final de semana, que a gente poderia conversar?” Aí eu propus: “ – O meu sábado é assim...” Aí ele disse: “ – Poxa no sábado pra mim também não dá...”. “ – E no domingo?”. “ – Ah! Domingo, dá!”. “ – Que horas?”. “ – Duas horas da tarde.”. Então a gente combinou e duas horas da tarde a gente começou a conversar, e aí ele foi muito franco comigo, disse assim: “ – Professor, na verdade eu não sei ler partitura. Eu não sei nada! Aquilo ali, pra mim, nada representa!”. Então eu tive que, mediante àquela situação, fazer uma recapitulação total, do que é teoria, o que seria a história da música, como surgiu...

**E:** Nossa senhora!

**T:** ... Fui, assim... nos primórdios de tudo até chegar no que é uma partitura, o que é essa questão da escrita musical e como aquilo ali foi gerado por meio da partitura do...Canto Gregoriano, né...aqueles primórdios da escrita musical, até hoje chegar na forma que a gente conhece hoje... então eu gastei, no mínimo ali, de duas horas da tarde até as cinco horas da tarde de um domingo!

**E:** Nossa senhora!

**T:** Então, depois eu tive a grata situação de o aluno chegar pra mim e falar: “ – Poxa, professor, ninguém nunca fez nada assim... dedicou tanto tempo! Eu vou estudar, eu posso em outro momento chamar você pra gente conversar mais sobre isso?...”. Eu digo: “-- Não, fique a vontade, porque minha função é essa, né?”

**E:** Uhum!

**T:** “ – Está com você nesse processo, né?”. Então pra mim isso foi muito gratificante, né? Então eu tô levando essa proposta comigo, tá entendendo... Então um a mais que a gente faz, dentro da tutoria, que pode render bons frutos. Pra mim tem rendido bons frutos.

**E:** Uhum! Massa! Massa! Muito bom! É ... uma outra coisa que você falou agora, que me despertou assim, uma curiosidade, que é essa...função que atribuem ao tutor a distância de animador. Como é que você vê isso, (identificação do tutor)?

**T:** Então, assim...bom...eu acredito que o tutor nas suas funções... é porque é diferente, né? A gente lê tanta coisa sobre tutoria, e ela vai depender muito do formato do curso.

**E:** Uhum!

**T:** Hoje existe vários formatos de curso online. A proposta da UnB é, de fato mesmo, o tutor ele não é só... se a gente for ver os papéis do tutor, ele é muito diferente na prática, do que é exercido. Além de você ser tutor-barra-professor (*tutor/professor*) você tem essa função e isso aí foi muito trabalhado dentro da formação dos tutores, por parte da direção da UAB e UnB, né... porque eles... eles percebem isso, Ráiden, que o aluno ele tem uma baixa autoestima, é uma coisa assim muito nova ainda dentro da instituição, não existe uma aceitação por completa dentro dos departamentos, há uma divisão ainda entre os pensamentos dos professores do presencial, professores que são do presencial e estão envolvidos dentro da ead e professores que são da universidade e estão comprometidos com a ead.

**E:** Uhum! Só um segundo, Xxxx, só pra deixar claro, na verdade eu deveria tá falando isso logo no começo mas agente acabou emendando...assim... tudo que tá sendo dito por você e tudo que eu observei, por questões ética, vai ser tudo preservado o anonimato, né? Você não vai ser identificado, nenhum tutor vai ser identificado... a única coisa que eu sinalizei foram as disciplinas, né? PEM1, PEM2 e PEM4. Mas assim, o que cada tutor falou, achou, respondeu, isso não é... não pode ser identificado. Então fique à vontade pra falar o que você... sem papas na língua!

**T:** (risos)

**E:** Essa é a ideia! Mesmo porque...

**T:** Não vai haver represarias! (risos)

**E:** ... depois que eu for transcrever, na verdade eu vou aproveitar o que realmente vai responder as minhas perguntas, né? Então assim, a gente tá falando como amigo e tal e eu também sinto isso, assim...não só na UnB, quanto aqui na UFBA, que ainda tem um preconceito, ainda tem uma certa... um olhar meio assim de...” – Ah! Educação a Distância em Música?”. Você sente ainda que tem essa, essa...

**T:** Parece que ainda não dá, que não é possível dar qualidade pra isso, né?

**E:** Pois é!

**T:** Então... é um pensamento, né? Tudo aquilo que é novo, que é diferente, ele provoca essa estranheza e essa...alguns se sentem ameaçados, outro se sentem incomodados e nesse contato, assim a gente sente, a gente vê...num primeiro momento... assim, eu tô falando do professor, o professor, ele é o professor da universidade, que tá na função de supervisor, e a gente vê quais foram “escalados” pra isso, de certa forma eles estão envolvidos e existem os que estão comprometidos e esses comprometidos eles conseguem motivar os seus tutores. Então é aquele professor que o tempo todo dá olhando a disciplina, na verdade tá supervisionando, faz questão de uma conversa com o tutor, dá liberdade pro tutor atuar, assim... não fecha portas, ele não formato o tutor, ele permite que o tutor faça... até porque atrás da tutoria existe uma pessoa e pessoas são diferentes.

**E:** Uhum!

**T:** Então, nesta questão, aí entra a questão do...de que forma é feita a tutoria? Porque se a gente for ver no que é proposto no edital, e isso aí é uma coisa muito importante, voltar lá e ver o que é proposto no edital, e na verdade o quê que é feito na prática, e o que é vivido na prática, o que vai na prática é muito além do que é vai no edital.

**E:** Uhum!

**T:** Então, essa postura de animador, de ficar o tempo todo... (*toca a campainha*) Só um momento, Ráiden...

**E:** Tá oquei!

**T:** Então... aí a gente percebe que, assim...o tutor, ele é conduzido o tempo todo, isso aí já foi muito batido nas formações de tutores, que ele precisa, assim, buscar, de fato, o aluno, né? Assim, por meio de mensagens, por meio de um cuidado na escrita, numa resposta, pra que aquele aluno não se sinta assim... ameaçado, não se sinta não encorajado a postar novamente... Já aconteceu de situações de, por exemplo no departamento de música falar assim: “ – Olha só, eu não sei nem porque você está estudando. Você ainda não sabe quase nada de música, assim, tal...” Foi uma situação que foi bem complicada porque chegou ao âmbito da reitoria, né?

**E:** Uhum!

**T:** Então foi assim, uma resposta bem equivocada do tutor, assim... acho que foi num afã, no momento assim... mas que resultou assim num eco geral dentro da tutoria da UnB e foi muito batido. Eu lembro essa época assim: “ – Cuidado, tutores! Quando você for dar uma resposta prum aluno...pra eles não se sintam desmotivados...Cuidado! Vamos tentar motivar, tal, assim...”. Então, acaba que, de fato a gente vai cobrindo essa função de animador, de busca, ir ali...

**E:** Uhum!

**T:** ... mandar mensagem de... de motivar...

**E:** Massa!

**T:** Então é mais ou menos por aí. Não é só abrir o tópico, é... responder as mensagens, dar o feedback... Vai um pouquinho mais além. Vai ter um cuidado, analisar as postagens... Por exemplo, eu tenho o cuidado de tá clicando no perfil do aluno, dentro do link “Participantes”, eu consigo puxar os *logs* dos alunos. E isso é interessante porque você conhece aonde, por onde ele tá transitando dentro da disciplina, né. Então, quando ele diz assim: “ – Ah, professor! Eu não tô entendendo nada!”. Aí, você vai lá no perfil dele e clica em *logs*, vê se ele tá... pelo menos clicou, quantas vezes clicou, quanto tempo ficou em cada link, em cada espaço...Então ali você tem uma visão completa do caminho que ele faz! Então...

**E:** Uhum!

**T:** ... a gente vê, assim, que ele não tava em canto nenhum, ele não clicou, ele não leu o texto...ele não... aí ele diz: “ – Eu não tô entendendo!”

**E:** É... aí fica difícil, né?

**T:** Quando... aí vem a surpresa, né: “ – Mas, olha só, eu sei que você não clicou, não foi em tal lugar...ou seja, não entrou nesse Fórum...eu sei que você ainda não leu...”. Eu acho que ele se espanta, né? “ – Poxa, mas como é que ele sabe disso?” Porque tudo fica registrado dentro do ambiente online.

**E:** Uhum!

**T:** Isso aí é uma ferramenta boa, né?

**E:** Ahã!

**T:** Dar esse feedback, né? “ – Olha, eu tenho como acompanhar. Então, faz isso, gasta um tempinho...” Aí, conduz, né... assim... aí eu acho que nessa função de animador, é isso aí: você levar à consciência do aluno o que existe, que há uma necessidade de fazer certas coisas, né?... pra que ele possa se desenvolver dentro da disciplina.

**E:** Massa! Uma outra coisa, Xxxx, ainda na...no fazer da tutoria, nessas mediações... é a questão da colaboração, né? Da colaboratividade. Ou colaboração. Esses termos acabam tendo... é... mudanças. É... essa atividade, ou essas atividades colaborativas, segundo alguns autores da ead, é um dos pontos que mais, é... que podem caracterizar o ensino a distância, né?

**T:** Uhum!

**E:** É... diferente de momentos, de aulas presenciais, né? Onde tá ali o professor na frente na sala e fazendo uma aula expositiva e tal... E aí observando as disciplinas, observando os Fóruns, eu percebi que tem algumas atividades aonde a colaboração é fundante assim, no sentido de que a tarefa, ela não se completaria se não tivesse a colaboração. Por exemplo, você lembra bem dessas atividades, que é... um estudante, faz um lá-lá-lá, solfeja alguma coisa, né... ou melhor, ele escreve uma partitura, um trecho e aí um outro estudante vai falar que música é... né... tem esse sentido de colaboração, é... online, ou seja, dentro do Fórum tem algumas atividades que eu vinha observando que não proporcionam mas pra a atividade, a tarefa se concretizar mesmo, essa colaboração precisa acontecer. E também, algumas atividades que a colaboração, ela acontece offline, que é, por exemplo o “Trabalho de Meio de Curso”, teve uma atividade assim, onde o estudante tinha que se organizar em grupo, né... você lembra disso, né?

**T:** Ahã!

**E:** Que tem umas tarefas assim. É... como é que é a sua atuação neste sentido? assim... pra...tanto na colaboração online, como offline. Como é que você... primeiro, como é que você encara esse tipo de atividade? E depois como é que... assim, como é que você encara, quero dizer como é a sua concepção sobre isso, né? E depois, o que é que você faz pra poder, é... se é que você faz, né? Na verdade eu sei que você faz, porque eu já vi você fazendo e você inclusive me ensinou a fazer algumas coisas disso.

**T:** (risos!)

**E:** Mas, como é que você, é... o que você faz pra promover isso? Pra incentivar, pra...enfim. Porque eu, pessoalmente, acho que isso é... é complicado assim, no sentido que tem muitos estudantes, como você fala e traz, que ficam só vendo... e não participam tanto... Como é que promove uma colaboração, em um ambiente onde tem só os visitantes, que só olham ali...ou seja, quais são as estratégias que você usa pra dar conta disso? Fala um pouquinho da Colaboração, aí.

**T:** Então, é...uma das coisas que eu utilizo muito pra essa questão da colaboratividade, e eu aprendi isso com o professor Wils.. Azevedo, né

**E:** Luiz Azevedo?

**T:** Wilson Azevedo.... eu fiz um curso com ele, é... “Conduzindo cursos online”, ele tem esse curso no site dele, [aquifolium.com.br](http://aquifolium.com.br), então ele ainda ministra este curso, pra quem quer aprender a conduzir um curso online. Então, ele falava muito sobre isso, como trazer a participação do aluno... então ele aborda a questão da aprendizagem bancária, o silêncio virtual, é... então, dentro de um curso online, isso é fato, assim, então mas o desejável é que todos tenham fala. E o quê que eu faço? Eu fico atento a isso aí e envio mensagens. Envio mensagens de uma forma, assim meio que informal, é....convida à participação dos colegas... por exemplo, eu já fiz isso uma vez, onde cito o que o colega postou e convido, de certa forma dou uma “alfinetadazinha”: “ – Falta a sua participação, Fulano e Fulano, tal...” Então, quando a pessoa vai ler, já vê o nome dele citado no Fórum...

**E:** Uhum!

**T:** ... então, quer dizer: “ – Opa! Já sentiram minha falta aqui!”. Então, “ – alguém está esperando por mim”. Então isso aí, de certa forma pra quem lê, já chama a atenção. Envio mensagens, envio mensagens pra turma e envio mensagens individuais, pontuando: “ – Olha só, tem dois Fóruns que você não participa, tal...! Quê que tá havendo? Quê que tá acontecendo? De que maneira eu posso te ajudar?” Sempre me colocando não na função de cobrar mas sempre de poder ajudar. Então isso aí tem, assim, me trazido bons frutos, tá entendendo? Bons resultados. Que aí: “ – Não, porque realmente professor, eu tô meio ausente, por conta disso, daí...” Aí, quando vem as justificativas, eu tento conduzi da melhor maneira: “ – Olha só, o curso...” “ – Ah!, eu tô sem tempo!”, aí eu: “ – Olha só, você tá dentro de um curso, tá entendendo? Então, arranja tempo!”

**E:** Uhum!

**T:** no sei o que e tal... e se a pessoa quiser e tiver disponibilidade de fazer uma conversa, né... ao vivo, via Skype, via web conferência, eu mesmo me disponho a isso. Até por conta, assim, de tentar entender o aluno. E isso assim é interessante, porque é uma relação pessoal. Então, depois que ele... às vezes se justifica e fala tudo, né... e eu escuto, analiso



e proponho soluções pra ele: “ – Então que tal se a gente fazer assim... que horas você faz?”. Uma vez eu tive que fazer, Ráiden, sentar com o aluno e criar um horário com ele.

**E:** Ahã!

**T:** “ – Vai me falando aqui as suas atividades dessa semana”. Fala “Ah!, tal dia, tal dia...” fui anotando...” – então, tô vendo aqui que existem espaços. E nesses espaços agora a gente vai criar, e você vai se comprometer comigo de está postando, trabalhando isso aqui!”

**E:** Criando uma agenda de estudo mesmo, com ele.

**T:** Criando uma agenda. E quando o aluno se vê nesta situação ele vira e: “ – Poxa, alguém tá tão disposto a me ajudar que fez um horário...” Eu digo: “ – É!!” Porque eu já expliquei isso várias vezes pra uma turma, por exemplo, se nós estivéssemos no presencial, precisávamos está em determinado dia, em determinado horário, em um determinado local, pra aquilo acontecer. O fato de estarmos a distância não suprime isso.

**E:** Ahã!

**T:** Você precisa ter dia, você precisar ter horário e você precisa ter local pra produzir sua participação. Não pode ser quando dá. Quando dá, não é suficiente pro curso.

**E:** Ahã!

**T:** Eu gosto de pensar neste termo, né? Quando dá, não é suficiente. Você precisar ter esse compromisso. Isso entra muito na questão da andragogia, né? Na autonomia do aluno. E é um dos pilares da educação a distância. O aluno, ele é autônomo, tá entendendo? É o que é o desejável, né. Essa autonomia de gerir o seu próprio tempo, criar os seus horários pra que ele possa dar conta de participar. O que acontece hoje, não só na UnB, mas em todos os cursos online, tá entendendo? E isso conversando com outros tutores, em outras áreas, que todo mundo acaba fazendo só quando sobra um tempo. E aí se sentem atropelados pela demanda de atividades e diz assim: “ – Ah! Educação a Distância toma muito tempo! Parece que a gente estuda mais do que no presencial!”. Então existe essa ... essa ... esse esteriótipo, né?

**E:** Uhum!

**T:** Que a Educação a Distância cobra muito mais do o presencial. Em termos de colaboratividade, isso entra na questão da colaboratividade que, por exemplo, no presencial ele pode ir pra sala de aula, com já aconteceu comigo mesmo, assim... e você escutar somente a fala do professor, você não participar nada, e perceber que um ou outro colega comentou isso, mas você não falou, você não teve aquela obrigação, né?

**E:** Uhum!

**T:** De participar, de falar... e isso aí perdurou pro várias aulas. Na ead não existe isso! Você precisa, até como forma de avaliação, por exemplo, o Fórum ele é composto por colaboratividade, né? E compartilhamento.

**E:** Uhum!

**T:** São esses dois pensamentos que regem a condução de um Fórum. Então se o colega se... “A”, “B”, “C” mas “D” não... não fala, logo ele não vai ser avaliado!

E: Ahã.

T: No Moodle, na plataforma Moodle, a avaliação ela só acontece quando você posta. Não existe um quadro pra que o tutor possa avaliar aquela ... avaliação... A não ser que haja uma atividade ligada ao Fórum que você possa avaliar, é... a participação.

E: Uhum!

T: Mas na prática, na maioria, é assim: você postou, logo em baixo abre-se uma janela, né? E lá há o quantitativo das notas que... referente a qualidade da sua participação.

E: Massa!

T: Então, é mais ou menos... é isso que acontece, né? Na plataforma Moodle. Existem outras plataformas que pode ser que o sistema de avaliação é diferente.

E: Uhum. Massa, (identificação do tutor)! Pra finalizar, é...eu queria que você falasse um pouco, assim, da...da sua atuação ... Que fizesse uma avaliação da sua atuação, assim... Você falou uma coisa que eu acho muito importante, e eu acho que a gente pode, em momento oportuno, de repente no próximo encontro de tutores, é... falar do que está escrito no edital, das funções, né? Do tutor, ou que espera-se do tutor e o que realmente ele faz.

T: Uhum!

E: Porque a gente vê que a gente faz muito mais do que tá escrito, né?

T: Sim!

E: E aí, assim, eu... eu já trago que isso representa, ... um problema. Um problema, primeiro de reconhecimento.

T: Ahã!

E: Porque se... se escrito ali me pede que eu faça "10", né... e eu acabo fazendo "50", eu tô sendo reconhecido como um "fazedor" de "10"! Porque tá ali escrito, eu fui... entrei...né? Passei por um processo seletivo e tal... e inclusive eu estou sendo remunerado pra fazer "10". Quando na verdade a gente vê que se a gente fizer só "10", não vai funcionar o curso, né?

T: não atende!

E: Não dá conta. Então, assim...Isso é uma coisa que a gente pode, inclusive engrossar o caldo nessas discussões pra... falar um pouco disso e... enfim... vê se tem algum...alguma mudança. Mas que análise que você faz da sua atuação? Sua atuação pessoal, assim... você tá satisfeito com o que você tá fazendo? Fala um pouco disso, assim...

T: Tá... é vou ter que falar rápido aqui...

E: É.

T: ... porque eu vou precisar depois sair... acho que se não der tempo, assim... a gente e você precisar voltar em outro horário...

E: Uhum!

T: ... pra gente só complementar... mas, assim... Eu acho que ... assim... particularmente eu gosto do que eu faço, procuro fazer da melhor maneira possível, assim... então... eu acredito que sou bom... é... bem comprometido com minha atuação de tutor, é... tenho visto, assim ... de forma gratificante, bons resultados disso aí. Tando por parte dos alunos que estudaram comigo, como também dos supervisores que também ... com quem trabalhei e colegas de tutoria ...

E: Uhum!

T: Então, eu acredito que tenha feito isso. Concordo com você que realmente a gente não tenha feito “10”, a gente tem feito “100”! Pra atender a demanda. Até porque o sistema ele é falho! Muito falho.

E: Uhum.

T: Então a gente precisa ter essa ... existe um pedido de ... um pedido, não, uma ... uma ... um grito de flexibilidade, né? Para o tutor, por parte do sistema.

E: Uhum.

T: E... alguns não atendem. Por exemplo, eu já conversei com alunos assim: ! – Poxa, professor, que estranho! O senhor dá feedback!” (*risos*)

E: Pois é!

T: “ – O senhor 'incomoda' a gente, assim ... mandando mensagens ... falando assim 'olha, sua situação é essa ...” Tem tutores que não ... não fazem isso, tá entendendo? Tem tutores que chegam no módulo 8, no módulo 9, da disciplina e ele ainda não deu feedback nem do módulo 1! Então, eu fico... se isso pode ser um comparativo de qualidade, então tô bem! (*risos*)

E: Ahã!

T: Eu não deixo fechar o módulo sem ter avaliado tudo que é previsto, né?

E: Uhum...

T: Fora outras posturas, né? Mas aí eu não gostaria de colocar essas posturas individuais porque são princípios meus, né? ...

E: Sim!

T: ... assim, uma vez eu comentei com uma professora, em uma viagem a Anápolis e ela falou assim: “ – Poxa, mas você atende no final de semana? Porque, da minha parte, como supervisora de disciplina, sábado e domingo eu não acesso a disciplina e nem converso com os tutores porque é meu período de descanso.” Interessante, né? (*risos*)

E: Uhum...

T: Porque pra mim não existe... não existe... é... um dia sem acessar a disciplina. Até

porque o aluno ele tem uma fala e justamente naquele dia que você não acessa é o dia que ele produz, posta uma reflexão e aí você precisa tá atento a isso.

**E:** Uhum...

**T:** O compromisso, em princípio, é esse! Tá entendendo? O módulo, ele dura, é... do dia tal da semana até o dia... de "A"... de "X" a "Y". Nisso existe um (*incompreensível*) demanda, às vezes até dois. E é momento, tempo de trabalho, tempo de... de postagem, como também de feedback. Assim... e eu entendo isso aí e tenho procurado, assim... sempre atender, é... essa demanda, né? Assim, engraçado isso aí, já... por exemplo: " – Engraçado, você fica trabalhando sábado, domingo, toda hora você tá aí nessa... nessa questão, da sua disciplina... " Eu digo: " – Porque essa é a proposta!". Então, o tutor que entende isso, ele faz uma boa tutoria. O aluno que também entende isso aí, ele aproveita o tempo do módulo, né? E o tempo da disciplina. Então, neste aspecto assim, eu me sinto muito realizado, assim... de já ter criado esse costume, né? Esse hábito de tá atento aos prazos, de tá participando da disciplina.

**E:** Uhum...

**T:** É isso.

**E:** Massa, (identificação do tutor)! Cara, muitíssimo obrigado!

**T:** Valeu, né?

**E:** Mais uma vez eu continuo aprendendo muito com você! E ... eu vou transcrever a entrevista, depois eu te passo pra ... você dá o aval, assim ... pra poder aproveitar isso e caso seja necessário, eu acredito que não, porque eu tava prevendo aqui a gente bater um papo de meia hora e já foi uma hora e dez ... eu acho que já tem muito material aqui já pra mim. Mas caso seja necessário, eu te contato de novo, pra aproveitar a sua disponibilidade ...

**T:** Tá bom! Sem problemas!

**E:** Beleza?

**T:** Me manda mensagem que eu tô à disposição aí!

**E:** Valeu, meu velho! Muito obrigado e a gente vai se falando.

**T:** Valeu, cara! Um abraço!

**E:** Abraço!

Fim da entrevista.

## ANEXO D – Questionário para os Tutores Participantes

Muito obrigado por participar desta pesquisa!

Como objetivo geral pretende investigar como os tutores a distância da disciplina Percepção e Estruturação Musical realizam a mediação online. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir com área da Educação Musical, pela descrição de, e reflexão sobre o modo como os tutores a distância realizam uma mediação didático-pedagógico musical em um ambiente online.

Participando desta pesquisa, asseguro-lhe o seu anonimato bem como o uso das suas respostas exclusivamente para fins acadêmicos.

Abraços e qualquer dúvida, estou à disposição!  
Ráiden.

Questão 1 Qual a sua formação acadêmica?

Por favor informe qual a sua formação acadêmica. Você pode escolher mais de uma opção caso você tenha mais de uma graduação e/ou pós-graduação

- Licenciatura em Música
- Bacharelado em Música
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Questão 2 Há quanto tempo atua como Tutor a Distância do Curso de Licenciatura em Música da UnB?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 2 e 3 anos
- Mais de 3 anos

Questão 3 Além de PEM, qual ou quais disciplinas você atua ou atuou como tutor a distância?

Caso só tenha atuado como tutor em PEM, desconsidere essa pergunta.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Fundamentos do Curso                             | <input type="checkbox"/> Teoria da Arte                           |
| <input type="checkbox"/> Estratégias de Ensino e Aprendizagem a Distância | <input type="checkbox"/> Arte e cultura popular                   |
| <input type="checkbox"/> Leitura e Produção de Texto                      | <input type="checkbox"/> Prática de Instrumentos de Percussão     |
| <input type="checkbox"/> Teorias da Educação                              | <input type="checkbox"/> Práticas Musicais da Cultura             |
| <input type="checkbox"/> Psicologia e Construção do Conhecimento          | <input type="checkbox"/> Laboratório de música e tecnologia       |
| <input type="checkbox"/> Antropologia Cultural                            | <input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado em Música         |
| <input type="checkbox"/> Instrumento – Violão                             | <input type="checkbox"/> Introdução à Pesquisa em Música          |
| <input type="checkbox"/> Instrumento – Teclado                            | <input type="checkbox"/> Projeto em Música                        |
| <input type="checkbox"/> Prática de Canto                                 | <input type="checkbox"/> Teorias da Educação Musical              |
| <input type="checkbox"/> Prática de Ensino e Aprendizagem Musical         | <input type="checkbox"/> Elaboração de Projeto Final de Curso     |
| <input type="checkbox"/> Tecnologias contemporâneas na escola             | <input type="checkbox"/> Trabalho e Recital de Conclusão do Curso |

Questão 4 Sobre os recursos de apoio pedagógicos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle, da disciplina PEM, com que frequência você utiliza os CHATS - recurso para envio de mensagens síncronas?

- ( ) NUNCA
- ( ) RARAMENTE (uma ou duas vezes durante a oferta da disciplina)
- ( ) EVENTUALMENTE (mais de duas vezes durante a oferta da disciplina)
- ( ) FREQUENTEMENTE (pelo menos uma vez por semana durante a oferta da disciplina)
- ( ) SEMPRE (mais de uma vez por semana durante a oferta da disciplina)

Questão 5 Sobre os recursos de apoio pedagógicos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle, da disciplina PEM, com que frequência você utiliza o MENSAGEIRO - recurso para envio de mensagens assíncronas?

- ( ) NUNCA
- ( ) RARAMENTE (uma ou duas vezes durante a oferta da disciplina)
- ( ) EVENTUALMENTE (mais de duas vezes durante a oferta da disciplina)
- ( ) FREQUENTEMENTE (pelo menos uma vez por semana durante a oferta da disciplina)
- ( ) SEMPRE (mais de uma vez por semana durante a oferta da disciplina)

Questão 6 Você utiliza recursos de apoio pedagógicos não disponíveis no AVA Moodle? Se sim, quais utiliza?

Caso não utilize, desconsidere essa pergunta.

- ( ) Email
- ( ) Mensagens via celular (what's app, sms, etc)
- ( ) Chats (Hangout, Skype, etc)
- ( ) Rede Sociais (Facebook, Twiter, etc)
- ( ) Telefone
- ( ) Softwares (caso utilize software, favor especificar qual(is) no campo "Outro")
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE – Fluxograma do curso de licenciatura em música da UnB

Semestre		Disciplina	Créditos	CH
1º	1	Fundamentos do curso	3	45
	2	Estratégias de Ensino e Aprendizagem a distância	6	90
	3	Leitura e Produção de Texto	6	90
	4	Psicologia e construção do conhecimento	6	90
	5	Instrumento 1: Teclado 1 (obrigatória seletiva)	2	30
	6	Instrumento 1: Violão 1 (obrigatória seletiva)	2	30
			<b>25</b>	<b>315</b>
Semestre		Disciplina	Créditos	CH
2º	7	Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 1	4	60
	8	Tecnologias Contemporâneas na Escola 1	6	90
	9	Percepção e Estruturação Musical 1	4	60
	10	Prática de Canto 1	2	30
	11	Teoria da Arte (optativa)	6	90
	12	Instrumento 2: Teclado 2 (obrigatória seletiva)	2	30
	13	Instrumento 2: Violão 2 (obrigatória seletiva)	2	30
		Participação em Seminários, eventos científicos (optativa)	1	15
			<b>27</b>	<b>405</b>
Semestre		Disciplina	Créditos	CH
3º	14	Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 2	4	60
	15	Práticas Musicais da Cultura 1	4	60
	16	Percepção e Estruturação Musical 2	4	60
	17	Prática de Canto 2	2	30
	18	Instrumento 3: Teclado 3 (obrigatória seletiva)	2	30
	19	Instrumento 3: Violão 3 (obrigatória seletiva)	2	30
	20	Introdução à Pesquisa em Música	4	60
			<b>22</b>	<b>330</b>
Semestre		Disciplina	Créditos	CH
4º	21	Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3	4	60
	22	Práticas Musicais da Cultura 2	4	60
	23	Percepção e Estruturação Musical 3	4	60
	24	Instrumento 4: Teclado 4 (obrigatória seletiva)	2	30
	25	Instrumento 4: Violão 4 (obrigatória seletiva)	2	30
	26	Prática de Instrumentos de Percussão 1	2	30
	27	Projeto em Música (optativa)	6	90
		Participação em Seminários, eventos científicos (optativa)	1	15
			<b>25</b>	<b>375</b>
Semestre		Disciplina	Créditos	CH
5º	28	Estágio Supervisionado em Música 1	8	120
	29	Práticas Musicais da Cultura 3	4	60
	30	Instrumento 5: Teclado 5 (obrigatória seletiva)	2	30
	31	Instrumento 5: Violão 5 (obrigatória seletiva)	2	30
	32	Percepção e Estruturação Musical 4	4	60
	33	Prática de Instrumentos de Percussão 2	2	30
	34	Teorias da Educação	6	90
			<b>28</b>	<b>420</b>
Semestre		Disciplina	Créditos	CH
6º	35	Estágio Supervisionado em Música 2	8	120
	36	Práticas Musicais da Cultura 4	4	60
	37	Arte e Cultura Popular (optativa)	6	90
	38	Instrumento 6: Teclado 6 (obrigatória seletiva)	2	30
	39	Instrumento 6: Violão 6 (obrigatória seletiva)	2	30
	40	Antropologia cultural	6	90
	Participação em Seminários, eventos científicos (optativa)	1	15	
			<b>29</b>	<b>435</b>
Semestre		Disciplina	Créditos	CH
7º	41	Estágio Supervisionado em Música 3	8	120
	42	Elaboração de Projeto Final de Curso	6	90
	43	Instrumento 7: Teclado 7 (obrigatória seletiva)	2	30
	44	Instrumento 7: Violão 7 (obrigatória seletiva)	2	30
	45	Laboratório de música e tecnologia (optativa)	4	60
	46	Teorias da Educação Musical	4	60
		Participação em Seminários, eventos científicos (optativa)	1	15
			<b>27</b>	<b>405</b>
Semestre		Disciplina	Créditos	CH
8º	47	Estágio Supervisionado em Música 4	8	120
	48	Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 (optativa)	6	90
	49	Trabalho e Recital de Conclusão de Curso	18	270
			<b>32</b>	<b>480</b>
<b>Total mínimo</b>			<b>201</b>	<b>3015</b>
<b>Total ofertado</b>			<b>215</b>	<b>3225</b>