

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

PAULA CRISTINE SOARES DA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO EM UM PROJETO SOCIAL DO DISTRITO FEDERAL:  
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE VIOLINO E VIOLA NO  
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SEGUNDO A TEORIA DA DISTÂNCIA  
TRANSACIONAL**

Brasília

2022

PAULA CRISTINE SOARES DA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO EM UM PROJETO SOCIAL DO DISTRITO FEDERAL:  
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE VIOLINO E VIOLA NO  
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SEGUNDO A TEORIA DA DISTÂNCIA  
TRANSACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: B - Processos de Formação em Música

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Afonso Marins

BRASÍLIA

2022

Ficha catalográfica: elaborada pela BCE

Será impressa no verso da folha de rosto e não deverá ser contada.



**Universidade de Brasília**  
**Departamento de Música**  
**Programa de Pós-Graduação Música em Contexto**

Dissertação intitulada **UM ESTUDO DE CASO EM UM PROJETO SOCIAL DO DISTRITO FEDERAL: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE VIOLINO E VIOLA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SEGUNDO A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL**, de autoria de Paula Cristine Soares da Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins  
Universidade de Brasília - UnB

---

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

---

Prof. Dr. Júlio César de Melo Colabardini  
Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - EMUFRN

---

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire  
Universidade de Brasília - UnB

Data de aprovação: Brasília, 25 de julho de 2022

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por toda saúde e força com que me abençoou nestes tempos tão difíceis.

Agradeço imensamente à minha mãe Janilda e às minhas irmãs Thaynnã e Thauany, por todo o apoio e força.

Aos meus amigos, em especial ao Jonathan Baião, que sempre esteve comigo em todas as fases da pesquisa.

Ao meu companheiro Alex pelo apoio e paciência na reta final.

Ao meu orientador pela paciência e suporte em todo o percurso da pesquisa.

Aos meus professores e colegas da Universidade, que me ajudaram na construção deste caminho de pesquisa, em todos os nossos encontros de pesquisa.

À Agência do Bem pela maravilhosa oportunidade de parceria.

A todos os meus alunos, que me ensinam a aprender e ensinar todos os dias, essa pesquisa só foi possível graças a vocês.

## RESUMO

A pesquisa aqui relatada investigou os processos de ensino e aprendizagem de violino e viola no ensino remoto emergencial, no âmbito de um projeto social do Distrito Federal, tendo a Teoria da Distância Transacional de Moore (1993) como referencial teórico. Para tal, buscou-se verificar a interação de três variáveis (estrutura, diálogo e autonomia do aluno) da referida teoria dentro do contexto de ensino remoto emergencial, durante a Pandemia de COVID19 no ano letivo de 2020. Foi averiguado como essas variáveis se relacionaram dentro deste contexto, e que resultados foram obtidos por essas decisões pedagógicas e estruturais, na migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. A metodologia escolhida foi o estudo de caso conjuntamente com a análise de conteúdo. A coleta de dados se deu a partir dos documentos de decisões governamentais, planejamentos organizacionais e pedagógicos, diários de classe, relatórios e entrevistas semiestruturadas com os estudantes. A análise dos dados comparados com as variáveis, forneceram apontamentos acerca das relações existentes entre as escolhas estruturais e as oportunidades de diálogo proporcionadas pelo curso, os dados também demonstram a importância das escolhas pedagógicas em relação à estrutura disponível e o impacto que essa estrutura tem no desenvolvimento da autonomia do aluno e da implementação do curso como um todo. A pesquisa também indica que é necessário o desenvolvimento de competências digitais de docentes e discentes, tanto para o ensino presencial quanto para a Educação a Distância, visto que o ensino remoto emergencial não é uma modalidade de ensino. Para que alunos e professores possam usufruir das TDIC e de todo o potencial que a Educação a Distância tem a oferecer, é preciso incluir práticas colaborativas e digitais no contexto escolar e na educação musical.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de violino e viola; ensino remoto emergencial; projeto social; Teoria da Distância Transacional; TDIC.

## ABSTRACT

The research reported here investigated the processes of teaching and learning violin and viola in emergency remote teaching, in the context of a social project in the Federal District, using Moore's Transactional Distance Theory (1993) as a theoretical reference. To this end, we sought to verify the interaction of three variables (structure, dialogue and student autonomy) of the aforementioned theory within the context of emergency remote teaching, during the COVID19 Pandemic in the 2020 school year. It was ascertained how these variables were related within this context, and what results were obtained by these pedagogical and structural decisions, in the migration from face-to-face teaching to emergency remote teaching. The methodology chosen was case study in conjunction with content analysis. Data collection was based on governmental decision documents, organizational and pedagogical plans, class diaries, reports, and semi-structured interviews with students. The analysis of the data compared to the variables, provided notes about the existing relationships between structural choices and the opportunities for dialogue provided by the course, the data also demonstrate the importance of pedagogical choices in relation to the structure available and the impact that this structure has on the development of student autonomy and the implementation of the course as a whole. The research also indicates that the development of teachers' and students' digital competencies is necessary, both for face-to-face teaching and for Distance Education, since emergency remote teaching is not a teaching modality. For students and teachers to take advantage of DICT and all the potential that distance education has to offer, it is necessary to include collaborative and digital practices in the school context and in music education.

**Keywords:** Violin and viola teaching and learning; emergency remote teaching; social project; Transactional Distance Theory; DICT.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Domicílios em que havia a utilização da internet.....	53
<b>Figura 2:</b> Equipamento utilizado para acessar a internet .....	54
<b>Figura 3:</b> Organograma da sequência de atividades.....	60
<b>Figura 4:</b> Orientação para o planejamento dos professores .....	62
<b>Figura 5:</b> Modelo de planejamento pedagógico.....	63
<b>Figura 7:</b> Modelo de planejamento pedagógico por plano de aula. ....	68
<b>Figura 8:</b> Os 5 passos para a posição de tocar.....	69
<b>Figura 9:</b> Exemplo de jogo musical interativo .....	72
<b>Figura 10:</b> Presença nos grupos e visualização das aulas. ....	74
<b>Figura 11:</b> Espectadores instrumento x teoria semanalmente. ....	75
<b>Figura 12:</b> Pergunta da entrevista acerca das dificuldades das aulas remotas. ....	76
<b>Figura 13:</b> Pergunta acerca da ajuda para os estudos.....	77
<b>Figura 14:</b> Pergunta acerca da ajuda para os estudos 2.....	78
<b>Figura 15:</b> Resultado geral do Canal no <i>youtube</i> - 2020.....	79
<b>Figura 16:</b> Frequência geral dos alunos em 2020. ....	80
<b>Figura 17:</b> Acesso às aulas.....	80
<b>Figura 18:</b> Evasão anual 2020.....	81
<b>Figura 19:</b> Exemplo de jogo de percepção rítmica .....	82



## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Diferença entre o ERE e a EAD.....	28
QUADRO 2 – Quadro de categorização da coleta de dados.....	50
QUADRO 3 – Exemplos de práticas musicais na cultura participativa.....	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNE – Conselho Nacional de Educação

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DF - Distrito Federal

EaD – Educação a Distância

ERE - Ensino Remoto Emergencial

GDF – Governo do Distrito Federal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PDAD - Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílio

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SINPRODF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

## Sumário

<b>Sumário.....</b>	<b>11</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1. Memorial .....	14
1.2. Interesse pelo tema.....	18
1.3. Contextualização do objeto de pesquisa.....	20
1.4. Objetivos.....	21
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>23</b>
2.1. Educação musical a distância: .....	25
2.2. Educação a Distância X Ensino Remoto Emergencial:.....	27
2.3. TDIC e Recursos tecnológicos para o ensino de instrumentos a distância: .....	30
2.4. O Ensino de Música em Projetos Sociais:.....	33
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>37</b>
3.1. A Teoria da Distância Transacional.....	37
3.2. Estrutura .....	39
3.3. O diálogo .....	42
3.4. Autonomia do aluno.....	43
<b>4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
4.1. O estudo de caso .....	47
4.2. O lócus de Pesquisa .....	48
4.3. Coleta de dados.....	49
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>51</b>
5.1. Segundo A Variável Estrutura.....	51
5.1.1. Decisões governamentais.....	51
5.1.2. Decisões da ONG Parceira e Casa Amarela .....	58
5.1.3. Plano de curso .....	62
5.2. Segundo A Variável Diálogo .....	64
5.2.1. Planejamento do professor .....	64
5.2.2. Material didático e TDIC.....	68
5.3. Segundo A Variável Autonomia Do Aluno.....	73
5.3.1. As dificuldades encontradas pelos alunos .....	75
5.3.2. As métricas de acesso.....	79

<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>7.</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>8.</b>	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>92</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

A temática do ensino e aprendizagem a distância de instrumentos musicais é muito relevante, principalmente para o contexto atual, visto que enfrentamos muitos desafios por conta da pandemia de COVID19. No Brasil os projetos sociais vêm ofertando cada vez mais modalidades de educação musical, sendo assim, logo que as atividades foram interrompidas pela pandemia, esses espaços precisaram se adaptar para continuar com as suas atividades - uma das alternativas encontradas foi o ensino de instrumentos musicais a distância.

A presente pesquisa relata um estudo de caso em um desses projetos sociais no Distrito Federal, especificamente com classes de violino e viola na modalidade de ensino remoto emergencial. As discussões estão em torno da adaptação das aulas presenciais para o ensino remoto, das tecnologias escolhidas para isso, das decisões pedagógicas e metodológicas e também da resposta dos alunos quanto a essa adaptação.

O objetivo está em compreender esses processos de ensino e aprendizagem e poder sugerir ou encontrar possíveis soluções para os problemas que enfrentamos nesse percurso. Para isso escolhi como principal referencial teórico a Teoria da Distância Transacional de Michael G. Moore (1993), que está ligada à Educação a Distância e sugere algumas variáveis para análise dos dados, que serão detalhadas no capítulo referente a elas. Os dados coletados vêm de documentos organizacionais, documentos pedagógicos da instituição, diários de classe, planejamentos do professor, relatórios de aulas e entrevistas semiestruturadas com os estudantes.

De acordo com o levantamento bibliográfico do capítulo 2, as pesquisas em Educação Musical a Distância no Brasil, corroboram a necessidade de aprofundamento nas temáticas que se referem ao ensino e aprendizagem de instrumentos musicais a distância, e também às possibilidades que essa modalidade pode oferecer para expandir a oferta de educação musical e o ensino de instrumentos musicais. A seguir apresento um pouco mais da minha trajetória de formação e atuação profissional e os caminhos que me levaram a esse contexto de pesquisa.

### **1.1. Memorial**

Iniciei meus estudos em música no ano de 2010, na Escola de Música de Brasília e tive a oportunidade de conviver com músicos de vários níveis, lá pude observar também como funciona a aprendizagem na música popular, como os músicos aprendem e ensinam e como eles desenvolvem sua prática musical nos mais diversos gêneros.

Quando ingressei na Licenciatura em Música na UnB – Universidade de Brasília, optei pelo canto popular e dediquei o primeiro ano de estudos para nivelar meus conhecimentos teóricos e compreender a pedagogia musical. Então no ano seguinte comecei a estudar Viola de arco como um instrumento suplementar.

Com o passar dos semestres me interessei muito pela educação infantil e também pelo ensino de instrumentos musicais para crianças, então direcionei meu curso para as cordas friccionadas e a iniciação de crianças nesses instrumentos. Também comecei a pesquisar o ensino coletivo de instrumentos musicais que é uma das formas de ensinar cordas friccionadas.

Dentro da educação musical existe uma discussão sobre o ensino conservatorial<sup>1</sup>, que seria a educação tradicional, aquela que vem dos conservatórios de música. Geralmente estão centrados no repertório europeu padronizado, tem uma sequência definida para o desenvolvimento técnico no instrumento, prioriza a notação musical, e todo o processo está centrado no professor. E há também o contexto não conservatorial que busca trabalhar com repertório diversificado, considera vários modelos de ensino e aprendizagem e também está mais voltado para o aluno.

Para esta pesquisa eu considero o contexto não conservatorial como todo aquele que não utiliza a metodologia tradicional do ensino de instrumentos musicais, como por exemplo o ensino coletivo de instrumentos musicais; a metodologia Suzuki - método da educação da língua materna, ou, método da educação do talento<sup>2</sup>; as metodologias ativas como Orff e Kodaly e tantas outras.

Não pretendo fazer juízo de valor quanto aos modelos e metodologias de ensino, pois acredito que existem vários caminhos metodológicos para um mesmo fim, a questão é somente o contexto. Cada contexto necessita de uma metodologia adaptada e por isso defendo a contextualização para melhor aproveitar as oportunidades que o ambiente oferece.

Uma das experiências mais relevantes da minha trajetória foi me tornar professora de Viola em um projeto social chamado Projeto Música e Cidadania na cidade satélite do Paranoá,

---

<sup>1</sup> O ensino conservatorial é, portanto, marcado pela rigidez do modelo disciplinar que, sendo linear e sequencial, provoca a compartimentação do conhecimento musical (JARDIM, 2002. ESPERIDIÃO, 2002. PEREIRA, 2014. QUEIROZ, 2017).

<sup>2</sup> Criado pelo professor Shinichi Suzuki (1898-1998), o método foi concebido para desenvolver o potencial inato de todas as crianças. Conhecido como “método da língua mãe”, ou “método da educação do talento”, ou apenas “método Suzuki”, a metodologia reconhece que todas as crianças aprendem sua língua materna com amor e encorajamento dentro de seu ambiente familiar e social. Baseado nesse mesmo princípio, defende que o ensino musical e o ensino de um instrumento é um meio para desenvolver o caráter, a sensibilidade, a disciplina, a tolerância, etc. Para esse fim, a educação musical deve começar o mais cedo possível. Fonte: <http://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/>

e chefe de naipe<sup>3</sup> das violas em todas as orquestras do projeto. Nesse contexto de trabalho eu pude experimentar e aplicar o ensino coletivo e também a prática de ensino voltada para música popular. Aqui desenvolvi a maior parte da minha prática como professora de cordas friccionadas em um contexto não conservatorial.

Em 2018 como coordenadora pedagógica do Projeto Música e Cidadania, fui responsável por todo o planejamento pedagógico e acompanhamento do corpo docente, permanecendo ainda como responsável pela classe de violas. Nesse novo desafio precisei aprender a implementar planos conjuntos, e orientar professores de diferentes instrumentos para a prática pedagógica mais unificada, como foco na atuação em grandes conjuntos musicais. Precisei ampliar meu conhecimento sobre as possibilidades de cada instrumento e adequar o planejamento pedagógico aos objetivos técnicos de cada professor.

No ano seguinte tive a oportunidade de fazer o curso da Metodologia Suzuki<sup>4</sup> tendo concluído o Livro 1 de Violino e Viola. Esse foi um passo importante, pois a metodologia Suzuki, embora seja bastante tradicional no repertório, apresenta muitas ferramentas metodológicas interessantes para o ensino de crianças pequenas, e também enfatiza a importância da prática musical em conjunto desde o início dos estudos, com um amplo desenvolvimento auditivo. Estes conhecimentos me ajudaram a implementar mais músicas populares no repertório e a estimular o desenvolvimento auditivo dos alunos com estratégias mais diversificadas, muito utilizadas por músicos populares.

Posteriormente fui convidada para dar aulas de Violino e Viola no Conservatório Milan em Cochabamba na Bolívia, onde permaneci por cinco meses. Essa experiência internacional foi um teste para mim, pois eu queria entender se os processos de ensino e aprendizagem musical se dariam de uma outra forma em um outro país, e também se eu seria capaz de adequar meus conhecimentos pedagógicos àquele contexto específico. Foi desafiador, mas tive êxito em meu empreendimento e também aprendi muito com a cultura e a forma boliviana de fazer música.

Em 2020 atuei como professora Suzuki de Violino e Viola em aulas individuais no Distrito Federal. Também ingressei como professora de Violino e Viola e Teoria musical em

---

<sup>3</sup> É o músico que lidera seu naipe, que pode ser de qualquer instrumento na orquestra. Este é responsável por organizar o naipe, sinalizar as articulações e resolver problemas.

<sup>4</sup> <https://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/programa-de-capacitacao-de-professores/>

um projeto social que tem sede no Rio de Janeiro, sendo contratada para o polo de Brasília que fica na cidade satélite de Samambaia – DF.

Nesse contexto trabalhei com o ensino coletivo de instrumentos musicais em classes de 15 alunos cada, porém com a pandemia de COVID19 as aulas foram adaptadas para o formato remoto, o que me trouxe um novo desafio - ensinar instrumentos de cordas friccionadas no ensino remoto.

Ainda em 2020 ingressei no Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília para o Mestrado acadêmico em Educação Musical. Diante dos desafios encontrados na atuação com o ensino remoto, optei por dar ênfase e aprofundar a pesquisa acerca do ensino de instrumentos musicais no modelo remoto, suas possibilidades e desafios.



## 1.2. Interesse pelo tema

Para entender o processo de ensino e aprendizagem a distância de instrumentos de cordas friccionadas se faz necessário analisar como ele ocorre presencialmente e que possibilidades o ensino a distância pode oferecer ao ensino de instrumentos.

A iniciação das cordas friccionadas é sempre um desafio, seja porque a formação dos professores é basicamente conservadora, onde se utilizam métodos e materiais tradicionais e estrangeiros, com repertório alheio a nossa cultura e rigidez metodológica, ou porque as estratégias de ensino não são adequadas ao contexto, como afirma Ying (2012) em sua tese de doutorado acerca do uso incompleto de materiais e do uso exclusivo de repertório estrangeiro:

Lamentavelmente, tanto as metodologias como seus materiais didáticos são utilizados de forma parcial pelos professores, sem o completo entendimento da proposta conceitual a que se propõem. As melodias empregadas nos métodos de ensino coletivo estrangeiros são familiares ao público para quem foram escritas, mas para nossos alunos são geralmente desconhecidas. Com isso, perde-se o vínculo da identificação cultural, que facilitaria o aprendizado do instrumento nessa etapa preliminar. (YING 2012, p. 12)

Ying (2012) afirma que existem algumas lacunas no ensino de cordas friccionadas no Brasil, e um dos motivos é a utilização parcial de materiais estrangeiros, sem a aplicação metodológica para a qual foram feitos, e também com relação a escolha do repertório. A autora afirma que existem problemas na formação dos professores com relação a essas metodologias e que isso pode comprometer o processo de ensino.

Ela afirma também que o repertório é um fator importante para a motivação a partir da identificação cultural, por isso a autora defende a utilização de repertório nacional na iniciação das cordas friccionadas, bem como a compreensão adequada das metodologias por trás dos materiais didáticos escolhidos.

É difícil para professor de violino e viola se desvencilhar desses materiais padronizados, sugerir, criar, adequar e arranjar. Em minha experiência percebi que o professor precisa melhorar suas habilidades para fazer arranjos didáticos e adaptações para o grupo, precisa também se inserir no contexto musical do seu grupo para então conseguir trazer significado para essa aprendizagem e esse é um grande desafio. Silva (2016) afirma que o arranjo didático traz muitos benefícios pedagógicos para o ensino coletivo, e possibilita um trabalho focado em diferentes aspectos musicais de um mesmo repertório:

O arranjo possibilita que uma música seja trabalhada em todos os seus aspectos estruturais: Harmonia, Melodia, Ritmo, Andamento, Dinâmica, Textura e Forma. A livre manipulação destes elementos torna inúmeras as possibilidades de criação de exercícios inspirados nas necessidades de aprendizagem do aluno. (SILVA, 2016, p. 2)

No contexto de minha atuação como docente em um projeto social, havia muito questionamento do porquê da evasão de algumas turmas e também de como os estudantes se sentiam na orquestra. Outro ponto era que alguns estudantes das cordas graves não gostavam de tocar na orquestra pois seus instrumentos só faziam partes ‘chatas’ e acompanhamento.

Senti então a necessidade de pesquisar mais sobre essas possibilidades que o professor tem de interagir com o gosto musical dos estudantes e através dele ensinar um instrumento musical. Uma das alternativas foi a do arranjo didático, que procura inserir um repertório familiar ao estudante e também adapta esse repertório para os fins pedagógicos propostos.

Essa ferramenta oferece ao professor uma oportunidade para criar atividades motivadoras e ao mesmo tempo a possibilidade de alcançar seus objetivos técnicos de forma mais agradável para os estudantes. Silva (2016) discorre sobre as possibilidades do arranjo didático para a iniciação no ensino coletivo. O autor demonstra alguns aspectos relevantes quanto à organização das habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a organização do arranjo.

Essa estratégia foi muito útil no contexto de projeto social, onde os alunos participavam da escolha do repertório e se identificavam com ele. Fizemos a experiência com um cancionário infantil e canções folclóricas brasileiras, onde o arranjo era adaptado para os objetivos técnicos da iniciação às cordas friccionadas.

O resultado foi um maior engajamento dos alunos de todos os naipes da orquestra e um desenvolvimento mais acurado da afinação, além de uma diminuição considerável na evasão, como demonstram os dados na publicação de Santos e Silva (2019), onde descrevem o plano de ensino voltado para práticas de música popular no ensino coletivo, e como sua experiência reduziu a evasão.

No ano de 2020 atuando no projeto social tive o desafio de iniciar as aulas de instrumento de forma remota. Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o ensino remoto é definido como:

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial

física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p.09).

Com o advento da pandemia de COVID19 todas as aulas foram suspensas, e o projeto social precisou se adaptar para não interromper as atividades definitivamente. Recorri então aos autores que pesquisam a educação musical a distância no Brasil, para entender que possibilidades eu teria a minha disposição e que estratégias seriam mais adequadas para o meu contexto.

Neste momento iniciei essa pesquisa, buscando compreender o processo de ensino e aprendizagem de violino e viola no modelo do ERE - Ensino Remoto Emergencial. Behar (2020) conceitua o ERE da seguinte forma:

Na literatura educacional não existe escritura sobre o termo “ensino remoto emergencial”, uma vez que, diante do contexto a pandemia do novo corona vírus (Sars-CoV-2), é uma experiência extremamente nova. As atividades pedagógicas não presenciais (APNP) não devem ser, portanto, consideradas como modalidade de ensino, uma vez que se constituem como alternativa para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem até pouco tempo realizado na modalidade presencial. (BEHAR, 2020, p. 5)

Descrevo então o ensino remoto emergencial, as diferenças deste com a educação a distância e os fatores que influenciaram nas decisões pedagógicas e estruturais do curso.

Para a análise dos dados utilizo a Teoria da Distância Transacional como referencial teórico, pois seus conceitos abordam a estruturação da educação a distância e define algumas variáveis que categorizam um plano de curso.

### **1.3. Contextualização do objeto de pesquisa**

Logo que o ano de 2020 começou encontramos um grande desafio, porque as aulas foram suspensas por conta da Pandemia de COVID19 e nós fomos obrigados a encontrar uma alternativa para que as aulas não fossem interrompidas. Então começamos a buscar estratégias de ensino remoto que fossem adequadas à realidade dos nossos estudantes, sendo assim as atividades precisariam ser acessíveis, objetivas e a interação deveria ser adaptada.

Eu atuei em um projeto social na cidade satélite de Samambaia – DF, que é uma parceria de uma ONG - Organização Não Governamental, do Rio de Janeiro que dispõe de instrumentos, apoio pedagógico e professores para instituições (também ONGs) que já funcionam, mas não tem o ensino de música nas atividades prestadas à comunidade.

Nesse projeto eu tinha 50 alunos com idade entre 10 e 18 anos. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e assistidas pelos agentes públicos de assistência social. Como todos os alunos também estão no sistema público de educação buscamos manter as mesmas ferramentas tecnológicas e TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, para ajudar na transição do presencial para o ERE.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) referem-se aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos que resultam da associação entre informática e telecomunicação (PONTE, 2000), ou “da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2001, p. 21). Mas, como elas abrangem tecnologias mais antigas, estudiosos têm utilizado o termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para referir-se às tecnologias digitais ou aos dispositivos tecnológicos que permitem o acesso à internet. (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020, p. 36)

Porém encontramos problemas na implementação do sistema, pois na escola os estudantes estavam desorientados em relação à utilização das TDIC e os pais com dificuldades para auxiliar com as ferramentas em casa.

Uma das questões foi o acesso de qualidade à *internet*, pois a rede de dados móveis utilizada pelos alunos, não se mostrou suficiente para atividades de webconferência por exemplo. Outra questão era a diversidade de aparelhos que os estudantes dispunham para o acesso às aulas, muitos deles limitados. Esses são pontos importantes para viabilizar ou não o ensino remoto, pois mediam a comunicação e interação com o professor e os materiais em mídias digitais.

Por todas essas lacunas e divergências, optei por fazer dessa pesquisa um estudo de caso que busca investigar a interação entre duas variáveis do referencial teórico, dentro do contexto de ensino remoto em um projeto social. Os dois aspectos estudados serão: a organização como a estrutura, o ambiente de aprendizagem, o planejamento e o modelo pedagógico; e o diálogo como interação e comunicação entre estudantes e professor, e a mediação das TDIC e materiais produzidos.

#### **1.4. Objetivos**

O objetivo geral deste trabalho é investigar o processo de ensino e aprendizagem de violino e viola em um projeto social no ensino remoto emergencial, segundo a teoria da distância transacional de M. Moore (1993).

Os objetivos específicos são: analisar as decisões estruturais do curso na adaptação para o ensino remoto emergencial; comparar os dados quantitativos e qualitativos com as variáveis da Teoria da Distância transacional; refletir a análise dos dados acerca das estratégias pedagógicas e apontar sugestões de resolução para os problemas encontrados.

A seguir apresentarei a revisão de literatura e os pesquisadores em que me apoiei para aprofundar os conceitos de educação musical a distância e o ensino de instrumentos musicais a distância.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura é o momento em que olhamos para as pesquisas da nossa área, e nos identificamos com os problemas discutidos, ou com as soluções propostas. No Brasil já existem muitas pesquisas relacionadas à educação musical a distância, tratando de questões como as tecnologias disponíveis; a qualidade de acesso à *internet*; a pedagogia das aulas *online*; os modelos de interação na educação a distância; a tutoria e muitos outros.

É de suma importância conhecer o andamento dessas pesquisas, pois podemos então contribuir acumulando conhecimento, ou partindo para outros pontos de vista, já que não precisamos partir do zero.

[...] é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma subir sobre os seus ombros para conseguir ver mais além, um pouco como o pretendiam fazer os modernos românticos, em sua disputa contra os clássicos antigos. Em primeiro lugar, é preciso ler para se informar; ninguém sofre de excesso de saber. Quanto mais o pesquisador tiver um conhecimento aprofundado sobre seu tema, mais ele estará apto a construir seu objeto e a delimitar uma amostra pertinente” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 134).

A pesquisa científica tem por isso uma comunidade, onde o conhecimento é compartilhado, e todos podem cooperar com o desenvolvimento da sua área. De forma sistematizada e abrangente cada pesquisa tem o objetivo de construir um novo bloco de fundamentação para que outras possam vir e continuar o aprofundamento.

Para essa revisão de literatura foi feito um levantamento bibliográfico das pesquisas feitas entre os anos de 2010 a 2021 nos repositórios Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - IBICT<sup>5</sup>, CAPES<sup>6</sup> e Google Acadêmico<sup>7</sup> buscando categorizar as seguintes temáticas:

- As diferenças entre Educação a distância e ensino remoto emergencial;
- A educação musical a distância;
- O ensino de instrumentos musicais a distância;
- O uso das TDIC no ensino de instrumentos musicais a distância;
- O ensino de cordas friccionadas em projetos sociais;

<sup>5</sup> Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Ibict: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

<sup>6</sup> Plataforma da Capes: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

<sup>7</sup> Plataforma do Google Acadêmico: <https://scholar.google.com.br/>.

- O ensino de instrumentos musicais em projetos sociais na Pandemia;
- A teoria da distância transacional e a educação musical a distância;

O foco dessa pesquisa bibliográfica é o ensino de cordas friccionadas a distância, porém como afirma Queiroz (2020) até março de 2020 não haviam publicações no Brasil que tratassem especificamente do ensino de cordas friccionadas a distância. A autora tem uma pesquisa de doutorado em andamento sobre o ensino de violoncelo a distância, e em seu artigo preliminar dialoga com as iniciativas dessa categoria em outros países e as possibilidades de aplicação no Brasil.

Os trabalhos que tratam do ensino de instrumentos trazem discussões acerca da influência das limitações estruturais sobre a qualidade das aulas. A qualidade de áudio que é uma questão fundamental no ensino de instrumentos, por exemplo, assim se buscam alternativas para viabilizar as aulas enquanto a infraestrutura não é de qualidade adequada.

Autores como Demo (2008), Cernev (2017a), Colabardini (2017), Marins (2013) e Méio (2014) tratam das TDIC e o ensino de música a distância, e também sobre as possibilidades do ensino de instrumentos musicais a distância.

As publicações estudadas nesta pesquisa tratam basicamente das experiências e pesquisas, que promovem o ensino de instrumentos a distância como a de Queiroz (2020). E também que discutem e problematizam as questões sociais que impactam na eficácia e no acesso a essa modalidade de ensino.

A educação musical a distância e especialmente o ensino de instrumentos musicais a distância estão em constante movimento de mudança, um dos motivos é que as tecnologias se atualizam dinamicamente, e outro fato é a migração de muitas atividades para a *internet*.

O advento da pandemia trouxe necessidades urgentes para a continuidade da educação de forma remota, mas as pesquisas mostram que o Brasil tem pesquisadores interessados nesses pontos há pelo menos dez anos.

Seja pela universalização do acesso ou para contornar as diferenças geográficas, o Brasil tem pesquisas robustas e condições para melhorias significativas na educação musical a distância, e uma grande prova é a UAB – Universidade Aberta do Brasil, nosso grande marco de oferta da licenciatura em música à distância.

## 2.1. Educação musical a distância:

Moran (2012) define EaD – Educação a Distância, como o processo de ensino intermediado por tecnologias, no qual professores e estudantes estão fisicamente separados, mas interligados por tecnologias de comunicação e informação. Niskier (1999) defende que a

Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disto, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias. (NISKIER, 1999, p.50).

As pesquisas em EaD trazem muitas discussões sobre a escolha e poder que o indivíduo pode ter para aprender sozinho. Segundo Tafner, Tomelin e Siegel (2009, p. 28) existem dois tipos de autoaprendizagem:

Existem dois tipos de autoaprendizagem: a autônoma, que caracteriza um indivíduo que aprende sozinho, ou seja, é um autodidata, e a dirigida, aquela em que, no método de aprendizagem, a “preocupação não está centrada no professor, mas no estudante, que é o foco de todo este processo” (TAFNER, TOMELIN, SIEGEL, 2009, p. 29).

Concordo com Benassi & Victorio (2014) quando afirmam que “A EaD tem se mostrado uma ótima forma flexível que pode contemplar o sujeito que não dispõe de tempo ou de recursos para um deslocamento geográfico” (BENASSI & VICTORIO, 2014, p. 71). De fato, em minha própria experiência pude ter aulas e participar de festivais *online* que não teria oportunidade se fossem presenciais. Sendo assim me interessa muito discutir e refletir as possibilidades da EaD em minha prática docente.

A legislação do Brasil define a Educação a distância no Decreto 9.057/2017 em seu artigo 1º da seguinte forma:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p.1.)

As tecnologias disponíveis estão cada vez mais flexíveis para a utilização no ensino, aprendizagem e pesquisa, porém todo esse volume de informação é preciso estratégias pedagógicas para se transformar em conhecimento.



Como afirma Colabardini (2017) sobre uma educação crítica em relação ao uso das tecnologias:

Para tanto, a utilização de forma crítica das tecnologias online pelo professor, implica no conhecimento de suas possibilidades pedagógicas. A flexibilização do espaço e tempo, bem como a facilidade do acesso a informação modificam o contato com o professor e, vem mudando as características das relações de ensino e aprendizagem na atualidade. (COLABARDINI 2017, p. 141).

Há de fato um excesso de informações no ciberespaço que se dá pela popularização dos recursos tecnológicos e sua facilitação, e também pela potencial autoria que estes permitem, com até cessão de espaço virtual para armazenamento e divulgação dos conteúdos. No caso da música existem inúmeras videoaulas, *playlists*, partituras, métodos e discografias a disposição de qualquer pessoa, porém como afirma o autor é preciso analisar criticamente esses materiais para saber o que fazer com eles.

Na EaD alguns autores falam do papel importante que o professor tem em fazer a curadoria de toda essa informação, organizando-a de maneira didática a fim de facilitar o processo de ensino aprendizagem e minimizar as distrações e ruídos provocados por muita informação desorganizada.

A educação musical a distância vem sendo pesquisada e problematizada no Brasil por vários autores, e Colabardini (2017) afirma que “os processos educacionais não podem ser diminuídos a simples recursos multimidiáticos” (COLABARDINI 2017, p. 141).

Para Silva (2000) o docente que atua na Educação a Distância deve adotar uma postura de parceria com o estudante, fazendo com que aspectos relativos à autonomia do aluno sejam incentivados. Para que isso aconteça é necessário que o educador não seja apenas um transmissor de conhecimentos, mas sim um sujeito que instiga o aluno a buscar informações. É necessário que o professor se torne um incentivador e facilitador do processo de aprendizagem, tendo como foco a interatividade entre os participantes de um ambiente de aprendizagem. (COLABARDINI 2017, p. 141 e 142)

Na educação a distância o *feedback*<sup>8</sup> é um ponto importantíssimo, pois como afirma Ribeiro (2013), a motivação está diretamente ligada aos estímulos e apontamentos que o professor faz acerca do desenvolvimento do aluno: “dependendo do tipo de feedback recebido, os alunos podem se sentir motivados para as atividades musicais” (MENDES RIBEIRO, G.;

---

<sup>8</sup> Retroalimentação ou realimentação também denominada por feedback, cujo significado técnico é "retorno da informação ou do processo". É o efeito retroativo ou informação que o emissor obtém da reação do receptor à sua mensagem, e que serve para avaliar os resultados da transmissão, ou até mesmo dar uma resposta.

CERNEV, F., 2013, p. 2). Os autores afirmam também que o mesmo ocorre com o professor, quando não tem uma devolutiva positiva, ou quando percebe que não alcançou seus objetivos. Os autores entendem o conceito de *feedback* como:

O feedback é caracterizado pelas informações fornecidas por um agente ambiental sobre aspectos de um desempenho ou entendimento. Segundo Hattie e Timperley (2007) o feedback é considerado uma “consequência” a um determinado desempenho. Basicamente, existem dois tipos de feedback: o positivo e o negativo. (MENDES RIBEIRO, G.; CERNEV, F., 2013, p. 2)

Como uma avaliação durante o processo, o *feedback* é importante para medir a qualidade da interação com os conteúdos e habilidades desenvolvidas, para o professor é um auxílio na adaptação da sua estratégia didática, já para o aluno, serve como um estímulo à correção de problemas e maior engajamento.

## **2.2. Educação a Distância X Ensino Remoto Emergencial:**

Com o advento da pandemia de COVID19 houve uma pausa nas atividades presenciais por conta da necessidade de isolamento social, isso forçou as iniciativas educacionais a tomarem um caminho emergencial que a comunidade científica passou a chamar de ERE – Ensino Remoto Emergencial.

Embora os documentos não apresentem uma uniformidade de nomenclaturas, é preciso ressaltar que as pesquisas na área de educação e tecnologias estabelecem diferenciações quanto ao formato adotado e estratégia utilizada - educação a distância (EaD); ensino híbrido; ensino remoto. Tendo ciência do fato, prefiro classificar as ações educacionais durante o período de pandemia como Ensino Remoto Emergencial (HODGES et al., 2020).

Embora seja emergencial o ensino remoto tem objetivos e pré-requisitos bastante específicos. É necessário por exemplo o acesso à internet, o acesso às tecnologias necessárias para o desenvolvimento das atividades, e o mais importante, a capacidade de interagir e utilizar essas ferramentas com fins educacionais.

Como o ERE busca substituir o ensino presencial temporariamente, quase nenhuma adequação pedagógica ou metodológica foi implementada, como afirmam Moreira e Schlemmer (2020), as aulas ocorrem num tempo síncrono seguindo os mesmos princípios do ensino presencial, ou seja, as aulas são predominantemente expositivas, centradas no conteúdo e utilizam o mesmo tempo de interação, como uma simples transmissão da aula presencial.

As diferenças mais objetivas do ensino remoto emergencial para a educação a distância são descritas no Quadro 1 abaixo:

**QUADRO 1 – Diferença entre o ERE e a EAD**

<b>ERE – Ensino Remoto Emergencial</b>	<b>EaD – Ensino a Distância</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É adotado em caráter emergencial e temporário, visando cumprir o cronograma de aulas presenciais.</li> <li>• Oferece conteúdos e atividades virtuais para compensar a falta ou insuficiência de interação educacional presencial.</li> <li>• As aulas geralmente ocorrem ao vivo - professores e alunos conectados simultaneamente (como no <i>Google Meet</i>, por exemplo).</li> <li>• Ensino nas horas e dias similares aos que ocorreria na modalidade presencial.</li> <li>• Não dispõe de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) pensado e elaborado para tal função, ou seja, as interações virtuais são, de certa forma, improvisadas.</li> <li>• Não estabelece um padrão avaliativo usando metodologias e ferramentas diversificadas.</li> <li>• Segue o objetivo do ensino presencial: transmitir conteúdo de uma grade curricular e sanar as possíveis dúvidas que surgem, mas com contato virtual por meio de vídeos, aplicativos de mensagens, entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Também é um modelo de ensino remoto, mas ocorre de forma planejada previamente e não de modo emergencial, a fim de suprir aulas suspensas por algum motivo de força maior.</li> <li>• Todo o curso, ou parte dele, é ministrado a distância, com um AVA pensado e criado para esse fim, disponível 24 horas por dia.</li> <li>• Apresenta estrutura virtual completa com tutores, vídeos, questionários, <i>podcasts</i>, transmissões de aulas, fóruns, atividades em geral e outros recursos que viabilizam um ensino de qualidade.</li> <li>• Possibilita muita flexibilidade, já que as aulas são gravadas, dando ao aluno a oportunidade de fazer seus estudos no momento que lhe for mais conveniente.</li> <li>• Em geral, possui um método híbrido de avaliação, mesclando provas on-line com avaliações realizadas em polo presencial.</li> <li>• Propicia interação entre o aluno, o professor e o tutor. O professor conduz as aulas, ensinando o conteúdo da sua disciplina, ao passo que o tutor presta auxílio e é suporte para o aluno no AVA.</li> </ul>

**Fonte:** <https://dtcom.com.br/ensino-remoto-emergencial-ere-versus-educacao-a-distancia-ead-principais-diferencas-e-a-vantagem-de-se-tornar-ead/>

Alguns pontos a serem esclarecidos sobre essas diferenças são os objetivos de cada modalidade de ensino. Na EaD por exemplo se busca uma abordagem docente centrada no aluno, mesmo que seja possível uma aula EaD centrada no professor, logo, as questões pedagógicas da EaD são diferentes das aulas presenciais, por se tratar de uma modalidade que exige mais autonomia do aluno, se busca desenvolver a capacidade de autoaprendizagem do mesmo. Mas isso claro, depende da abordagem e metodologia adotada pelo professor, somente o fato de ser EaD não configura essa abordagem sozinha, assim como o ensino presencial também não.

Como afirmam Cabal, Oliveira e Costa (2018), ao trazer algumas exigências estabelecidas para a EaD como fundamentais, elas afirmam que:

[...] cursos online são possíveis e viáveis desde que cumpram as exigências estabelecidas pela EaD como fundamentais: produção de material didático adequado e condizente ao objetivo proposto, plataformas online eficientes e interativas, suporte tecnológicos e gestão articulada dos diferentes atores envolvidos (professores, tutores, estudantes e pessoal de apoio institucional). (CABAL, OLIVEIRA e COSTA, 2018, p. 10)

Porém para o ERE a realidade foi diferente, como afirma Gohn (2020b), não houve tempo para a organização de um AVA– Ambiente Virtual de Aprendizagem ou uma estrutura necessária para um curso EaD que proporcionasse atividades síncronas e assíncronas, ou organizadas sistematicamente, logo o ERE foi a alternativa imediata mais viável.

Surpreendidos pela pandemia de Covid-19, a realidade de todos os professores de música (fosse lecionando em conservatórios, escolas livres, instituições superiores ou atuando de forma privada) foi direcionada para aulas on-line, impelindo-os a escolhas entre duas opções iniciais: atividades assíncronas, com a demanda da preparação de ambientes virtuais e seus conteúdos didáticos; e atividades síncronas, para as quais a tecnologia VoIP se tornou um padrão. No interesse ou na obrigação de manter suas atividades, muitos professores ligaram seus laptops e começaram a lecionar via internet. [...] Um novo quadro se desenhava, no qual professores e alunos teriam que se adaptar aos estudos mediados por meios tecnológicos, em tempo real. (GOHN, 2020b, p. 156)

Segundo Gohn (2020) quando o ERE transpõe a aula expositiva por exemplo numa videoconferência, se perde um pouco da interação entre professores e alunos, ignora-se a qualidade dessa transmissão e vai contra um dos pontos da EAD que é a flexibilidade de tempo, onde os conteúdos estão disponíveis e podem ser visitados diversas vezes. A EaD também utiliza videoconferência, porém, esta não é a única mídia utilizada para as aulas. Dessa forma os conteúdos podem ser apresentados de forma mais diversa e dinâmica.

Outra questão muito importante que o autor traz é o AVA, na EaD é de suma importância que esse ambiente seja bem estruturado e possibilite o uso de diversas mídias para a interação com o conteúdo. É este ambiente que dispõe da organização dos conteúdos, das atividades e avaliações e da interação com os professores, outros alunos e tutores.

E por fim a diversidade de mídias no desenvolvimento do material pedagógico também é uma grande diferença. Na EaD por exemplo existem os professores conteudistas, aqueles que desenvolvem os materiais didáticos em conjunto com a equipe de professores e tutores. Esses

materiais podem ser desenvolvidos em diversas mídias digitais, como: texto; imagem; som; vídeo; jogos; animações e aplicações.

Todos esses elementos nos orientam para uma reflexão acerca do ERE, e também nos oferecem possibilidades de utilização das TDIC e mídias digitais nas diversas modalidades de ensino, inclusive, nas aulas presenciais.

Outra questão importante a ser comentada é a literacia digital. Como afirmam Silva e Baião (2021), a falta de domínio das TDIC por professores e alunos pode impossibilitar o desenvolvimento de atividades no ERE. Os autores utilizam a definição para literacia digital como:

Sobre o termo literacia digital ela entende como “capacidade do sujeito de acessar, analisar, compreender e avaliar de modo crítico informações em diferentes formatos por meio do computador” (ALVES, 2017, p. 142). A pesquisa concluiu que a maioria dos professores se encontra em um módulo de iniciantes pensando em três categorias para alcançar um estado do qual ela entende como plena literacia digital. Considerando que o estudo feito por Alves foi realizado antes da pandemia da Covid19, cenário em que a formação online, em muitos casos ainda era opcional. (Silva, Baião, 2021, p.5)

Silva e Behar (2019) trazem um importante levantamento sobre o conceito de ‘competência digital’, onde definem em resumo este termo como:

Por fim, a partir da discussão, o que se espera de um sujeito digitalmente competente é que este possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas. (SILVA, BEHAR, 2019, p.26)

O entendimento sobre os dois termos é o mesmo, no fim o sujeito precisa ser digitalmente competente para conseguir ensinar e aprender por meios digitais. Esse conceito é importante na educação, pois traz a necessidade de reflexão do uso pedagógico das tecnologias, e a capacidade de adaptação de diversas TDIC para fins educacionais.

### **2.3. TDIC e Recursos tecnológicos para o ensino de instrumentos musicais a distância:**

Segundo Cernev (2017a) o uso das tecnologias digitais na aprendizagem musical tem sido um destaque e gera muitas discussões sobre suas potencialidades. Além de oferecer as facilidades de aproximação e interação na educação a distância, também podem proporcionar oportunidades de construção e diálogo interessantes. Mesmo que as TDIC sejam utilizadas para a mediação por tecnologias em aulas modalidade presencial.

Segundo Gohn (2020) a oferta de cursos de instrumentos a distância é crescente, como ele afirma abaixo:

Além do significativo incremento dos cursos formais de graduação, no campo musical é conspícuo o desenvolvimento de cursos livres na internet, especialmente para o estudo de instrumentos, teoria musical e tecnologias, incluindo um amplo leque de softwares e técnicas de produção musical. Plataformas digitais de MOOC (massive open online courses, ou cursos on-line abertos massivos) como Udacity ([www.udacity.org](http://www.udacity.org)), Coursera ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)), edX ([www.edx.org](http://www.edx.org)) e Udemty ([www.udemy.com](http://www.udemy.com)) concentram conteúdos das mais diversas áreas com números de fato massivos: na Udemty, por exemplo, são 35 milhões de alunos inscritos em 130 mil cursos, oferecidos em mais de 65 línguas.<sup>4</sup> No entanto, enquanto Udacity, Coursera e edX oferecem cursos de professores de universidades e empresas conhecidas, a Udemty funciona como espaço livre, no qual qualquer indivíduo pode criar cursos e se tornar um instrutor, sem supervisão de argumentos, ideias e materiais utilizados. (GOHN, 2020, p. 88)

Porém o autor chama atenção para os cursos massivos, sem um controle de qualidade mínimo e a oferta de cursos como palestras, onde não há interação com tutores por exemplo. Abaixo o autor descreve um ponto negativo deste tipo de curso, como a utilização de uma pedagogia desatualizada utilizando tecnologias:

A concepção básica do MOOC nas plataformas citadas acima é de palestras gravadas e, “embora os professores possam ser notáveis, a pedagogia está associada a um modelo ultrapassado de ‘cabeças falantes’ e questionários de múltipla escolha, na realidade uma pedagogia desatualizada por meio de um veículo atual” (Bowman, 2014, p. 208). (GOHN, 2020, p. 88)

O autor defende que é preciso um pensamento crítico acerca dos conteúdos e ideias dispersas aos montes na *internet*. Para o autor precisamos ser educados para lidar com essa quantidade de informações e assim poder desfrutar das potencialidades de comunicação que a *internet* proporciona. Ele defende ainda que essa pode ser uma grande oportunidade de formação continuada para professores.

Sobre a utilização das TDIC na educação musical Rodrigues (2012) destaca a importância de “Saber estimular os alunos, no seu percurso didático, promovendo a execução de projetos de qualidade, com o uso de materiais adaptados à nossa realidade musical beneficiando o seu crescimento musical” (RODRIGUES 2012, p. 9). Esses projetos podem ser voltados à utilização das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem musicais, desenvolvendo novos caminhos para o ensino de música mediado por tecnologias.

Demo (2008) apresenta um trabalho onde justifica e dialoga sobre as possibilidades e potencialidades das TDIC, o autor afirma que:

Deixando de lado qualquer panacéia, educação pode esperar inúmeras contribuições importantes por parte das TDIC, à medida que apresenta precisamente este desafio: aprimorar processos de formação e aprendizagem. Tal expectativa não é mecânica ou automática, porque, como toda dinâmica social e natural, também tecnológica, é ambígua: pode servir para múltiplos fins, igualmente contraditórios/deletérios. (DEMO 2008, p. 7)

As TDIC podem ser facilitadores no sentido de serem mais acessíveis e intuitivas, e podem ser agregadoras no sentido de oferecer mais possibilidades de aprendizagem. A apresentação de conteúdos tem nas TDIC várias possibilidades de interação, oferecendo assim vários caminhos para alcançar um mesmo objetivo que outrora só seria possível por uma mídia como a o texto escrito por exemplo.

Méio (2014) afirma que as mídias fazem parte dos recursos que compõe as TDIC e as diferencia:

Outro termo que merece atenção é “mídia”. Há uma diferença, nem sempre percebida, entre mídias e TIC. As mídias são meios que servem para transmitir a mensagem através dos equipamentos e recursos que compõem as TIC. Em outras palavras, as TIC permitem a transmissão das mídias. Segundo Moore e Kearsley (2007), há quatro tipos de mídia: texto, imagens, sons e dispositivos – e todos podem ser transmitidos por mais de uma tecnologia. (MÉIO 2014 p. 49)

O autor também cita os benefícios do uso das TDIC para um processo de ensino e aprendizagem colaborativo:

Ao invés de manter a prática comum da transmissão de informação do emissor para o receptor, onde o professor, detentor absoluto do conhecimento, deposita nos alunos seus saberes, é preciso aproveitar o potencial interativo e dialógico das TIC para fomentar a participação ativa, a coautoria, a relação mais horizontal na construção do conhecimento. (MÉIO 2014 p. 49)

Para o autor a importância das TDIC está em integrar o processo de ensino aprendizagem e colaborar para a interação, comunicação e construção coletivas. As ferramentas para ele devem prover experiências, auxiliar na avaliação de resultados e proporcionar novas experiências estéticas.

Para ele a escolha das TDIC pode seguir alguns critérios, de acordo com a estruturação do curso, do modelo pedagógico adotado ou mesmo das condições e infraestrutura disponíveis. Alguns pontos a serem levados em consideração são: Como elas podem contribuir para o ensino e aprendizagem? Que TDIC ou mídias são mais usadas pelos estudantes? Que diferenciais elas oferecem para um aumento do engajamento ou motivação?

Para citar alguns exemplos, existem aplicativos de criação musical colaborativa que proporcionam atividades de criação com instrumentos virtuais. Outro exemplo são os *softwares*

de gravação com *loops* que permitem a sobreposição de faixas de áudio, permitindo atividades onde o mesmo aluno pode fazer várias ‘vozes’, ou gravar vários instrumentos. A maioria destes aplicativos estão disponíveis *online* e permitem a colaboração de vários usuários, o que pode ser uma boa alternativa para aulas de instrumento a distância de forma coletiva.

Todas essas questões precisam ser consideradas para uma escolha mais acertada, de forma que se escolham ferramentas que sejam viáveis e acessíveis a todos os estudantes e também que sejam dominadas pelos professores, para que consigam extrair o máximo de cada uma delas e explorar bem suas possibilidades.

Deste modo o autor afirma ainda que cada contexto vai demandar o uso de tecnologias diversas, por isso é importante que se aprofunde sobre as características de cada uma delas e como as associações de TDIC podem auxiliar no desenvolvimento dos objetivos pedagógicos propostos pela instituição ou o professor.

#### **2.4. O Ensino de Música em Projetos Sociais:**

No Distrito Federal - DF observa-se uma crescente oferta do ensino musical em projetos sociais. A oferta deste tipo de ensino neste espaço se dá principalmente pelo viés da música como meio de inclusão social e tentativa de diminuição da desigualdade no acesso a esse tipo de serviço. Como afirmam Silva e Baião (2021) um dos motivos é a enorme desigualdade social encontrada no Brasil:

Segundo o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2020) o Brasil nas últimas décadas ficou entre os países com pior índice de desigualdade social do mundo, e essa desigualdade também pode ser medida pela dificuldade em oferecer acesso à educação musical por exemplo. Baião (2017) aponta o crescimento da educação musical em projetos sociais no DF, uma vez que muitos estudantes universitários atuam como educadores nesses espaços e alunos desses projetos se sentem confiantes para ingressar em cursos de música de nível superior sendo licenciatura ou bacharelado. (SILVA, BAIÃO 2021, p. 2)

Nessa perspectiva os projetos sociais (ONGs<sup>9</sup> ou Terceiro Setor<sup>10</sup>) podem ser muito relevantes para viabilizar o ensino de música em muitas regiões do país. Como afirma Fontes Junior (2020):

<sup>9</sup> ONGs - organizações não governamentais são entidades privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo propósito é defender e promover uma causa política.

<sup>10</sup> O terceiro setor é o conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas em favor da sociedade, por organizações privadas não governamentais e sem o objetivo de lucro, independentemente dos demais setores (Estado e mercado) – embora com eles possa firmar parcerias e deles possa receber investimentos (públicos e privados).



O ensino de música tem se estruturado em dimensões cada vez mais amplas e diversificadas. Assim como as culturas se encontram em constantes transformações, o uso da música e as formas de sua transmissão tendem a acompanhar as necessidades emergentes de cada contexto social. Nesse sentido, o terceiro setor mostra-se como uma dimensão da sociedade, na qual – desde a década de 1990 em nosso país – têm se expandido os projetos sociais e as organizações não governamentais (ONGs). Esses espaços visam atender às populações de baixa renda, sobretudo crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Por esse contexto, o uso da música como meio de socialização e ação educativa vem sendo adotado, inspirando reflexões, debates e pesquisas, proporcionando aproximações epistemológicas entre a área da música, suas subáreas e outras áreas do conhecimento, como a educação, a sociologia, a psicologia e a antropologia. (FONTES JUNIOR 2020, p. 116).

Mesmo com uma infraestrutura baixa e poucos recursos, muitos projetos conseguem atender à demanda da comunidade e disponibilizar acesso à educação musical para comunidades carentes, oferecer agenda cultural e formar grupos musicais intermediários e até avançados dentro de suas propostas. Além disso conseguem desenvolver alunos para o campo profissional, e oferecem emprego aos jovens professores de música em formação, como afirma Santos (2017) em seu relato sobre a atuação docente em um destes projetos no Distrito Federal.

Existem também projetos que oferecem cursos de música regional, e buscam contribuir para a manutenção da cultura brasileira, a estruturação de estudos musicais brasileiros e ao registro dessas manifestações em ambiente de educação não formal<sup>11</sup>. Um exemplo é a escola Olodum, que trabalha com o repertório afro-brasileiro, sua missão no site oficial<sup>12</sup> está da seguinte forma:

A cultura percussiva do Olodum (Instituição sem fins lucrativos e de utilidade pública, fundada em 25 de Abril de 1979), agrega expressões de vida e tradições, cultivando um senso de continuidade dos valores socioculturais africanos. Ao mesmo tempo, transmite conhecimento e gera um sentimento de identidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e singularidade humana. (SITE OFICIAL OLODUM, 2022)

Pesquisas sobre as origens musicais das tradições regionais também são parte dessas iniciativas que buscam resgatar e manter sua identidade em conjunto com iniciativas de fomento à cultura e pesquisa nas universidades.

Na busca de uma educação mais voltada para a cultura brasileira e para uma lógica de ensino e aprendizagem contextualizada, fui percebendo que ensinar música em um projeto social pode ser um grande desafio, por exemplo, quando atuei nesses espaços me questionei

<sup>11</sup> Entende-se a educação não-formal como uma das dimensões da educação de caráter intencional, mas com baixo grau de estruturação e sistematização, possuidora de relações pedagógicas não formalizadas (LIBÂNEO, 2000, p. 81).

<sup>12</sup> <https://olodum.com.br/>

sobre a metodologia empregada no ensino de cordas friccionadas, e principalmente sobre os métodos e materiais que eram utilizados para a iniciação ao instrumento.

O primeiro desafio que encontrei foi o ensino coletivo, pois em geral os projetos sociais atendem mais estudantes que o conservatório e para isso eles optam por essa abordagem. Segundo Silva (2016):

[...] o ensino coletivo de instrumentos musicais é uma possibilidade para democratização da educação musical. Pelo fato de atender a muitas pessoas ao mesmo tempo, propiciar a interação social, e por isso o ensino coletivo é muito utilizado em projetos sociais. Kater (2004) afirma que “no caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade quanto o aprimoramento humano através da música” (p.46), esse desenvolvimento humano é o foco dos projetos sociais e o porquê de muitos deles escolhem a música como meio de intervenção social. CORUSSE E JOLY (2014) afirmam que atividades musicais como a rotina de estudos e a prática musical possibilitam o “desenvolvimento da responsabilidade” e “autonomia”, o que num projeto social é de suma importância, pois seu propósito maior é a formação integral do indivíduo. (SILVA 2016, p. 14 e 15)

Corroboro com autores como Ying (2012) e Kater (2004) quando defendem que o ensino coletivo é a melhor estratégia para a iniciação musical, pois consegue agregar a satisfação do fazer musical em grupo logo no início da aprendizagem do instrumento. Como afirma Ying (2012) não é de agora que o ensino coletivo está vinculado aos projetos sociais e iniciativas de inclusão social:

[...] desde o início da década de 1990, o ensino coletivo de instrumentos de cordas se disseminou de maneira crescente como pedagogia musical em várias escolas de música públicas e em uma grande variedade de projetos sociais que empregam o ensino musical como veículo de ação social. (YING, 2012, p.11)

Tourinho (2004) fala sobre a importância do ensino coletivo, de “Tocar junto com os outros desde o início, mesmo que sejam coisas muito simples [...] estimula a concentração, a expectativa e a satisfação de se sair bem dentro do grupo” (TOURINHO, 2004, p.80) dessa forma a motivação pode ser um fator de permanência nos projetos. Como afirma Silva (2016), existe uma preocupação forte no projeto social em diminuir a evasão e motivar o interesse dos alunos:

No meu contexto de projeto social, preciso estimular a permanência dos alunos no projeto, preciso fazer a aula motivadora e com um fazer musical constante, como confirmam algumas referências sobre o ensino de instrumentos em grupo em projetos sociais, como: Kater (2004), Rodrigues (2012), Batista (2010), Andrade (2009), Glalke & Louro (2010), Dantas (2010). Nestes textos, os pontos mais relevantes sobre o uso do ensino em grupo é a diminuição da evasão, maior rendimento e aproveitamento, motivação, desenvolvimento humano e da autoestima. (SILVA 2016, p. 47 e 48).

Eu tive dificuldade em me adaptar a essa modalidade de ensino pelo fato de ter tido toda a minha formação instrumental no modelo do conservatório e não sabia quais eram os materiais e estratégias que deveria empregar em outro contexto. Mesmo sendo aluna de graduação na licenciatura em música, alguns pontos do ensino instrumental não me foram contemplados para espaços como os projetos sociais por exemplo naquele momento.

Depois de muita pesquisa e um trabalho de conclusão de curso pude perceber as inúmeras possibilidades que o ensino em grupo pode oferecer e as vantagens sociais que essa modalidade tem a oferecer se for contextualizada, como afirma Montandon (2004, p. 3) quando questiona a “mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos e cultural e socialmente sem sentido”, a autora afirma que o ambiente precisa ser considerado para a escolha de todos os elementos do ensino, e também para a intervenção do professor quanto à abordagem.

Logo em meu percurso docente cheguei à conclusão de que a prática em grupo é efetiva para projetos sociais e também é viável desde que seja elaborada com planejamento e adequação e que tenha seus objetivos pedagógicos claros, corroborando com Montandon (2004) quando afirma também que o objetivo da aula precisa ser claro e dessa forma “o que dar” e “como dar” será uma consequência.

Muitos autores das temáticas dessa revisão ajudam a entender os contextos de ensino e aprendizagem, as questões pedagógicas e escolhas metodológicas e também os desafios encontrados em outros tempos e realidades de ensino. Acerca do ensino de instrumentos musicais os debates trazem a necessidade de mudanças metodológicas e pedagógicas, buscas por uma aprendizagem mais significativa por exemplo, ou adequadas ao contexto de ensino fora dos modelos tradicionais.

Acerca do ensino de instrumentos à distância, a literatura nos oferece vários apontamentos sobre a necessidade de adequações metodológicas adequadas às tecnologias como meio de transmissão, bem como um aprofundamento aos detalhes que presencialmente se mostram óbvios. Na educação a distância todas as atividades precisam de comandos claros, objetivos bem organizados e transparentes, bem como um plano de atividades coerente com o contexto em que está sendo aplicado.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo se refere ao suporte teórico que foi escolhido para embasar essa pesquisa, ou seja, a teoria escolhida para analisar os fenômenos estudados por este caso. Dentre as várias teorias referentes à Educação a Distância, optei pela Teoria da Distância Transacional de M. Moore (1993), porque ela investiga os fatores que aumentam ou diminuem o diálogo, ou a interação positiva no processo de ensino e aprendizagem, e tem uma relação entre as variáveis que pode explicar os aspectos referentes à essa pesquisa.

Essa teoria traz três grupos de variáveis onde podemos analisar a qualidade das interações e, quais decisões podem ser feitas para melhorar essas interações. Para o autor a teoria a distância transacional é um fenômeno pedagógico, e não somente geográfico ou temporal.

#### **3.1. A Teoria da Distância Transacional**

A EaD é uma modalidade de ensino caracterizada pela separação entre alunos e professores inclusive em outro tempo, dessa forma, a comunicação se dá de forma indireta por meio dos recursos tecnológicos e digitais. Refletir a EaD como uma modalidade de ensino nos leva a repensar pontos intrínsecos à educação de uma forma geral, como a didática, a metodologia, o planejamento, as plataformas, os programas organizacionais, e a avaliação.

Existem várias teorias relacionadas a EaD e uma delas é a Teoria da Distância Transacional de Moore (1993). Michael G. Moore definiu primeiramente sua teoria em 1972 como o estudo das interações entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento. Somente em 1993 o autor usa o termo ‘distância transacional’ para definir o conjunto de variáveis que fazem parte destas interações e como essa dinâmica caracteriza maior ou menor distância transacional.

A Teoria da Distância Transacional discute a distância psicológico-comunicacional entre professores e alunos, mudando o foco da distância geográfica para a interação entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

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. (DA SILVA 2002, p. 2)<sup>13</sup>

Moore (1993) afirma que essa distância também existe no ensino presencial, pois as relações dialógicas em sala de aula são complexas e dependem de muitas variáveis, ele afirma que a distância transacional "denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação" (DA SILVA 2002, p. 2). O autor afirma que a separação é um fenômeno pedagógico e dialógico, que na EaD só fica mais evidente. Ele a descreve como:

[...] é o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 240).

As autoras Cabal, Oliveira e Costa (2018), discutem sobre a educação musical a distância no ensino superior e a teoria da distância transacional na contemporaneidade, trabalhando ainda as contribuições da mesma para a formação do educador musical, também descrevem essas variáveis como 'variáveis de comportamento':

Podemos pontuar que a grande questão de Michael Grahame Moore na elaboração de sua teoria é estabelecer as diferentes relações e inter-relações de programas educacionais à distância fundamentado em duas variáveis de comportamento de ensino e uma variável de comportamento do aluno. A esse grupo de variáveis Moore (1993) chamou respectivamente de diálogo, estrutura e autonomia do aluno. ” (CABAL, OLIVEIRA e COSTA 2018, p. 5)

Visto que os procedimentos educacionais precisam ser remodelados para essa realidade, Moore (1993) utiliza três grupos de variáveis para descrever o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, são elas:

- O Diálogo - que é a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, entre ambiente de aprendizagem, materiais, professores, tutores e alunos;
- A Estrutura educacional do programa ou curso - que são organização, materiais, ambientes de aprendizagem e tudo que confere as escolhas institucionais e pedagógicas de um programa de curso;

---

<sup>13</sup> Teoria da Distância Transacional Michael G. Moore Publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva.

- Autonomia do aluno - que é a qualidade ou liberdade que o aluno alcança para aprender e se engajar no curso de forma autônoma, o que lhe confere condições para autoaprendizagem.

Como afirma Moore (1993) essas variáveis dizem respeito a comunicação e interação entre os agentes envolvidos no processo:

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. (DA SILVA 2002, p. 3)

O autor demonstra aqui a sua visão de uma educação integrada e comunicativa, onde dois terços da responsabilidade do processo estão na instituição e professor e um terço está na autonomia do aluno, sendo que esta também é influenciada pelas decisões organizacionais e modelagem do curso. Isso significa que as decisões pedagógicas influenciam diretamente na resposta do aluno e na adaptação do mesmo.

Outro ponto importante da Teoria da Distância Transacional é que ela pode orientar as estratégias para minimizar a evasão escolar. Segundo Ramos et al (2017), é importante medir e identificar os fatores que dificultam o engajamento dos estudantes.

Pela sua definição, a Distância Transacional (DT) é um dos fatores que pode impedir ou dificultar estudantes no engajamento significativo e na comunicação no ambiente de aprendizagem [Goel et al., 2012]. Além do próprio Moore (2013), outros autores afirmaram que quanto maior for a DT, maior a possibilidade de problemas que podem levar ao abandono de cursos (Zhang, 2003; Steinman, 2007; Horzum, 2011; Paul et al., 2015). (RAMOS et al., 2017, p. 1229)

Assim como afirma Moore (1973, 1993, 2013) a diminuição da distância transacional confere ao curso um melhor engajamento e permanência dos alunos, e esse fator está diretamente relacionado à estrutura e oportunidades de interação positiva.

Ao descrever as variáveis optei por começar pela estrutura, pois foi a ordem em que as decisões foram tomadas neste caso.

### **3.2. Estrutura**

Essa variável ou grupo de variáveis está relacionada à estrutura do programa ou às maneiras de organizar os elementos educacionais. Entendo a estrutura como o projeto ou plano de curso, todas os seus elementos e toda a organização que será necessária para a sua implementação.

A estrutura expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno. (DA SILVA 2002, p. 5)

Como afirma Moore (1993), a estrutura é determinada pelos meios de comunicação escolhidos, filosofia e características emocionais dos professores e principalmente pelas restrições impostas pela instituição educacional.

Os cursos podem ser mais ou menos estruturados, e essa variável será definida pela “filosofia educacional da organização de ensino, pelos próprios professores, pelo nível acadêmico dos alunos, pela natureza do conteúdo e pelos meios de comunicação empregados” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 299, apud CABAL, OLIVEIRA E COSTA 2018, p.6)

Nesta variável encontraremos as limitações impostas por um baixo orçamento por exemplo, ou, a falta de tutores suficientes para a quantidade de alunos, ou mesmo a qualidade do ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido.

Para oferecer programas de ensino eficazes na superação da distância física e temporal é preciso selecionar o meio apropriado para cada processo de ensino-aprendizagem, que tenha em conta as características do estudante, as do conteúdo, as do professor e a da instituição. A estrutura e sua dinâmica compõem a arquitetura pedagógica de uma disciplina ou curso, na qual se destaca um componente fundamental: a proposta pedagógica que incorpora a plataforma e os recursos digitais (Carvalho et al., 2007). (LORENÇATTO e CARVALHO, 2011, p.6)

Todos esses fatores têm um impacto significativo na distância transacional e podem comprometer os objetivos educacionais. Segundo Cabal, Oliveira e Costa (2018) “A estrutura é um elemento-chave da educação a distância e, juntamente com a variável diálogo, definirá o nível de interação a distância. ” (CABAL, OLIVEIRA e COSTA 2018, p.6), as autoras afirmam ainda que “É possível inferir que é a estrutura que definirá a distância transacional e esta, por sua vez, definirá o grau de autonomia do aluno. ” (CABAL, OLIVEIRA e COSTA 2018, p.6).

Assim como o diálogo, a estrutura é uma variável qualitativa, e, tal como o diálogo, a extensão da estrutura num programa é normalmente determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e também pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos estudantes, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais (Moore, 1993, p. 05).

Todas as decisões de modelagem de curso, escolha dos materiais e a organização dos mesmos está relacionada à estrutura. Em um curso de música e ensino de instrumentos musicais por exemplo, a estrutura seria a organização das turmas, quantidade de alunos por turma, os

métodos e metodologias utilizadas para o ensino de instrumento especificamente, a dinâmica de ensaios, o ambiente virtual escolhido, as mídias digitais escolhidas para a exposição e atividades e o repertório.

Todos esses fatores têm impacto sobre a atuação do professor e sobre a autonomia do aluno, pois definem em que modelo pedagógico esses dois agentes precisam se encaixar.

A estrutura do programa é formada pelos elementos do projeto do curso e ou do componente curricular. A diferenciação de qualidade de um programa está expressa na medida em que ele pode responder a cada necessidade individual dos estudantes. Pensar um curso a partir do conceito de arquiteturas pedagógicas (Carvalho et al. 2007) permite que se antecipe caminhos curriculares possíveis, abertos e flexíveis. (LORENÇATTO e CARVALHO, 2011, p.5)

Corroboro com os autores quando afirmam que a estrutura é responsável por proporcionar diversas formas de interação positiva, e também quando esta pode conferir maior flexibilidade ao programa, incluindo diversos meios de comunicação que podem se adaptar a diversos tipos de estudantes.

De certa forma a estrutura pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos, quando esta proporciona um ambiente onde o professor tenha a disposição várias possibilidades metodológicas, e possa implementar mais de um meio de comunicação.

Compreendo a estrutura como um ambiente que favorece o desenvolvimento das metodologias adotadas pelo professor, a implementação de diversas mídias para o material e conteúdo, e por fim vários meios de interação entre aluno – ambiente, aluno – aluno, professor – aluno e aluno – tutores.

Sobre as interações na EaD, Carvalho (2010) afirma alguns elementos estruturais que desempenham este papel basilar, permitindo assim diversos meios de comunicação e diálogo, a autora afirma que:

A relação aluno-professor e aluno-aluno na educação online é efetivada a partir da combinação de diferentes mídias, material impresso, material audiovisual e a criação de um ambiente virtual para o curso, que é multiplicado posteriormente num AVA para cada disciplina. (CARVALHO, 2010, p. 59)

Desta forma corroboro com os autores acima citados, quando afirmam que a estrutura é uma variável determinante para o sucesso de um curso EaD, e que este é um aspecto que precisa de especial atenção.



### 3.3. O diálogo

Para Moore (1993) o diálogo é toda interação positiva entre professores e alunos. Ele diferencia diálogo e interação, pois considera a interação todo e qualquer contato e comunicação entre as partes, enquanto o diálogo é a interação positiva, aquela que contribui e adiciona conhecimento de acordo com os objetivos. O autor afirma que:

O termo "diálogo" é usado aqui para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo "diálogo" é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. (DA SILVA 2002, p. 3)

No diálogo encontramos o papel do professor como mediador principal e a pessoa que toma as decisões pedagógicas para todo o processo de ensino e aprendizagem. De certa forma o professor aqui tem a liberdade de determinar junto com a organização os meios e TDIC a serem utilizadas, bem como, de que maneira serão dispostos os elementos educacionais do curso.

Moore (1993) afirma que quanto mais caminhos o curso dispôr de comunicação e interação, melhor será o diálogo. O objetivo é criar mais oportunidades de interação positiva, e dessa forma abranger mais possibilidades de progresso efetivo.

Parece óbvio que esta natureza interativa do meio de comunicação é um fator determinante do diálogo no ambiente de ensino-aprendizagem. Manipulando-se os meios de comunicação é possível ampliar o diálogo entre alunos e seus professores e assim reduzir a distância transacional. (DA SILVA 2002, p. 4)

O autor relata que existe sim uma interação professor-aluno quando este lê um texto ou assiste um vídeo, porém a resposta do aluno não é comunicada imediatamente ao professor, e isso segundo ele pode gerar lacunas de comunicação, essa lacuna pode ser medida como uma maior distância transacional no processo.

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

busca por dinâmicas mais colaborativas e cooperativas de processos de ensinar e aprender na modalidade a distância. (CARVALHO, 2010, p.62)

Como este texto sobre a Teoria da Distância Transacional foi elaborado em 1993, embora a ideia da teoria tenha sido elaborada na década de 1970, a interação com a menor distância transacional era a da teleconferência. Visto que a internet está sempre em desenvolvimento, naquela época a conexão não permitia videoconferências por exemplo. O autor exemplifica aqui o impacto da escolha do meio de comunicação:

Por outro lado, meios de teleconferência eletrônica altamente interativos, especialmente meios que utilizam computadores pessoais e audioconferência, permitem um diálogo mais intenso, pessoal, individual e dinâmico do que aquele obtido através de um meio gravado. Programas que usam tais meios têm, por isso, maior probabilidade de transpor a distância transacional de maneira mais eficaz do que programas que usam meios gravados. (DA SILVA 2002, p. 4)

O autor mesmo atualizou sua teoria em 2013 afirmando que as tecnologias agora apresentam muito mais opções de diálogo e interação e por isso alguns pontos da teoria poderiam ser atualizados, como afirma Ramos et al (2017) comentando sobre a relevância e atualidade desta teoria:

Dentre as várias teorias que norteiam a EAD, a Teoria da Distância Transacional [Moore, 1973; 1993; 2013] é destacada por abrangência e atualidade, pois o autor tem feito renovações da mesma, considerando a própria evolução da EAD. Outros pesquisadores também a consideram como uma teoria seminal e importante para a modalidade [Peters, 2002; Zhang, 2003; Sandoe, 2005; Goel et al., 2012; Huang et al., 2015]. (RAMOS et al, 2017, p. 1228)

Desta forma Cabal, Oliveira e Costa (2018) afirmam que “[...] podemos concluir que o sucesso de cursos de educação a distância depende diretamente de oportunidades adequadas de diálogo e de materiais bem estruturados.” (CABAL, OLIVEIRA e COSTA 2018, p.6).

É exatamente neste ponto que buscamos desenvolver nossa pesquisa, onde e como essas oportunidades de diálogo se encaixam dentro das outras variáveis e que medidas usaremos para compreender se esse diálogo está sendo efetivo durante o processo de ensino e aprendizagem.

### **3.4. Autonomia do aluno**

Moore (1993) denomina a autonomia do aluno como a terceira variável da distância transacional, para ele, existem padrões de comportamento e personalidade dos alunos que se saíam bem em programas mais dialógicos e menos estruturados e outros que se saíam bem em programas mais estruturados e menos dialógicos.

A análise dos dados utilizados para gerar os conceitos de distância, diálogo e estrutura sugeriam que havia padrões reconhecíveis de características de personalidade entre alunos que preferiam ou que se saíam bem em programas de ensino que eram mais acentuadamente dialógicos e menos estruturados, ao lado daqueles que preferiam ou que se saíam bem em programas menos dialógicos e mais estruturados. Também ficou evidente que diversos alunos usavam materiais didáticos e programas de ensino para atingir seus próprios objetivos, à sua maneira e sob seu próprio controle. O termo "autonomia do aluno" foi escolhido para descrever este processo. (DA SILVA 2002, p. 9)

Dessa forma a autonomia do aluno pode ser medida pela sua capacidade de se estabelecer como o centro do processo de ensino e aprendizagem e assim fazer escolhas com relação ao que será aprendido, como será aprendido e porque será aprendido.

[...] os estudantes têm, em diferentes graus, a habilidade de desenvolver um plano de aprendizagem pessoal, para encontrar recursos para estudar em seus trabalhos ou ambientes comunitários, e para auto avaliar quando o progresso foi satisfatório (MOORE, 2013, p. 72).

Moore (1993) afirma que mesmo que o programa permita maior autonomia do aluno, não significa que todos os alunos têm o mesmo nível de autonomia, pois assim como o diálogo e a estrutura, a autonomia do aluno não é um conceito absoluto. O autor traça então um perfil ideal de um aluno adulto, ou um aluno autônomo que consiga se desenvolver em um curso sem o auxílio de um responsável ou de outras pessoas de quem dependa.

Para desenvolver esse conceito, Moore (1993) criou uma descrição de um aluno ideal totalmente autônomo que seria, nas palavras do psicólogo Robert Boyd (1996), uma pessoa que "pode abordar assuntos diretamente sem ter um adulto participando de um conjunto de papéis de mediação entre o aluno e a matéria" (Apud MOORE, 1993, p. 9). Concordando com Malcolm Knowles (1970), que considerava que os alunos são treinados para serem dependentes do sistema escolar, essa premissa indicava que os adultos não estariam preparados para uma aprendizagem independente e apenas uma minoria conseguia agir com total autonomia; assim, Moore (1993) conclui que torna-se obrigação do professor ajudar os alunos a desenvolver essa habilidade. (CABAL, OLIVEIRA E COSTA 2018, p.7)

O desenvolvimento da autonomia precisa estar presente nas decisões estruturais do curso e também na abordagem metodológica escolhida pelo professor. Essa autonomia não quer dizer um isolamento ou uma aprendizagem solitária, mas sim o poder de decidir por melhores escolhas para sistematizar e organizar sua aprendizagem.

Neste modelo o professor se torna um facilitador e mediador no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o aluno é o centro deste processo e atua diretamente nas escolhas de sua própria aprendizagem.

Existem alguns fatores que podem contribuir para esse desenvolvimento, porém é importante salientar como afirmam Lorençatto e Carvalho (2011), que não se pode presumir que os alunos já tenham essa autonomia desenvolvida pois afirmam que:

Entretanto, é necessário considerar que muitos estudantes não estão preparados para assumir o auto-direcionamento na aprendizagem em razão dos anos de treinamento escolar, nos quais eles não tiveram oportunidade de experimentar e desenvolver confiança na direção de sua aprendizagem. (LORENÇATTO e CARVALHO, 2011, p.6)

Os autores chamam de programa muito estruturado aquele que é organizado de forma fechada e inflexível. Um programa que está totalmente direcionado e não oferece nenhuma adaptação ou escolha, aquele que tem os conteúdos fixados e uma sequência rígida a ser seguida. Por outro lado, um curso flexível seria um curso mais dialógico, onde os conteúdos estão livres e acessíveis sem uma ordem pré-determinada e onde existe maior interação entre professores e alunos.

A autonomia precisa ser desenvolvida para que os alunos consigam ter êxito no seu objetivo de aprender, logo existem muitas possibilidades pedagógicas que podem auxiliar neste desenvolvimento da autonomia. O estímulo a um pensamento crítico por exemplo, que ajuda o aluno a fazer escolhas educacionais de acordo com as suas necessidades, ou se adaptar aos diversos contextos de aprendizagem ou mesmo desenvolver melhores hábitos de estudo.

A partir da visão da Teoria da Distância Transacional, acerca desses elementos, analiso os dados coletados nesta pesquisa de acordo com os constructos de cada variável. A coleta de dados foi organizada e categorizada em três tópicos:

- Estrutura
- Diálogo
- Autonomia do aluno

A metodologia para a coleta e análise dos dados segundo a teoria será descrita a seguir. A análise dos conteúdos de cada variável, sua categorização e organização seguem a ordem de implementação.

#### 4. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa tem o objetivo de descrever ou ilustrar o ponto de partida, o caminho percorrido e o ponto de chegada. Esse caminho percorrido é descrito em detalhes para que o leitor possa compreender quais foram as motivações da pesquisa, quais foram os procedimentos de coleta e tratamento de dados e por fim, quais foram as conclusões geradas por todo esse caminho.

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, de forma que o nosso interesse está focado na qualidade da comunicação entre os agentes no processo de ensino e aprendizagem por meio das TDIC no ERE. Para o estudo se faz necessário um levantamento dos dados acerca da estrutura pedagógica e organizacional, bem como, dos objetivos do projeto em questão, com um levantamento dos fatores sociais que nos levaram ao ensino remoto emergencial.

Sendo a descrição dos dados uma das bases de pesquisa qualitativa, a análise resultante do levantamento das características pessoais, sociais e culturais do sujeito pesquisado, possibilita que o pesquisador, ao refletir sobre as ocorrências dos fenômenos, construa a própria interpretação do objeto estudado. A pesquisa descritiva é, portanto, analítica, pois procura descobrir a frequência em que um fenômeno ocorre, bem como sua relação com os outros, correlacionando os fatos sem manipulação (SILVA, 2015, p. 339).

Deslauriers e Kérisit (2008) acerca da pesquisa qualitativa afirmam que o pesquisador “ele trata os dados, analisa-os e tenta demonstrar como eles permitem responder ao seu problema inicial” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 127). Os autores afirmam também que o “objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 130).

Para a análise dos dados coletados optei pela Análise de conteúdo. Segundo Laville e Dione (1999) a análise de conteúdo é uma separação das partes de um determinado material, sua categorização e posterior análise minuciosa, para que assim se possa extrair temas e significados.

“A análise de conteúdo consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (Laville e Dione, 1999).

Como o objeto de pesquisa é um acontecimento social em que estou inserida, optei pelo estudo de caso em um projeto social em um recorte específico de tempo, para analisar a oferta de aulas de violino e viola durante a pandemia de COVID19. A análise desse processo busca elucidar alguns pontos relacionados à adaptação do ensino presencial para o modelo remoto

emergencial, as decisões estruturais e pedagógicas e com isso as consequências destas no processo de ensino e aprendizagem, e suas implicações para o desenvolvimento dos alunos.

#### 4.1. O estudo de caso

O desafio das aulas remotas provocados pela pandemia de COVID19 trouxeram muitos questionamentos acerca do que é a modalidade EaD e de como ela funciona. Como esse é um tema atual, optei pelo estudo de caso para compreender os aspectos relacionados às problemáticas da implementação do ERE em um projeto social, especificamente nas aulas de violino e viola.

Este é um estudo de caso único e pretende esclarecer as relações que a estrutura organizacional, o docente e a autonomia do aluno têm sobre o processo de ensino e aprendizagem de violino e viola no modelo do ERE.

Como afirma Prodanov (2013) o estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado grupo ou fenômeno social, de modo minucioso e profundo de um ou mais objetos.

O estudo de caso refere-se ao estudo minucioso e profundo de um ou mais objetos (YIN, 2001). Pode permitir novas descobertas de aspectos que não foram previstos inicialmente. De acordo com SCHRAMM (apud YIN, 2001), a essência do estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão, ou um conjunto de decisões, seus motivos, implementações e resultados. Define-se, também, um estudo de caso da seguinte maneira: “[...] é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. [...] igualmente, estudos de caso diferem do método histórico, por se referirem ao presente e não ao passado.” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 60)

De acordo com Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos.”

Como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos”, e, também, a elaboração “de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados. (MARTINS, 2006, p. 12 apud PRODANOV 2013 p. 61).

Os dados coletados relacionam as decisões da organização quanto às TDIC utilizadas na implementação do ERE, à estruturação do planejamento pedagógico, às adaptações feitas pelo professor, e à capacidade e autonomia dos alunos para se adequarem ao novo modelo. O

recorte de tempo para o estudo foi de dois semestres letivos do projeto social, que são 2020/01 e 2020/02.

#### 4.2. O lócus de Pesquisa

O lócus de pesquisa é um projeto social localizado na cidade satélite de Samambaia - DF, que vou chamar aqui de Casa Amarela para preservar a identidade da instituição. Este projeto atende cerca de 800 crianças e adolescentes de 10 a 18 anos de idade, na unidade em que foi feita a pesquisa.

A Casa Amarela tem mais de 3000 crianças e adolescentes assistidos em todas as suas 5 unidades, além disso ela oferece cursos profissionalizantes para a comunidade adulta, geralmente no acompanhamento das famílias das crianças e adolescentes. A instituição também conta com uma rede de segurança alimentar que distribui cestas básicas e cestas verdes<sup>14</sup> semanalmente para as famílias assistidas.

A instituição oferece para as crianças e adolescentes várias modalidades de cursos e projetos, como cursos de informática, reforço escolar, dança, teatro, artes, música e instrumentos musicais, cursos profissionalizantes e programas de jovem aprendiz<sup>15</sup>.

Este projeto conta com a parceria de outra ONG, que é do Rio de Janeiro, optei por chama-la de ONG parceira para preservar sua identidade. Essa ONG é quem toma as decisões sobre o planejamento pedagógico a ser executado, a organização do curso e a avaliação, bem como disponibiliza os instrumentos a serem utilizados e o professor de instrumento.

Essas duas ONGs atuaram em cooperação para buscar uma melhor forma de funcionamento durante a pandemia de COVID19. É dentro desse ambiente de adaptação que investigo os papéis das variáveis da Teoria da Distância Transacional de Moore (2013) no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem durante esses dois semestres escolhidos como recorte de tempo para a pesquisa.

---

<sup>14</sup> A cesta verde é entregue às famílias beneficiárias do Programa Prato Cheio e da Cesta Básica, como complemento. Nela contém frutas, verduras e legumes, a fim de prezar pela alimentação mais saudável e variável, dentro dos padrões nutricionais. Fonte: <https://www.sedes.df.gov.br/programas-de-provimento-alimentardireto/>

<sup>15</sup> Os programas de jovem aprendiz são voltados para o primeiro emprego e prepara os jovens acima de 14 anos para o mercado de trabalho, auxiliando as instituições parceiras na formação e manutenção desses jovens no estágio. Esses programas remuneram o jovem com bolsas de primeiro emprego vigentes segundo a lei federal: LEL No 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Fonte: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10097.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm)

### 4.3. Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir das seguintes fontes: documentos organizacionais do poder público; documentos de planejamento pedagógico da instituição; diários de classe; planejamentos do professor; relatórios de aulas e entrevistas semiestruturadas com seis estudantes.

Houve um recorte de tempo de 2 semestres letivos para a coleta de dados. Os períodos são:

- 2020/01(de março a julho) – O primeiro semestre de 2020 foi escolhido por trazer dados sobre a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Que decisões pedagógicas foram tomadas e que TDIC foram escolhidas. Os documentos coletados aqui se referem ao direcionamento dado pelas autoridades competentes em portarias e decretos, depois as decisões de planejamento pedagógico e adaptação do curso pela instituição de ensino e por fim o planejamento do professor.

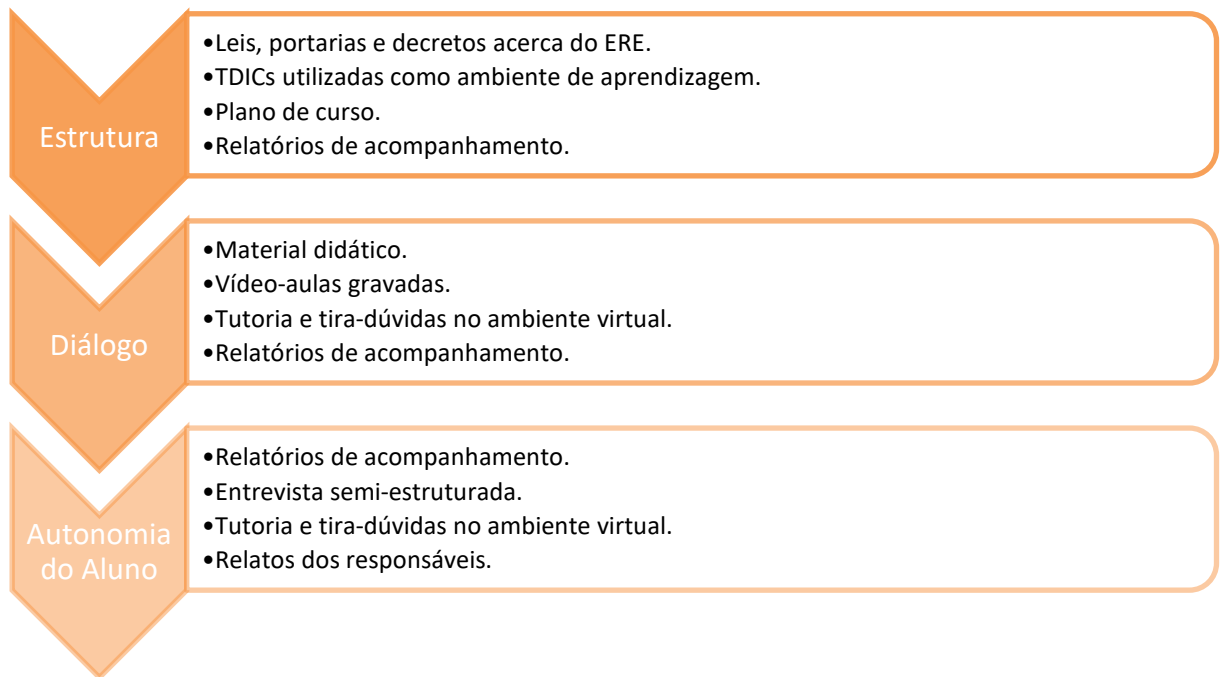
- 2020/02 (de agosto a dezembro) – O Segundo semestre de 2020 foi escolhido por trazer dados referente à adaptação do modelo pedagógico e metodológico para o ensino remoto emergencial, e também já traz alguns dados sobre o engajamento dos alunos, alcance das aulas e as limitações estruturais. Os documentos coletados aqui se referem aos relatórios de aula, relatórios da plataforma, adequações do planejamento e avaliação prévia dos rendimentos.

Após esse período, uma entrevista semiestruturada individual foi feita com seis alunos que aceitaram participar da pesquisa, essa entrevista foi feita presencialmente em julho de 2021. O objetivo da entrevista foi coletar dados e impressões dos estudantes relacionadas ao ensino remoto que fizeram no ano anterior.

Os dados foram reunidos e analisados de acordo com as variáveis da Distância Transacional, cada elemento dos dados foi categorizado para uma melhor organização e análise de conteúdo, como demonstrado no Quadro 2 abaixo:



**QUADRO 2 – Quadro de categorização da coleta de dados**



Fonte: Elaborado pelo autor.

O objetivo da catalogação dos dados é refletir sobre o papel das variáveis da distância transacional na medida de satisfação e efetividade do programa de curso. Principalmente relacionado à estrutura e diálogo, a investigação procura medir se as decisões foram adequadas.

As questões centrais para cada grupo de dados foram elencadas em um quadro que resume basicamente as seguintes informações:

- Aprendizagens
- Facilidades
- Dificuldades
- Potencialidades.

Carvalho (2010) utiliza essas categorias em sua tese ampliando a ideia das variáveis da teoria da distância transacional de Moore (1993) e trazendo para o seu contexto, as capacidades que julga importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Cada variável e grupo de dados contém elementos que podem ser melhorados e discutidos na educação musical e ensino de instrumento. Mesmo que o objetivo não seja no futuro continuar com o ERE, esses apontamentos trazem dados que podem ser úteis para a elaboração de programas EaD para o ensino de instrumentos a distância.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1. A Variável Estrutura

A seguir apresentarei os dados coletados conforme a categorização, relacionando com cada variável da teoria e dialogando com as pesquisas acerca dos pontos que foram decisivos para o sucesso ou fracasso de cada ação.

#### 5.1.1. Decisões governamentais

Os dados apresentados ilustram o contexto dos acontecimentos que implicam em decisões e escolhas estruturais e organizacionais, que por sua vez, culminam em impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem.

A sequência de fatos foi posta de acordo com as instâncias até chegar ao professor e aluno. Começarei pelas ações tomadas pelo Governo Federal e o Governo do Distrito Federal para a Educação, mesmo que o lócus de pesquisa seja um projeto social, compartilhamos do mesmo calendário letivo e medidas sanitárias da Educação Regular Pública. Por este fato, todas as decisões referentes à educação nos impactaram diretamente.

No dia 11 de março de 2020 a OMS – Organização Mundial de Saúde caracteriza o surto de COVID19 como pandemia<sup>16</sup>. A partir deste momento o mundo inteiro começa a tomar medidas para conter a transmissão do vírus. Em Brasília o governador estabelece o *lockdown*<sup>17</sup> a partir do dia 18 de março.

Como as incertezas com relação à volta presencial estavam altas o GDF – Governo do Distrito Federal decidiu antecipar o recesso escolar do meio do ano para preparar o planejamento e ter tempo de se adaptar. Como o quadro pandêmico não apresentava melhoras o GDF optou por iniciar o planejamento para o ensino remoto em toda a rede educacional, e em 19 de março de 2020 o GDF prorroga novamente o período de suspensão das aulas para até o dia 5 de abril.

Em 18 de março de 2020 o MEC - Ministério da Educação autoriza o ensino remoto em todo o território nacional respondendo à crescente taxa de transmissão do COVID19. Com certa resistência ao fechamento integral das escolas dá aos estados e municípios a autonomia para implementar o ensino remoto emergencial.

---

<sup>16</sup> Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

<sup>17</sup> "Lockdown" é uma expressão em inglês que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. (BRASIL, CNE, 2020)

As diretrizes lançadas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação foram implementados a partir de 28 de abril de 2020, uma lista está compilada no portal do CNE<sup>18</sup> informando a sequência de diretrizes adotadas no ano de 2020, que foram mudando cada vez que o cenário da pandemia se agravava.

Os pareceres e resoluções tentam orientar os sistemas de ensino em como implementar alternativas ao ensino presencial, como o Brasil tem um território extenso a implementação de um plano único se torna inviável. Desta forma alguns modelos de ensino via rádio, TV, material impresso e muitos outros foram testados para atender às regiões com menos acesso e infraestrutura para o ensino *online*. Os sistemas de ensino precisaram tomar decisões rápidas e formar ou pelo menos dar um suporte aos professores que precisavam implementar esses planos.

No dia 6 de abril o GDF lança o programa ‘Escola em Casa’, que contou com aulas expositivas transmitidas pela TV Justiça e migrou gradativamente para as plataformas *online* que foi disponibilizada para todos os níveis de ensino.

A emergência em que foram elaborados os planos para o ensino remoto não consideraram a falta de acesso à *internet* de qualidade mínima para uma parcela considerável da população, como afirma Cunha (2020) em seu trabalho sobre a exclusão digital:

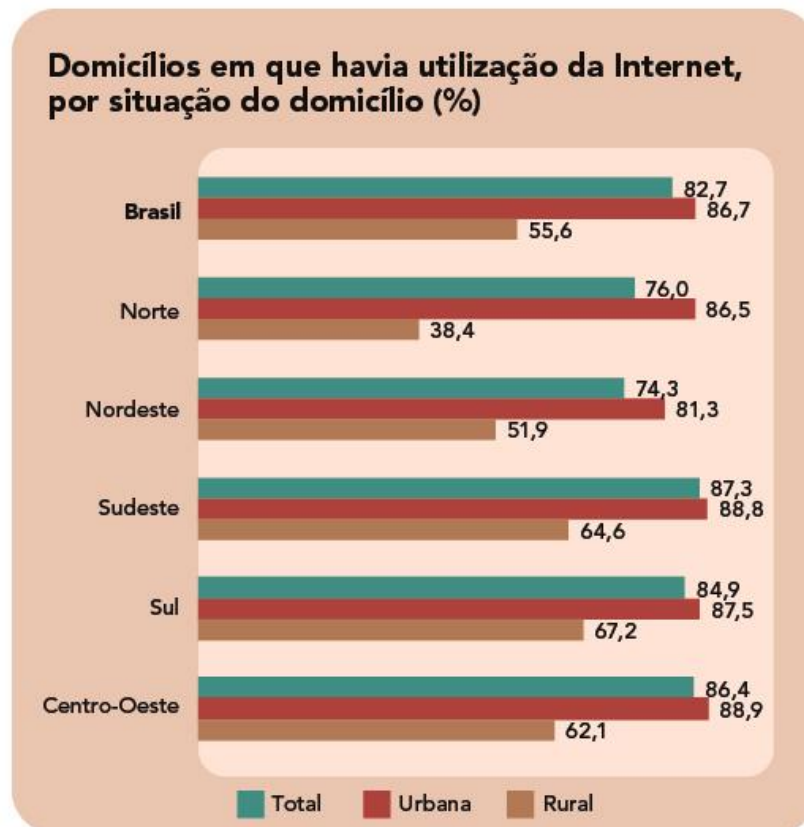
Em tempos de pandemia essa exclusão pode alcançar os que estão na escola, os que até o início das medidas de isolamento a frequentavam regularmente. Fazemos essa afirmação porque com o distanciamento social e o predomínio de estratégias que dependem das tecnologias da informação e comunicação, uma parcela dos estudantes enfrentam ou enfrentarão dificuldades para acessarem e permanecerem vinculados à escola. Uma delas está relacionada ao acesso à internet. Conforme dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2019a), no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não a contratar porque consideram muito caro esse serviço, outros 25% porque não dispõem de internet em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador para tal e 49% que não sabiam usar a internet. Desse modo, os estudantes inclusos nestas estatísticas estão fora da estratégia do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais. (CUNHA 2020, p. 32)

---

<sup>18</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>

Segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>19</sup> em 2019 a *internet* era utilizada em cerca de 82,7% dos lares brasileiros, considerando a concentração predominante em áreas urbanas, como demonstra o gráfico abaixo por região:

**Figura 1:** Domicílios em que havia a utilização da internet



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

A mesma pesquisa destaca que o maior motivo para a não utilização em áreas rurais era a falta de disponibilidade do serviço (19,2%).

Outro dado importantíssimo para a nossa pesquisa é o acesso à *internet* pelo celular, como demonstra a figura 2 abaixo, houve um crescimento considerável na utilização do aparelho celular como meio de acesso à *internet*. A pesquisa faz uma comparação dos anos de 2018 e 2019.

<sup>19</sup> Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

**Figura 2:** Equipamento utilizado para acessar a internet



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018/2019.

É importante salientar que a pesquisa considera o acesso à *internet* mínimo, aquele utilizado para o envio de mensagens instantâneas, acesso a aplicativos e redes sociais.

No mesmo ano o IBGE fez um recorte de estudantes que tem acesso à internet por região do Brasil. A pesquisa afirma que somente 64,8% dos estudantes da rede pública de ensino possuem celular e nem todos possuem o acesso à internet.

A pesquisa mostra, contudo, que somente 64,8% dos alunos de escolas públicas tinham o aparelho para uso pessoal e nem todos eles tinham acesso à rede. No ensino privado, 92,6% dos estudantes tinham um telefone móvel. Essa diferença era ainda maior no Norte do país, onde apenas 47,5% dos alunos do ensino público tinham um celular. [...] “Esses dados mostram que estudantes da rede pública tinham menos acesso a telefone próprio e a questão financeira tinha um peso maior. E como o celular é o principal meio de acesso à internet, num contexto de ensino remoto, provavelmente, esses estudantes terão mais dificuldades do que os da rede privada”, diz a analista da pesquisa. (A BARROS - Agência IBGE Notícias, 2021)

A exclusão digital segundo Cunha (2020) é a falta de acesso ao mundo digital e às tecnologias que estão presentes nele. A autora afirma ainda que além da exclusão digital o ensino remoto nos moldes em que foi implementado apresenta outros problemas estratégicos e pedagógicos:

[...] destaca-se que o fato das atividades serem síncronas ou assíncronas não são, em si, um problema. Pode existir interação com ou sem a simultaneidade, mas isso depende do desenho didático definido previamente na estratégia. No caso do ensino remoto esse desenho, como dissemos, foi resultado de uma emergência, e por mais que tenha ocorrido um esforço de planejamento por parte dos sistemas de ensino estaduais, as ausências formativas, as debilidades técnicas e estruturais condicionaram um cenário que pode ser definido como: o que temos para hoje. (CUNHA 2020, p. 32)

Houve a necessidade de um planejamento, que deveria vir do MEC ou outro órgão do Governo Federal, que criasse espaços online para a educação. Isso deveria ser prioridade como soberania tecnológica, mas nos deixam cada vez mais na mão de empresas privadas como a Google, Microsoft, entre outras. Mostrando inclusive a falta de planejamento e gestão da crise.

A autora afirma ainda que políticas públicas precisam oportunizar a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que estejam modelados ao ensino público, que incluam a participação de todos os agentes envolvidos na educação atual, ou seja, escola, poder público e comunidade. Para que as tecnologias possam ser interativas e oportunizar uma aprendizagem significativa.

A educação mediada por tecnologia digital pode ir além da instrução quanto a realização de tarefas e o contato com conteúdos prescritos, evoluindo para uma forma de interação que produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem. (CUNHA 2020, p. 35)

De fato, promover tecnologias adequadas para o ensino público num país continental como o Brasil exige muito esforço e cooperação. As pesquisas em educação à distância como a de Cunha (2020) nos mostram que precisamos que as políticas públicas se relacionem com os projetos e grupos de pesquisa, para que de fato, possamos avançar com o plano de uma educação mais ativa e com a utilização crítica e criativa das tecnologias, e principalmente para que esta seja acessível a todos.

A seguir apresento a sequência de acontecimentos no DF, e a busca para contornar a suspensão das aulas presenciais. O GDF buscou por pesquisas que afirmassem a presença de internet em um número considerável de estudantes, para que a implementação do ERE fosse possível.

Em abril de 2020 a SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal lança uma nota informando a viabilidade do ensino remoto do sistema de ensino do DF, a nota traz dados da PDAD - Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílio, realizada pela CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal, entre março e outubro de 2018, mostrando que 94% dos estudantes da rede pública têm acesso à internet de alguma forma<sup>20</sup>.

Naquele momento, a PDAD identificou 82.886 alunos de ensino médio na rede pública. Destes, 79.736 têm acesso à internet com qualquer tipo de conexão, o que representa cerca de 96% do total. Com internet banda larga, foram identificados 61.747 estudantes (74%) e 56.375 alunos com internet 3G/4G (68%). Do ensino fundamental da rede pública, foram identificados na pesquisa 263.142 alunos, sendo que, destes, 243.791 têm acesso a qualquer tipo de conexão com a Internet, o que representa 92% do total identificado. Com banda larga são 173.640 (66%) e com acesso à internet 3G/4G, 177.081 alunos (67%). A pesquisa representa uma população estimada de 2.881.854 pessoas do Distrito Federal, residentes em 883.509 domicílios urbanos. Com periodicidade bianual, a PDAD acompanha a evolução das condições de vida da população do DF. Investiga aspectos demográficos, migração, condições sociais e econômicas, situações de trabalho e renda, características do domicílio, condições de infraestrutura urbana, entre outras informações, de modo a oferecer um diagnóstico detalhado da situação atual do Distrito Federal. (Ascom/SEEDF, 2020)

A pesquisa não leva em consideração a qualidade do acesso à *internet* e nem a qualidade dos equipamentos utilizados neste acesso para fins educacionais. Para que o ensino remoto seja viável se faz necessário uma infraestrutura mínima de internet e equipamentos, porque para as videoconferências por exemplo, uma conexão 3G não é suficiente.

Sendo assim, o público atendido pelos projetos sociais está ainda mais vulnerável e excluído, pois fazem parte do extrato social mais baixo, com menor acesso à *internet* e equipamentos eletrônicos.

Em 9 de abril de 2020 a SEDF optou pela plataforma *Google sala de aula*<sup>21</sup> para o Ensino Médio, por concluir que esta foi a plataforma com maior aderência ao programa Escola em Casa. A equipe técnica da SEDF levou em consideração a facilidade para utilizar a plataforma, bem como a economia de dados móveis que esta proporciona.

A SEDF também buscou neste período firmar parcerias com os provedores de internet para a disponibilização de internet gratuita, como informa a nota lançada do portal de notícias da SEDF<sup>22</sup>, porém não houve uma oferta gratuita de sinal de internet nem para professores e nem para alunos.

<sup>20</sup> Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/94-dos-estudantes-da-rede-publica-tem-acesso-a-internet/>

<sup>21</sup> Fonte: [https://edu.google.com/intl/ALL\\_br/](https://edu.google.com/intl/ALL_br/)

<sup>22</sup> Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/ensino-mediado-pela-internet-comeca-com-google-sala-de-aula/>

No dia 16 de abril a SEDF abre as inscrições da formação do *Google Sala de Aula* para professores de Ensino Médio. Essa formação tem o objetivo de familiarizar os profissionais com as ferramentas disponíveis no pacote *Google*, e a dinâmica de utilização das mesmas no programa Escola em Casa.

Lembrando que a disponibilização dessa ferramenta foi de iniciativa da própria empresa, que assim consegue uma maior dependência dos usuários às suas plataformas, bem como tem o poder de posteriormente cobrar pela utilização e também utilizar os dados coletados dos usuários para a venda e implementação de seus produtos. Logo é importante salientar, que nada é grátis e tudo tem uma lógica mercadológica por trás.

Para muitos professores foi muito desafiador migrar para o ERE, infelizmente ainda temos muitos professores com dificuldades na utilização das TDIC, como afirmam Lopes e Vieira (2022):

As dificuldades técnicas relacionadas à tecnologia foram apontadas pela maioria dos professores como o fator que mais prejudicou sua adaptação ao ensino remoto. Os docentes também acreditam que os problemas de acessibilidade e a falta de letramento digital são os elementos que mais comprometem o desempenho dos estudantes nas aulas on-line. (LOPES, VIEIRA, 2022, p.9)

Como afirmam Silva e Baião (2020) é importante chamar a atenção para os docentes, para que se possam desenvolver alternativas em que eles tenham como desenvolver suas capacidades digitais:

Vale ressaltar a experiência dos professores entrevistados nessa pesquisa, pois o professor também precisa ter acesso e domínio das ferramentas digitais bem como é levado a acompanhar as mudanças tecnológicas tão rapidamente quanto elas surgem. E esse é um desafio que precisa de apoio e atenção, pois se trata da formação continuada dos docentes. (SILVA, BAIÃO, 2020, p.13)

Então no dia 24 de abril de 2020 os estudantes do Ensino Médio da rede pública começam as aulas através do *Google Sala de Aula*. Os estudantes tem um e-mail institucional para acessar o sistema e constar nas turmas virtuais, a SEDF organizou um passo a passo que foi disponibilizado em um portal<sup>23</sup>.

Em 2 de maio de 2020 a SEDF começa as aulas mediadas por tecnologias para a etapa do Ensino Fundamental, logo os estudantes do 6º ao 9º ano terão o mesmo acesso ao *Google Sala de Aula* e contarão com materiais e rotinas de estudos.

---

<sup>23</sup> Fonte: <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/index.php/como-acessar/estudante/>



Por uma portaria o GDF publica a validade das aulas remotas computadas como horas do ano letivo. A frequência escolar será computada por meio da entrega de atividades *online* ou impressas, para os casos de estudantes que não tenham acesso a meios digitais.

Neste momento os estudantes e professores estavam se adaptando ao ambiente de aprendizagem virtual ao mesmo tempo que aprendiam a lidar com ele. O maior problema encontrado continuava sendo o de conexão com a *internet* e equipamentos insuficientes para desenvolver as atividades.

Em 01 de junho de 2020 uma pesquisa feita pelo SINPRODF - Sindicato dos Professores no DF<sup>24</sup>, mostra que pelo menos 26,27% dos alunos da rede pública não tem condições de participar das aulas remotas. Contrariando assim os dados utilizados pelo GDF para a implementação do ERE.

Uma pesquisa inédita realizada pelo Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF), na semana passada, revela que 26,27% dos 460 mil estudantes da rede pública de ensino do DF não têm condições materiais de assistirem e participarem de nenhum tipo de Educação a Distância (EaD). Se o Governo do Distrito Federal (GDF) adotar a EaD, neste período de pandemia, mais de 25% dos estudantes ficarão de fora, excluídos do acesso à educação. O levantamento descobriu que cerca de 120.842 estudantes não têm nenhum equipamento (celular, tablet, computador/notebook) para uso nas aulas nas plataformas digitais. (SINPRODF, 2020)

Esses dados demonstram que precisamos repensar as políticas públicas para a educação, e inserir nos planos de educação o desenvolvimento de tecnologias pensadas para o ensino público, de forma que essa exclusão seja minimizada. O acesso à internet se mostra um direito básico que continua sendo negado sistematicamente aos brasileiros.

### **5.1.2. Decisões da ONG Parceira e Casa Amarela**

A ONG parceira da Casa Amarela iniciou o planejamento pedagógico em 28 de fevereiro de 2020. O planejamento é construído com o professor do polo (unidade de atuação), o assistente de polo que é a pessoa quem coordena o projeto na Casa Amarela, além do coordenador pedagógico da ONG parceira.

Inicialmente o planejamento foi organizado da seguinte forma: 8 turmas, sendo: 3 de violino, 1 de viola e 4 turmas de teoria musical.

---

<sup>24</sup> <https://www.sinprodf.org.br/mais-de-100-mil-estudantes-da-escola-publica-do-df-nao-conseguem-ter-acesso-a-ead/>

Das três turmas de violino uma seria de nível intermediário e as demais todas iniciantes. As classes são de ensino coletivo com 15 alunos por turma, separados por faixa etária média, instrumento e nível.

Essas turmas foram organizadas em dois dias semanais e cada uma delas tinha aulas duas vezes por semana. Como o professor tem autonomia para organizar os conteúdos, optei por ministrar a teoria musical em conjunto com as aulas de instrumento, como faço em classes de ensino coletivo.

As aulas começaram bem e eu já estava ambientada com as turmas, porém com a imposição do *lockdown* pelo GDF não houve aula na terceira semana de março, e no dia 30 de março a ONG parceira apresentou em uma reunião virtual com toda a equipe, um plano para o ensino remoto. Formou-se então um programa onde cada polo deveria organizar suas turmas e um treinamento em educação à distância foi agendado para a primeira semana de abril.

As orientações para as aulas *online* foram organizadas pela equipe pedagógica da ONG parceira, que buscou adequar o curso às possibilidades dos polos e à infraestrutura disponível para os alunos.

A estrutura prévia do curso ficou assim:

- Turmas viraram grupos de *whatsapp*<sup>25</sup>.
- As aulas seriam vídeoaulas gravadas e postadas no *youtube*<sup>26</sup>.
- Seria feita uma webconferência mensal.
- Material de apoio totalmente *online*, que deveria ser enviado via *whatsapp*.

O primeiro desafio foi pensar em um ambiente de aprendizagem virtual que fosse acessível para todos os alunos, em reunião não encontramos nenhuma plataforma mais acessível que o *whatsapp*. Por ser acessível aos pacotes mais básicos de internet e estar presente na grande maioria dos dispositivos, a coordenação e os professores optaram por ele.

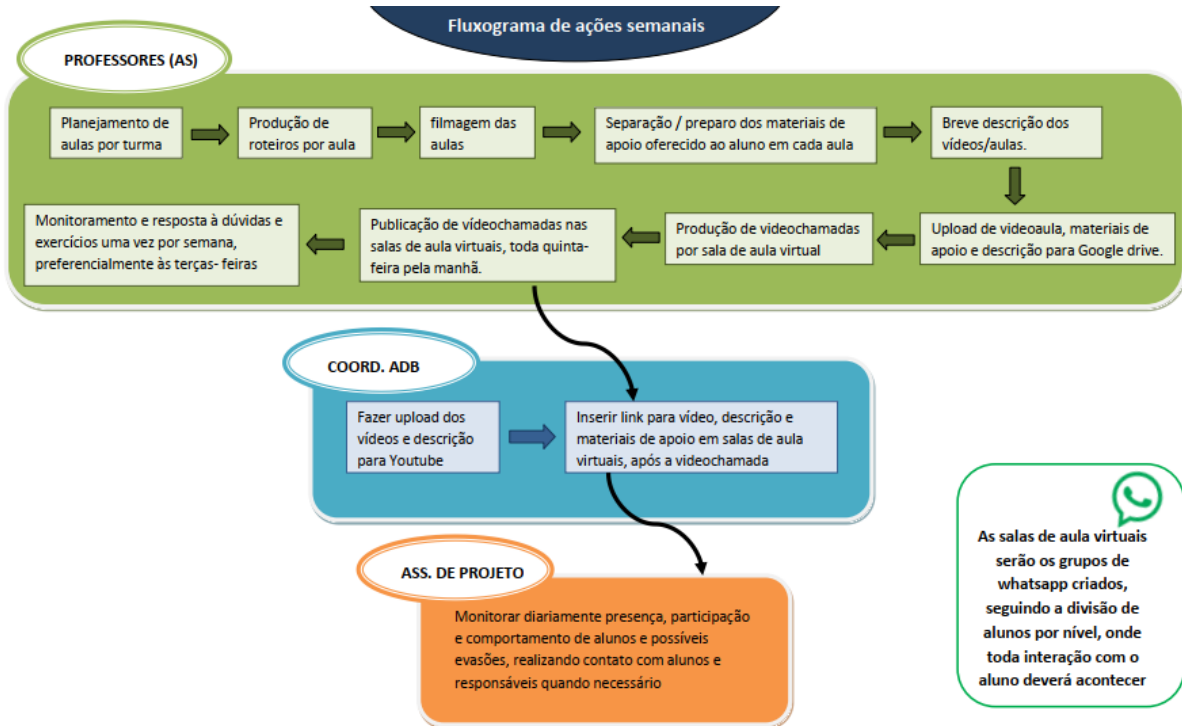
---

<sup>25</sup> WhatsApp é um aplicativo[7] multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>.

<sup>26</sup> YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos com sede em San Bruno, Califórnia. O serviço foi criado por três ex-funcionários do PayPal - Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim - em fevereiro de 2005. A Google comprou o site em novembro de 2006 por US\$ 1,65 bilhão; desde então o YouTube funciona como uma das subsidiárias da Google. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>

Logo a dinâmica de trabalho ficou configurada da seguinte maneira, conforme a Figura 3 abaixo:

**Figura 3:** Organograma da sequência de atividades



Fonte: ONG Parceira - Fluxograma\_rotinas semanais.pdf

É importante salientar que o *whatsapp* não é um AVA. Este aplicativo foi projetado para ser um aplicativo de mensagens, ligações e grupos. Funcionando como uma rede social que conecta as pessoas e cria oportunidades de interação.

Como afirma Da Fonseca (2020) aplicativos de mensagens foram apropriados por conta das facilidades de acesso e viabilidade:

Para o caso de instituições e alunos com dificuldade no acesso, velocidade e confiabilidade da internet, é viável a apropriação dos aplicativos de mensagem instantânea, como o WhatsApp ou Telegram. Boa parte dos pacotes de dados das operadoras telefônicas permite o envio ilimitado de mensagens nesses programas, mesmo quando os créditos necessários para utilização da conexão estão finalizados. Porém, é preciso lembrar que as ferramentas de mensagem instantânea apresentam um limite no tamanho dos arquivos enviados, em especial, os com formato em vídeo, áudio ou foto. (DA FONCECA, 2020, p.7)

Quando a ONG parceira optou pelo uso deste aplicativo como um AVA ela tinha a clareza de que este não era o seu fim, e também de suas limitações. Porém com a dificuldade

em estabelecer um AVA que fosse disponível e acessível a todos, este acabou sendo o único recurso.

Como afirma Matos (2020) o AVA é muito importante e precisa ser pensando de acordo com as demandas do contexto que será utilizado:

Logo, tratando-se de uma proposta de ensino remoto, é fundamental o uso de AVAs que atendam às demandas de professores e alunos, como também às especificidades das áreas de conhecimento que integram os currículos escolares, ação que demanda planejamento e investimento em tecnologia, equipamentos e treinamento para que os envolvidos possam usufruir adequadamente dessas plataformas. (MATOS, 2020, p. 5)

Posteriormente a coordenação da ONG parceira nos apresentou um plano de curso, onde cada professor faria o seu planejamento e o cronograma de gravações para a postagem no *youtube*. Todos os vídeos eram postados pelo canal oficial da ONG parceira e postos como “não listado” para respeitar os direitos de imagem dos professores.

Cada polo tinha uma *playlist* com as aulas em sequência, e os materiais eram disponibilizados em links na descrição do vídeo. Todo o material era desenvolvido pelo professor a partir do seu planejamento, de acordo com o tema transversal proposto pela instituição naquele semestre letivo.

As orientações gerais sobre a gravação das aulas foram elaboradas pela equipe pedagógica da ONG Parceira, que elencou elementos e estratégias da EaD, para um melhor aproveitamento dos conteúdos gravados, abaixo seguem as orientações:

- Vídeos de no mínimo 5 minutos e no máximo 10 minutos.
- Ambiente silencioso e bem iluminado, de preferência com poucas distrações visuais.
- Filmagem na horizontal.
- Resolução baixa para o vídeo não ficar muito pesado.
- Um roteiro de gravação estruturado e materiais organizados previamente.

Um ponto importante em destacar, é que a ONG parceira buscou de todas as formas aproximar o ERE da EaD. Mesmo com todas as dificuldades estruturais como o AVA por exemplo, e a falta de acesso à *internet* por parte dos alunos. A orientação era sempre buscar na literatura da EaD informações para a produção de material didático, ou estratégias para a gravação dos vídeos.

Depois de ouvir alunos e seus responsáveis acerca da disponibilidade para as aulas remotas e do seu acesso à internet, as turmas foram fechadas e organizadas para o início das aulas.

A partir dessas diretrizes os professores foram orientados a montar seus planejamentos, produzir e organizar seus materiais didáticos.

### 5.1.3. Plano de curso

O plano de curso foi formulado em uma orientação para o planejamento pedagógico, a princípio houve uma grande preocupação com os conteúdos musicais que seriam ministrados. Como a opção foi por aulas em vídeos pré-gravados, a comunicação entre professores e alunos se daria majoritariamente pelo grupo de *whatsapp* e em uma webconferência uma vez por mês.

Além dos conteúdos musicais, a ONG Parceira trabalha com temas transversais que perpassam todas as atividades pedagógicas e musicais, segue na Figura 4 abaixo um exemplo de orientação para o planejamento já adequado às classes remotas:

**Figura 4:** Orientação para o planejamento dos professores

Como bem sabemos, neste ano estamos trabalhando como tema pedagógico “relações de poder” e tema artístico-cultural “ritmos brasileiros”, por isso, sabemos que muitos de vocês já haviam feito seus respectivos planejamentos para as aulas presenciais; portanto, eles servirão como a base organizacional do trabalho de vocês, quando transpusermos estas aulas para as plataformas on-line de compartilhamento de informações. Vocês perceberão que as aulas estão separadas por semanas, e isso é intencional, pois como sabemos devemos organizar um total de 20 aulas/semanas por semestre.

Sabemos que não será fácil essa implementação, por isso, contamos com a ajuda e o empenho de vocês para que as melhores estratégias pedagógicas sejam adotadas e que possamos estar alinhados, principalmente, com o ensino dos diversos alunos que atendemos no projeto.

Fonte: ONG Parceira - Planejamento EMC EAD\_Final.pdf

Desta forma o planejamento de conteúdos segue a linha dos ritmos brasileiros perpassando os temas de relações de poder. Essas temáticas estão envolvidas no tipo de referências e atividades a serem produzidas, bem como na escolha do repertório que é livre para cada professor.

Depois dessas orientações recebemos um modelo de organização de planejamento onde seria posta nossa proposta pedagógica:

**Figura 5:** Modelo de planejamento pedagógico.

OBJETIVO GERAL DE APRENDIZAGEM						
Aqui, você professor, deverá colocar o que você pretende que o aluno aprenda ou compreenda na aula proposta.						
SEMANA	AULA	TURMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS		AVALIAÇÕES (Tipos de avaliações e pontuação)
				MATERIAIS (textos, vídeos, podcasts, links, etc.)	ATIVIDADES (descrição das atividades propostas)	
15/03 A 21/03	1	Colocar horário da turma	Aqui, você deverá pensar qual(is) será(rão) o(s) objetivo(s) específicos que você vislumbra para esta videoaula. Fique à vontade para elencá-las em tópicos, de modo que esteja bem claro, o que pretende didaticamente, para o aprendizado dos alunos.	Nesta etapa, você deverá elencar quais os materiais de apoio que serão mencionados no vídeo, e caso tenham links, arquivos de atividades e uso de plataformas interativas educativas que serão utilizadas.	Como você trabalhará o ensino da técnica de instrumento e Canto Cora/ tema da Oficina Criativa/ Teoria Musical? (Depende da disciplina que leciona)  É importante pensar quais estratégias serão utilizadas para chegar no seu objetivo.	Você fará algum tipo de avaliação do aprendizado com os alunos? Se sim, como será este processo? É importante lembrar que faremos nossas aulas pelo <i>youtube</i> , e muitos nos nossos alunos não nos darão essa devolutiva, ok?

Fonte: ONG Parceira - Planejamento EMC EAD\_Final.pdf

A organização pensou em uma aula semanal para não sobrecarregar os alunos que já estavam com dificuldades para acompanhar as aulas da escola regular, e também para contornar os problemas de acesso à internet.

Para melhorar o acompanhamento e apoio das atividades, todo o material era compartilhado em uma pasta do *google drive* e assim disponibilizado aos alunos no grupo. Neste formato a coordenação pedagógica poderia fazer um acompanhamento mais detalhado e também ajudar os professores a adequar melhor suas propostas.

Todo o acesso dos alunos às videoaulas, grupo de *whatsapp* e materiais do *google drive* era computado como presença e estava sendo monitorado pela coordenação da ONG parceira, afim de medir a participação e engajamento.

A ONG parceira entendia o engajamento como a assiduidade dos alunos no acesso às atividades e videoaulas, e também na participação nos grupos para tirar dúvidas. Esse acesso era monitorado mensalmente, e as próprias plataformas usadas geram relatórios com os acessos dos usuário e participação.

Segundo Moore (1993) todas essas decisões pedagógicas e estruturais fazem parte da variável estrutura. A escolha do *whatsapp* como sala de aula virtual por exemplo, se deu a partir da dificuldade que os estudantes tinham no acesso à internet e na utilização de TDIC pensadas para a educação como o *google sala de aula* por exemplo.

Essa não seria a melhor opção em curso pensado para a Educação a Distância, mas foi a única alternativa viável naquele momento, e essa escolha impactou diretamente na participação dos alunos, na forma como os materiais eram disponibilizados e na interação com professor.

No ERE tudo foi improvisado e emergencial, mas é importante salientar que segundo Moore (1993) a estrutura precisa ser pensada e organizada para proporcionar oportunidades de diálogo e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, dessa forma cada elemento no planejamento, AVA, recursos multimídia e material didático precisa ser projetado para este fim.

Logo esta pesquisa trouxe dados acerca da estrutura insuficiente, recursos multimídia limitados e a barreira da qualidade de acesso à internet que impactaram diretamente no engajamento e participação dos alunos.

## **5.2. A Variável Diálogo**

### **5.2.1. Planejamento do professor**

Para mim foi difícil montar um planejamento sem saber se a dinâmica das aulas remotas seria realmente viável, então optei por conteúdos sequenciais e repertório simplificado com todos os estudos técnicos aplicados a eles.

Outra preocupação foi com as atividades práticas, pois eu estava habituada com o ensino coletivo, onde as atividades são pensadas para potencializar a interação aluno-aluno, como afirma Silva (2016):

Tourinho (2004) defende que o ensino coletivo pode ser indicado a iniciantes por que o aprendizado ocorre não somente pela interação professor-aluno, mas também entre os alunos, no que a autora chama de “aprendizagem colaborativa”. [...] O aluno, neste contexto, tem como exemplo não só o professor, mas também os colegas, como um espelho, ele colhe referências de postura, técnica e sonoridade. Isso torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e motivador, além de promover atividades colaborativas, onde cada um respeita o espaço do outro e constroem juntos, uma mesma obra. (SILVA, 2016, p. 14)

Logo tive que pensar em atividades e interações professor-aluno o que limitou um pouco as minhas estratégias em atividades como as de percepção e postura por exemplo.

Pensando no novo ambiente de aprendizagem, na organização das atividades busquei seguir um padrão para me readequar, logo a organização da produção de materiais e da apresentação dos conteúdos ficou assim:

- Material didático referente ao tema da aula enviado previamente.
- Gravação da aula expositiva.
- Explicação do conteúdo e postagem do vídeo turma virtual (grupo do *whatsapp*).
- 6 dias para tirar as dúvidas dos alunos referentes ao tema da aula e também para receber as tarefas e dar a devolutiva (*feedback*) para os alunos.

Toda a interação entre alunos e professores foi pensada para se dar nos grupos de *whatsapp*, posteriormente com aulas síncronas em webconferências uma vez por mês. As aulas síncronas eram agendadas previamente e para isso era usado o *google meet*, ferramenta que estava disponível gratuitamente para as instituições de educação e assistência social durante a pandemia.

Um planejamento mensal foi feito para as aulas presenciais, e a ideia foi adequar este mesmo planejamento para a modalidade remota reformulando alguns pontos. Na Figura 6 abaixo está o exemplo de um planejamento para violinos e violas de nível iniciante na modalidade presencial:

**Figura 6:** Modelo de planejamento pedagógico mensal.

Planejamento: março.	
<b>1- Objetivo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar a postura de corpo e arco.</li> <li>• Produzir um bom som em todas as cordas com ângulos de braço corretos.</li> <li>• Ler na pauta as notas das cordas soltas.</li> <li>• Tocar bolo de limão e borboletinha (essa de memória).</li> </ul>
<b>2- Metodologia:</b>	<p>Em primeiro lugar faremos alguns exercícios de preparação do corpo, para então aprender a postura de segurar o instrumento e arco.</p> <p>Depois disso vamos tocar cordas soltas para aprender a produzir o som e aprender o nome das cordas, vou tocar uma melodia e eles vão acompanhar com a corda que eu disser.</p> <p>Aqui vamos aprender o ritmo 'Bolo de limão'.</p> <p>Então vou ensinar a pauta e onde estão as notas associando a pauta ao instrumento.</p> <p>Depois vamos ler bolo de limão na pauta e acompanhar a melodia principal do professor.</p> <p>Vamos aprender 'borboletinha' de memória focando no arco e afinação.</p>
<b>3- Resultados esperados:</b>	<p>Espero que os alunos sejam capazes de tocar duas canções com boa afinação e tempo.</p> <p>Espero que consigam a postura de corpo e arco adequados.</p> <p>Espero que leiam na pauta pelo menos as notas das cordas soltas em semínimas.</p>
<b>4- Recursos materiais necessários (caso necessite):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violinos e viola afinados e marcados.</li> <li>• Estantes de partitura.</li> <li>• Cadeiras sem braço.</li> <li>• Folhas pautadas para exercícios em casa.</li> <li>• Partituras impressas.</li> </ul>



Fonte: ONG Parceira - Modelo de planejamento Mensal 2020.1.docx

As principais mudanças para o planejamento remoto foram a quantidade de conteúdos abordados e a estratégia de atividades para o grupo. No planejamento presencial a previsão de atividades práticas era muito superior, de fato, na EaD o tempo de trabalho é diferente e as atividades assíncronas conferem uma parte considerável de atividades.

Alguns pontos como a abordagem dos aspectos técnicos relacionados à postura por exemplo, são todas atividades de aluno para aluno com a mediação do professor.

Como os alunos estavam separados, a interação precisou ser alterada para professor-aluno somente. No ensino coletivo de instrumentos musicais as atividades são pensadas e elaboradas para o grupo interagir, a relação aluno-aluno é muito importante e relevante para a efetividade das atividades, isso confere também um engajamento maior do grupo e promove um ambiente de colaboração entre os alunos como afirma Silva (2016).

Galindo (2000) afirma que o maior estímulo por parte dos alunos e um maior rendimento do desenvolvimento são as duas principais vantagens do ensino em grupo de instrumentos. Para ele o estímulo está na interação do grupo, onde o indivíduo observa, compara e aprende com todos. (SILVA, 2016, p. 14)

Na EaD várias atividades são pensadas para o trabalho colaborativo, porém eu como professora não estava habituada com as ferramentas e TDIC disponíveis para isso, além de estar com dificuldades para a gravação das aulas e a elaboração dos materiais didáticos.

Da Fonceca (2020) apresenta uma pesquisa sobre práticas musicais na cultura participativa, no quadro abaixo ele relaciona uma pesquisa que descreve algumas destas atividades e afirma que essas atividades também são efetivas para comunidades virtuais.

**QUADRO 3 – Exemplos de práticas musicais na cultura participativa.**

<b>Práticas</b>	<b>Breves explicações</b>
Arranjo	Reorquestração de um trabalho original em um novo contexto, frequentemente usando aplicativos musicais.
Multipista	Produzir versões com a gravação de várias pistas de áudio, tocadas individualmente ou em grupo, e demonstrar visualmente as partes que foram tocadas.
<i>Remix</i>	Produzir versões que mantem a essência do trabalho original enquanto adiciona conteúdos musicais que mudam o contexto ou gênero. Versões produzidas tipicamente com tecnologias eletrônicas.
Produção baseada em <i>sample</i> (amostras)	Produzir ou tocar diferentes músicas repetindo, manipulando ou reordenando conteúdos musicais ( <i>samples</i> ) do original.
<i>Mashup</i>	Combinar elementos de uma ou mais canções originais através de justaposição ou, menos tradicionalmente, intervindo dentro das músicas para criar novas composições e criar novos meios de ouvir as originais.
Tutoriais	Criar vídeos para ensinar outras pessoas como tocar ou como produzir a música original.
Reapropriação	Usar obras musicais como conteúdo para outras mídias, como vídeos ou coreografias.
Comentar e discutir	Compartilhar comentários e <i>feedback</i> relacionados a trabalhos originais, versões resultantes de uma das práticas acima relatadas, ou comentar com outros via mídias sociais como <i>Twitter</i> e <i>Facebook</i> , blogs e seções de comentários em sites.

**Fonte:** Beltrame (2016, p. 40); Tobias (2013, p. 30)

Como afirma o autor, a falta de familiaridade com essas práticas dificulta a adaptação de atividades para o ERE. Eu me identifiquei com essa afirmação, pois não tenho aproximação com nenhuma das práticas apresentadas pelo quadro 2, somente o arranjo e rearranjo foi utilizado nas minhas aulas.

Ao observar as descrições do Quadro 1, é possível inferir que um dos grandes desafios para o trabalho efetivo com ensino remoto emergencial de música é relacionado à falta de familiaridade ou mesmo ao preconceito com as práticas musicais próprias da cultura participativa digital. Muitos dos professores de música não possuem ou nunca tiveram aproximações com as práticas apresentadas, ou não as consideram como válidas, o que pode causar muitas dificuldades para o trabalho remoto emergencial. Dessa maneira, deixam de usufruir do grande potencial que a cultura participativa digital apresenta para o ensino-aprendizagem de música. (DA FONCECA, 2020, p. 296)

No modelo de interação professor-aluno a tentativa foi interagir por meio de perguntas, brincadeiras e desafios afim de chamar a atenção dos alunos para os propósitos das aulas e também para ajudar no enfrentamento das dificuldades com a nova rotina de estudos em casa.

A produção de material precisou ser mais interativa, e houve certa dificuldade em colocar muitas coisas em imagens e textos. Observei neste ponto que era necessário descrever

mais por escrito alguns comandos que em contexto presencial eu jamais escreveria, como por exemplo o nome das partes dos instrumentos e seus cuidados.

Pensando nessas questões elaborei um planejamento pensando nestes materiais também. Na figura 7 abaixo segue um exemplo de planejamento semanal, com os conteúdos e materiais a serem desenvolvidos para a gravação dos vídeos:

**Figura 7:** Modelo de planejamento pedagógico por plano de aula.

OBJETIVO GERAL DE APRENDIZAGEM						
SEMANA	AULA	TURMA	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS		ATIVIDADES (descrição das atividades propostas)	AVALIAÇÕES (Tipos de avaliações e pontuação)
			OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS (textos, vídeos, podcasts, links, etc.)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boa postura e produção sonora.</li> <li>• Domínio da primeira fôrma de mão esquerda.</li> <li>• Leitura da pauta na extensão da escala de ré maior em uma oitava.</li> <li>• Conseguir tocar canções de memória.</li> <li>• Domínio das figuras de ritmo: mínima, semínima, colcheia e notas pontuadas com leitura na pauta.</li> <li>• Técnicas de arco: Detaché e staccato. Início de canções com anacruse.</li> <li>• Aprender a técnica de dedos preparados para oitavas e trechos de repertição.</li> <li>• Escalas de ré maior em uma oitava com ritmos.</li> </ul>						
SEMANA 1	15/03 A 21/03	Violino e Viola iniciante	• Boa postura e produção sonora.	Figura com as partes do instrumento para escrever.	Apresentação das partes do instrumento e seus nomes.	Verificar se os alunos são capazes de se portar com a postura relaxada e se conhecem os nomes das peças mais importantes do instrumento.
					Exercícios preparatórios de postura.	
		Teoria Musical	Os parâmetros do som.			
			A pauta musical e sua lógica de funcionamento.	Caderno pautado.	Os parâmetros do som, como identificar? A pauta musical, como registrar a altura?	

Fonte: ONG Parceira - Modelo de planejamento semanal 2020.1.docx

Este modelo de planejamento foi usado como referência para a gravação das vídeoaulas e também para a produção dos materiais didáticos. A princípio das aulas ficaram maçantes e em alguns pontos era difícil compreender os comandos.

Como uma primeira experiência pude notar vários pontos que poderiam ser melhorados, tanto na gravação, quando nos materiais utilizados como apoio. Percebi que precisava de mais clareza nos comandos, percebi também que precisava dar exemplos de como fazer as atividades e repetir alguns passos. A linguagem também precisava ser mais direta e os objetivos precisavam ser traduzidos em exemplos que pudessem ser assimilados pelos alunos em seu cotidiano.

### 5.2.2. Material didático e TDIC

Os materiais pedagógicos desenvolvidos para as aulas precisavam ser mais interativos para contornar o fator da distância, em aulas presenciais a interação com os materiais físicos

era mediada pelo professor e por outros colegas, no ERE ficou mais isolado. Confesso que a falta de domínio de ferramentas de edição de imagem e vídeo tornaram essa parte especialmente difícil. Busquei elaborar materiais mais coloridos e que fossem mais chamativos, com comandos simples e objetivos e linguagem clara.

Uma tentativa também foi usar mídias diferentes para as atividades como o uso de *gifs*<sup>27</sup> para as sequências de exercícios de mão esquerda e postura, ou notação musical.

Neste exemplo elaborei um material para auxiliar os alunos na montagem da posição de tocar, utilizando um passo a passo em um *gif*, onde coloquei 5 imagens dos passos para a montagem da posição no instrumento.

Como o gif é uma imagem animada, ele fica como um vídeo curto com as posições que utilizamos para cada passo nas aulas de postura.

**Figura 8:** Os 5 passos para a posição de tocar.



Fonte: elaborado pela autora.

Estes são alguns exemplos de como abordar os conteúdos de forma diferente, confesso que nas minhas classes presenciais e nunca pensei em descrever melhor os conceitos da pauta por exemplo, porque eu explicava e se os alunos demonstrassem alguma dificuldade eu explicava novamente de outra forma.

Porém na aula remota percebi muita dificuldade da minha parte em descrever esses conceitos e como eu não tinha uma devolutiva imediata dos alunos, algumas coisas ficavam muito vagas.

<sup>27</sup> Graphics Interchange Format ou GIF (em português: formato para intercâmbio de gráficos) é um formato de imagem de bitmap que foi desenvolvido por uma equipe do provedor de serviços on-line CompuServe, liderado pelo cientista de computação americano Steve Wilhite em 15 de junho de 1987. GIF é um formato de imagem que pode ser usado para imagens estáticas ou animadas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/GIF>

Como afirma Queiroz (2020) “Do ponto de vista pedagógico, é interessante que o professor seja desafiado a verbalizar o conhecimento tácito”, aqui a autora discorre sobre a abordagem dos professores em diferentes ambientes, como abaixo relata:

Levisen et al. (2013) observaram os mesmos professores atuando em aulas online síncronas e presenciais. Comparando as abordagens metodológicas nos dois formatos, eles perceberam que, nas aulas online, os professores adotaram práticas de ensino mais construtivistas do que nas aulas presenciais. Nesse sentido, segundo estes autores, dada a natureza desta modalidade, que impossibilita o professor de tocar ou escrever na partitura do aluno, os professores incentivaram os alunos, por meio de “diálogos reflexivos”, a formularem soluções autonomamente. (QUEIROZ 2020, p. 39)

Corroboro com a autora, pois de fato o ensino a distância é uma modalidade diferente de ensino e precisa ser elaborado com uma abordagem metodológica contextualizada. Na minha experiência pude perceber que realmente precisava desenvolver novas estratégias pedagógicas para o ensino de instrumento e também precisava de um planejamento adequado ao contexto remoto que previa a elaboração de materiais de apoio mais claros e parafraseando Queiroz (2020) construtivistas.

Neste ponto o professor precisaria conhecer mais ferramentas para a produção de materiais didáticos, e além disso, elaborar abordagens pedagógicas que facilitassem a construção e desenvolvimento dos objetivos pedagógicos propostos.

Queiroz (2020) traduz muito bem essa necessidade quando afirma que:

É importante destacar que esse formato de ensino vai além da escolha de dispositivos, softwares e plataformas, esbarra em formas específicas de construção de conhecimento e abordagens metodológicas. (QUEIROZ 2020, p. 40)

Do ponto de vista da Teoria da Distância Transacional, este é um dos motivos pelos quais o diálogo ou interação positiva é menor. Segundo Moore (1993) essa dificuldade na comunicação é o que gera uma distância maior, e este fenômeno não está restrito ao ensino à distância, pois como afirma o autor, em classes presenciais também pode haver pouco diálogo e interação.

E este é um grande desafio para o professor e a estrutura do modelo de curso, como afirma Moore (1993):

É preciso muita habilidade para facilitar o grau de diálogo que seja suficiente e adequado para determinados alunos. Superar desta forma a distância transacional através da estruturação adequada da instrução e do uso adequado do diálogo é bastante trabalhoso (MOORE, 1993, p. 6).

Logo a produção de material didático precisa ser pensada para promover este diálogo, e facilitar a assimilação dos alunos e a interação com o professor. Visto que na EaD é ideal que exista uma equipe de professores conteudistas que são responsáveis pela elaboração desses materiais em conjunto com a equipe de design institucional. No ERE essa tarefa ficou exclusivamente para o professor que sozinho precisou se adaptar e desenvolver pedagogias, metodologias e materiais.

Materiais em diversas mídias exigem muitos conhecimentos do professor acerca do uso de programas e aplicativos, esse foi um ponto em que precisei me atualizar, pois quando o ensino remoto foi implementado eu não sabia editar vídeos, nem conhecia muitos aplicativos para produção de vídeos e imagens.

Precisei buscar tutoriais para aprender urgentemente a manusear os programas mais básicos, já que meu computador é mediano e não suportava programas profissionais.

Além disso, eu não consegui desenvolver mais formas de interação que não fossem os vídeos e materiais em texto ou imagem. Senti que a interação estava comprometida e particularmente me senti esgotada quando não alcançava os estudantes como eu gostaria.

Além dos problemas pedagógicos, eu tinha o grande desafio de produzir materiais que fossem adequados ao contexto e aos meus conhecimentos. Na busca por ferramentas mais interativas encontrei uma TDIC que é um site que gera um jogo musical muito parecido com o *Guitar Hero*<sup>28</sup>.

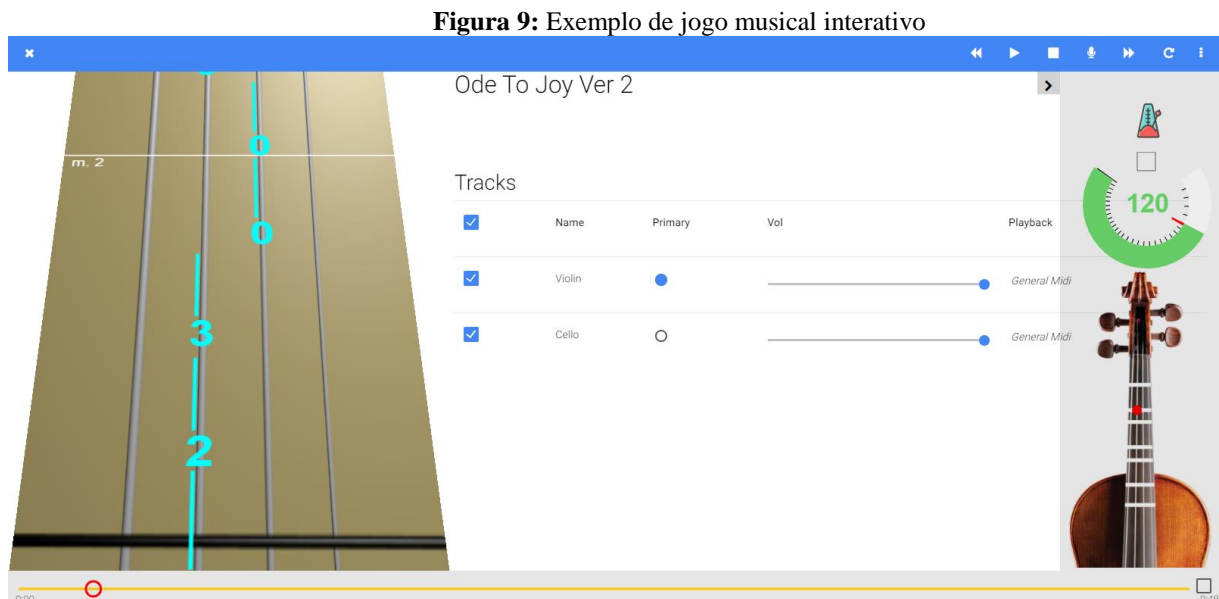
Porém as notas são feitas no braço do violino ou viola e aparecem os números dos dedos ao invés de bolinhas coloridas. Para canções simples é muito efetivo, além de ser divertido. Ele tem a possibilidade de colocar acompanhamento e a melodia é anexada ao site por um arquivo *midi*<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Guitar Hero é uma série popular de videogames de gênero musical, publicado pela RedOctane em parceria com a Activision e desenvolvido inicialmente pela empresa Harmonix Music Systems até o ano de 2007, passando a continuação da série para a famosa empresa Neversoft.[1][2][3] Seu primeiro jogo, "Guitar Hero" lançado no dia 8 de Novembro de 2005 estreou a série no mundo dos jogos eletrônicos, iniciando assim a trajetória de sucesso. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Guitar\\_Hero\\_\(s%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guitar_Hero_(s%C3%A9rie))

<sup>29</sup> MIDI é a abreviação de Musical Instrument Digital Interface. É uma linguagem que permite que computadores, instrumentos musicais e outros hardwares se comuniquem. O protocolo MIDI inclui a interface, a linguagem na qual os dados MIDI são transmitidos e as conexões necessárias para se comunicar entre hardwares. Fonte: <https://blog.landr.com/pt-br/o-que-e-midi-o-guia-iniciante-para-ferramenta-mais-poderosa-da-musica/#:~:text=MIDI%20%C3%A9%20a%20abrevia%C3%A7%C3%A3o%20de,para%20se%20comunicar%20entre%20hardwares.>

Na figura 9 abaixo há um exemplo de canção e do funcionamento do aplicativo, nas cordas do instrumento aparecem os números dos dedos relacionados às notas a serem executadas, e uma linha define a duração dessa nota. Pelo site é possível controlar o andamento à direita e além disso ele mostra onde a nota é executada no braço do instrumento caso haja dúvida ou mudança de posição.



Fonte: <https://www.stringclub.com/learn-play/ode-joy-2/>.

A ideia do jogo é muito interessante, pois oferece uma atividade interativa para o estudante, além de possibilitar um acompanhamento, o que torna o estudo mais prazeroso.

Infelizmente os estudantes não conseguiram utilizar o site e nem o aplicativo do jogo. A maioria dos seus dispositivos não tinha espaço para a instalação do aplicativo, e este só funciona no navegador de internet num computador.

Por isso eu fiz o download dos vídeos de cada música do jogo e anexei nas salas de aula virtuais (grupos de *whatsapp*), assim eles puderam tentar várias vezes e puderam interagir com o jogo, porém sem poder alterar o andamento ou habilitar o acompanhamento.

O jogo não foi bem aceito pelos alunos por uma série de questões, principalmente pela qualidade baixa do vídeo, que para ser transmitido pelo *whatsapp* precisa ser compactado. Dessa forma era difícil ver o número dos dedos e a duração das notas com clareza.

Porém para webconferências essa TDIC se mostrou muito efetiva, pois os alunos eram desafiados a acompanhar a melodia como num jogo onde os jogadores jogam simultaneamente.

De fato, quanto maior a interação positiva menor é a distância transacional, assim como afirma Moore (1993), as oportunidades de diálogo são geradas a partir da estrutura e dos elementos escolhidos pelo professor em sua abordagem metodológica.

Mesmo com as limitações estruturais causadas pelo ERE, pude encontrar alternativas para ampliar ou melhorar a qualidades dessas interações, principalmente com a escolha de atividades que envolvessem diretamente os alunos e a escolha de TDIC que fossem adequadas para eles.

### **5.3. A Variável Autonomia Do Aluno**

Como mencionado anteriormente a interação professor-aluno foi projetada para acontecer nas salas virtuais que eram grupos de *whatsapp*. Cada aluno era posto em uma turma organizada por idade e turno, a maioria deles utilizava a conta dos pais, e uma parcela dos pais monitorava as atividades do grupo para mais de um aluno.

A ONG parceira utilizou as métricas de acesso para medir o engajamento dos alunos, e também para verificar se a estratégia adotada estava sendo efetiva.

A princípio os estudantes respondiam a chamada no grupo, assim que as atividades da semana eram postadas, e depois assistiam as aulas gravadas no *youtube*. Porém percebemos que a visualização das aulas não era constante, e algumas turmas colocavam presença no grupo e não assistiam a videoaula, como demonstra a figura 10 abaixo:



**Figura 10:** Presença nos grupos e visualização das aulas.

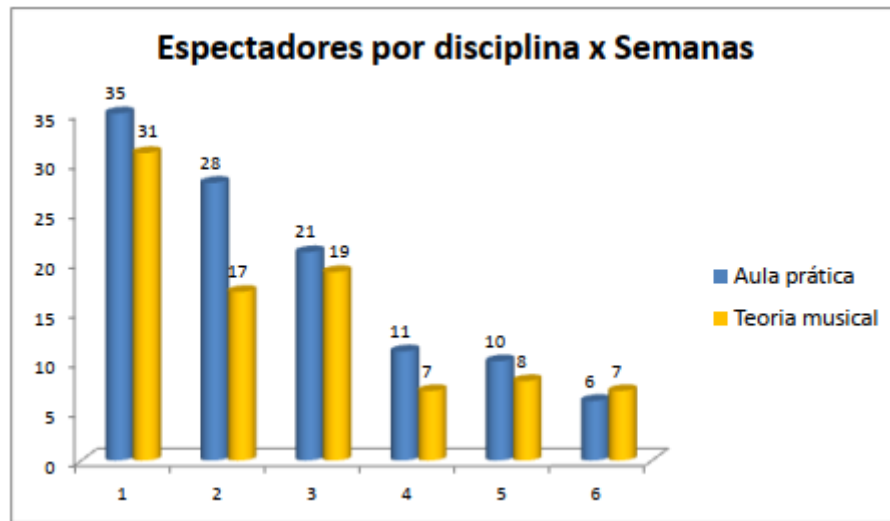


Fonte: ONG Parceira - Relatório\_Brasília meio do ano 2020.pdf

A primeira medida foi entrar em contato com os alunos e pais e responsáveis para verificar as motivações e dificuldades para as ausências. Percebemos que os estudantes preferem as aulas práticas do que as teóricas, porém a entrega das atividades práticas era dificultada por ser em formato de vídeo no primeiro semestre.

Quando as aulas eram presenciais, havia um acompanhamento diferente para o controle de presenças dos alunos, como se trata de um projeto social a equipe de assistência social monitora semanalmente as faltas e as motivações. No quadro acima estou citando apenas os índices das classes de música, mesmo que hajam métricas para outras atividades da instituição.

Como demonstra a figura 11 abaixo, onde a adesão vai diminuindo com o passar das semanas, até que as aulas práticas fiquem abaixo das teóricas.

**Figura 11:** Espectadores instrumento x teoria semanalmente.

Fonte: ONG Parceira - Modelo de planejamento semanal 2020.1.docx

Para saber das impressões dos alunos acerca do ano de 2020, fiz uma entrevista semiestruturada individual com seis alunos, estes foram os que aceitaram participar da entrevista, porém o convite foi feito a todos. As perguntas questionavam alguns pontos das aulas de instrumento e suas dificuldades.

### 5.3.1. As dificuldades encontradas pelos alunos

A maioria dos alunos relatou ter dificuldades para aprender no modelo remoto, principalmente por conta da comunicação, um aluno relata que tem dificuldades por estudar sozinho e outro porque tem muitas tarefas como demonstram as respostas abaixo:

**Figura 12:** Pergunta da entrevista acerca das dificuldades das aulas remotas.

Na sua opinião qual é a coisa mais difícil nas aulas remotas?

6 respostas

- a comunicação não é muito clara, eu não consigo entender direito
- Os pais precisam me ajudar e é difícil ajudar porque não sei o que pede e nem como ajudar.
- aprender matemática, eu gosto muito mas não consigo entender nada
- eu gosto da aula a distancia, porque eu não preciso sair de casa
- tem muitas tarefas e eu não consigo participar, tenho dificuldade em acompanhar e não consigo me organizar para participar
- a explicação não é muito clara, eu também não consigo interagir com o professor

Fonte: Entrevista com os alunos EMC elaborado pelo autor.

Outra questão levantada pelos alunos é a ausência dos pais para ajudar. Essa é uma questão muito importante, pois os alunos da faixa etária atendida por este projeto, não têm autonomia desenvolvida o suficiente para estudarem sozinhos, nem conseguem se organizar para cumprir todas as atividades sem a supervisão de um adulto.

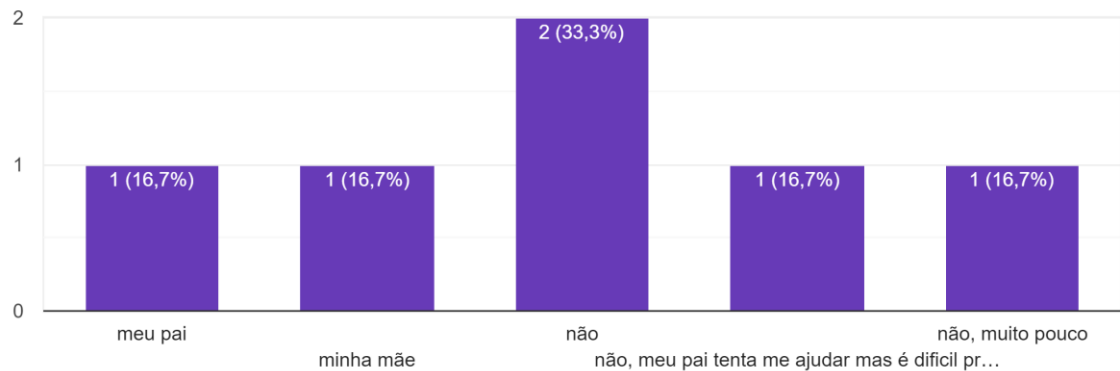
Aqui também foi percebida a falta de literacia digital por parte dos alunos e seus responsáveis, que por vezes não conseguiam manipular os vídeos e materiais enviados.

Nas respostas abaixo eles dizem que não tem uma pessoa para acompanhar nos estudos, um dos alunos diz que seu pai tenta ajudar, porém é difícil porque ele não entende nada de música.

**Figura 13:** Pergunta acerca da ajuda para os estudos.

Para as aulas de violino você tem ajuda de alguém?

6 respostas



Fonte: Entrevista com os alunos EMC elaborado pelo autor.

Quando perguntei se era difícil aprender violino remotamente eles responderam que sim, e relatam que tem dificuldade em fazer as atividades e se corrigir. E esse é um ponto muito importante para discutir o ERE.

Para que as aulas remotas alcançassem uma maior efetividade em termos de engajamento, creio que era preciso ter desenvolvido um pouco a autonomia dos alunos. Confesso que foi tudo muito urgente e muitas vezes eles ficavam perdidos com relação ao cronograma das atividades por exemplo.

A estrutura deste curso foi pensada para ser menos estruturada e mais dialógica, onde os estudantes tinham total liberdade de tempo para participar das atividades e também para organizar suas tarefas em seu próprio tempo.

Este modelo se mostrou adequado para este público, pois os alunos estavam acostumados com o modelo escolar que é rígido, tem horários a serem seguidos, atividades sequenciais com entregas pré-definidas, e comandos diretos de como cada coisa deveria ser feita.

Como afirma Moore (1993) não se pode esperar que os alunos tenham a autonomia desenvolvida para a EaD, ainda mais neste contexto onde os alunos foram obrigados a aderir ao ERE. Logo a estrutura e diálogo deveriam contemplar formas de desenvolver essa autonomia.

Um exemplo que poderia ter sido implementado foi uma sequência de atividades mais clara, com lembretes no grupo e datas definidas para a entrega das atividades por exemplo. Aos poucos poderíamos ir flexibilizando este modelo até que os alunos estivessem acostumados com o funcionamento das aulas remotas.

**Figura 14:** Pergunta acerca da ajuda para os estudos 2.

É difícil aprender violino remotamente? Porque?

6 respostas

é difícil porque não consigo fazer as coisas junto com vídeo, não consigo colocar em prática a explicação do professor

sim, na gravação eu não consigo entender muito bem

é fácil mas eu não consigo participar das tarefas, me sinto desmotivado para assistir os vídeos

longe do professor é muito difícil de entender e eu não consigo perguntar na hora as dúvidas que eu tenho

não, eu só não consigo me corrigir

não é tão difícil, mas eu não consigo corrigir os meus erros e não sei quando a postura está certa

Fonte: Entrevista com os alunos EMC elaborado pelo autor.

Na tentativa de minimizar esses danos a ONG parceira pesquisou e questionou os alunos acerca de suas dificuldades. Os dados foram usados para modificar alguns pontos do planejamento e melhorar a comunicação com os alunos, também houve uma reunião de alinhamento com os responsáveis para verificar as opções de acesso que fossem disponíveis.

No segundo semestre a estratégia de pedir vídeos gravados aos alunos foi substituída por atividades de webconferência, gravação de áudio e fotos. Para os alunos é difícil fazer gravações, é trabalhoso, precisa dominar algumas formas de edição e além do mais está fora da cultura educacional em que estamos habituados, que é receber os conteúdos passivamente. Logo dá muito trabalho e na maioria das vezes este é um dos motivos para a não utilização desta ferramenta.

### 5.3.2. As métricas de acesso

No relatório anual da ONG parceira tivemos os seguintes números de acesso ao *youtube*, como demonstra a Figura 15 abaixo:

**Figura 15:** Resultado geral do Canal no *youtube* - 2020.

## **Resultados Gerais do Canal Youtube**

Nº de Inscritos: **28**

Nº de Vídeoaulas postadas: **140**

Nº de visualizações: **1.199**

Duração média de Visualização<sup>1</sup>: **2:53**

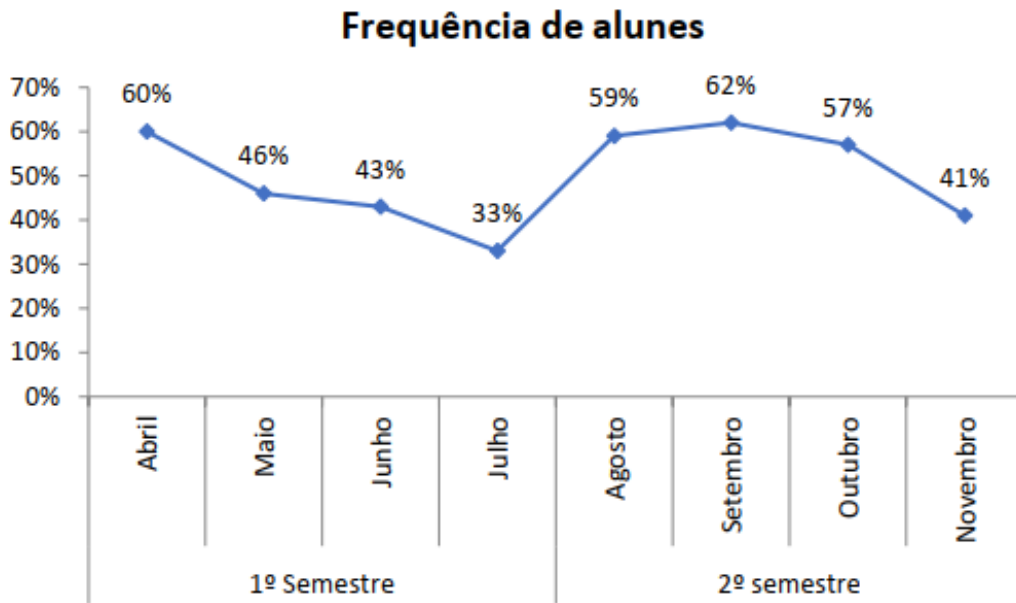
Tipo de Visualização por dispositivo

- Dispositivo Móvel: **85,9%**
- Computador: **9,4%**
- Tablet: **1,5%**
- TV: **1,5%**

Fonte: ONG Parceira - Relatório Final\_Brasília.pdf

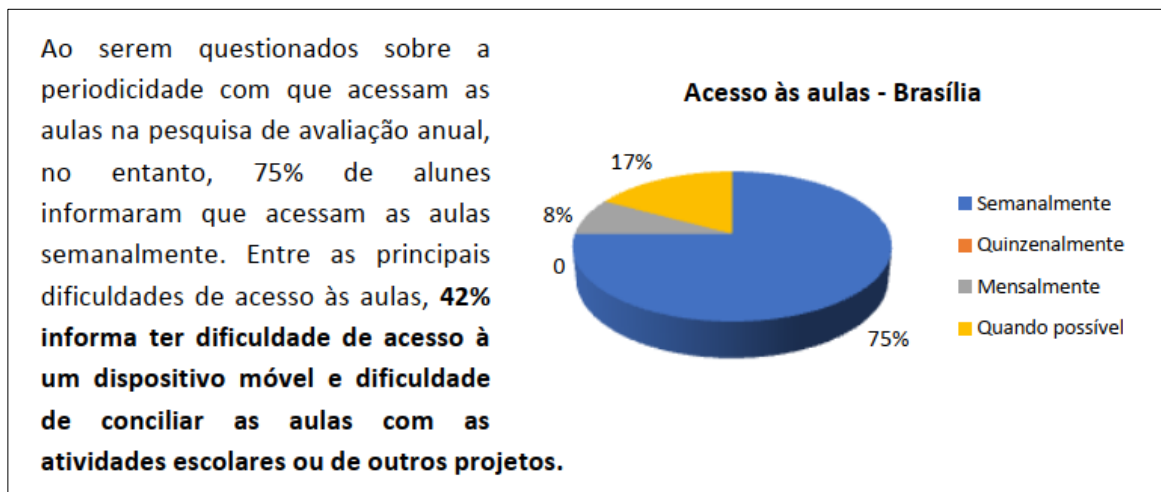
Os acessos aos vídeos do *youtube* melhoraram um pouco no segundo semestre, usei a estratégia de revisão de conteúdos com os temas abordados em vídeos anteriores e também jogos e elementos publicados em aulas anteriores. Mesmo que no meio do ano a participação caia um pouco naturalmente, a volta das férias conferiu um fôlego a mais.

**Figura 16:** Frequência geral dos alunos em 2020.



Fonte: ONG Parceira - Relatório Final\_Brasília.pdf

Na figura abaixo podemos ver parte do relatório anual da ONG parceira que confirma uma maior visualização semanal das videoaulas. Os alunos também trazem as dificuldades que impedem o acesso às aulas com maior frequência.



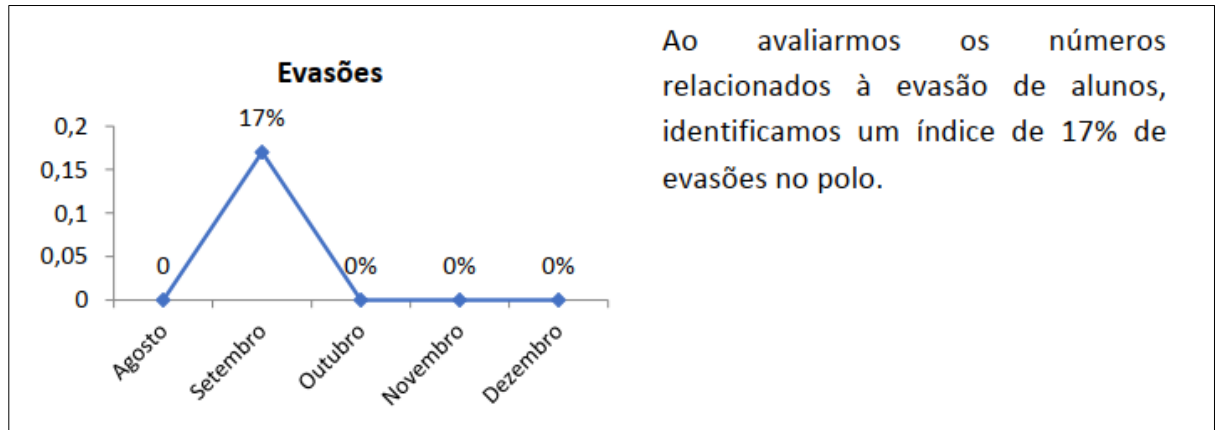
**Figura 17:** Acesso às aulas

Fonte: ONG Parceira - Relatório Final\_Brasília.pdf

Terminamos o ano de 2020 com 17% de evasão, que se concentrou no mês de setembro, isso porque o recesso escolar foi dado no fim de agosto. Considerando as dificuldades de acesso

que os alunos apresentavam, este número foi até aceitável. Infelizmente não tive acesso às métricas de evasão anteriores para comparar.

**Figura 18:** Evasão anual 2020



Fonte: ONG Parceira - Relatório Final\_Brasília.pdf

A Casa Amarela em conjunto com parceiros, buscou formas de minimizar os problemas de equipamentos, fazendo campanhas de doação para os alunos e disponibilizando alguns *tablets* como empréstimo.

De qualquer forma, os dados apresentados mostram que precisamos propor atividades que oportunizem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, e os ajude a construir um caminho mais independente. Que eles tenham a capacidade de autorregulação necessária para o êxito das atividades não só educacionais, mas também para a vida como um todo.

As métricas também expressam as dificuldades enfrentadas pelos alunos para este modelo de interação, e as dificuldades enfrentadas por eles sem o acompanhamento para as atividades em casa.

A falta de domínio das TDIC também foi encontrada neste ponto. As atividades com formulários e jogos feitos em *power point* por exemplo, tiveram pouca adesão pelas dificuldades deles.

Um exemplo que tentei fazer foi um jogo de percepção rítmica com os elementos que estávamos trabalhando em sala, onde em um *power point* fiz a animação com a imagem do ritmo e um botão de som que tocava o ritmo. Depois eles precisavam identificar que imagem era correspondente ao som tocado. Na webconferência fizemos essa atividade várias vezes, e eles conseguiram acertar a maioria dos ritmos.



Porém no *power point* os alunos não conseguiram entender como ativar o som da imagem, mesmo com o comando claro não conseguiam identificar o ritmo. Também tinham dificuldade em abrir a aplicação para rodar a apresentação, por este motivo fiz no *google docs* que estava disponível para eles por causa da plataforma *google sala de aula* que utilizavam na escola, como apresenta o exemplo abaixo na figura 19.

**Figura 19:** Exemplo de jogo de percepção rítmica

## 1 - Qual é a figura de tempo tocada no áudio?

a - Semibreve.



b - Mínima.



c - Semínima.



d - Colcheia.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além da dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas e fazer as atividades, ainda havia outro problema que era a falta de domínio das ferramentas utilizadas para as atividades.

Nas webconferências eu apresentava as atividades e compartilhava minha tela explicando o funcionamento dos formulários por exemplo, que eram utilizados para testes no fim de cada ciclo.

Os alunos relatavam que havia dificuldade também em acompanhar as atividades da escola, e por algumas vezes me chamavam no privado do *whatsapp* para perguntar como preencher algumas tarefas.

Por isso corroboro com os autores Colabardini (2017), Silva e Baião (2021), Rodrigues (2012) e outros quando afirmam a importância do uso crítico e consciente das TDIC, bem como o desenvolvimento das habilidades de utilização das mesmas para alcançar a autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas de Moore nasceram do interesse do autor na autonomia dos alunos para estudar a distância. Antes de elaborar a Teoria da distância transacional em 1993, o autor já pesquisava sobre o impacto que a autonomia do aluno teria no engajamento e aproveitamento dos cursos. E em suas conclusões o autor afirma que existem vários fatores para desenvolver essa autonomia no aluno.

No meu contexto percebi que atividades mais direcionadas, com um acompanhamento mais próximo poderiam ajudar os alunos a compreender o formato do curso e então se adaptarem melhor à rotina de atividades. Porém para isso é preciso uma rede de atuação que conta com tutores, como é na EaD.

A participação desses agentes inclui o aluno que tem mais dificuldade em se adaptar à estrutura do curso e permite que este possa se desenvolver com mais suporte.

Corroboro com Moore (1993) quando afirma que é preciso criar oportunidades para que o aluno construa seu conhecimento, para que se envolvam com o diálogo de forma suficiente. Por este motivo, o desenvolvimento da autonomia do aluno deve estar pautado nas decisões organizacionais e na abordagem escolhida pelo professor para construir o diálogo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do ERE durante a pandemia de COVID19 foi desafiadora no mundo inteiro. A desigualdade já conhecida se tornou ainda mais evidente, quando estudantes da rede pública precisaram migrar para uma nova modalidade de ensino abruptamente.

Além de uma parcela considerável dos estudantes do DF sem acesso à internet (cerca de 26%), haviam também aqueles que com acesso não conseguiam acompanhar as atividades. A pesquisa mostra que há uma grande diferença no acesso à internet para fins educacionais e como a qualidade desta influencia no ERE. Além do acesso, a capacidade de manipular e utilizar as TDIC também se mostrou um ponto chave para as dificuldades encontradas.

A desigualdade também foi percebida entre os professores, pois mesmo tendo acesso não conseguiram desenvolver pedagogias para aulas a distância em tão pouco tempo, como afirmam os autores citados na revisão bibliográfica, é preciso repensar o uso das tecnologias para fins educacionais. É preciso salientar que é urgente a implementação de políticas públicas de desenvolvimento das capacidades digitais ou literacia digital da comunidade escolar.

Desenvolver a literacia digital ou competência digital é de suma importância no contexto escolar público, e como mostrou a pesquisa, esse foi um grande problema encontrado durante a implementação do ERE.

Somando todos esses fatores, ainda encontrados os desafios do processo de ensino de instrumentos musicais num projeto social. Com um público bastante vulnerável, esses espaços também contam com pouco suporte na questão pedagógica e estrutural. Ressaltando que neste projeto específico os alunos ficavam com os instrumentos da instituição para utilizar em casa.

De modo geral este estudo mostra que sim, é possível ensinar e aprender instrumentos musicais a distância. Para isso, o curso precisa ser elaborado dentro dos princípios da EaD e precisa contar com estratégias pedagógicas que visam desenvolver a autonomia dos alunos para sua autoaprendizagem.

A teoria da distância transacional foi muito útil para avaliar as instâncias do processo de ensino e aprendizagem separadamente, através de suas variáveis foi possível avaliar a estrutura em suas deficiências e possibilidades.

Igualmente o diálogo foi analisado pelo olhar das interações positivas entre professores e alunos, e como esta interação pode ser melhorada a partir das escolhas pedagógicas do professor.

E por fim a teoria mostrou que tanto decisões estruturais quando pedagógicas podem oportunizar o desenvolvimento da autonomia do aluno, para que este consiga direcionar seu processo de aprendizagem e tenha condições para a autoaprendizagem.

Em uma síntese, elaborei pontos chave que considero como produtos desta pesquisa, em uma categorização pensada por Carvalho (2010), onde cada linha do quadro traz afirmações sobre o que pode ser feito, o que precisa ser melhorado e o que foi aprendido durante o processo. Considero aqui neste quadro 3 as possibilidades futuras para o ensino de instrumentos musicais na modalidade EaD, superando assim as limitações do ERE.

#### QUADRO 3 – Síntese de aprendizagens segundo o modelo de Carvalho (2010)

<b>Aprendizagens</b>	*É possível sim fazer aulas de instrumentos musicais a distância. *É possível atender os projetos sociais na modalidade EaD. *Segurança no isolamento social.
<b>Facilidades</b>	*Atendimento a comunidades geograficamente isoladas, ou de difícil acesso. *Oportunidades de acesso em locais com carência de professores de certos instrumentos musicais.
<b>Dificuldades</b>	*Acesso à internet de qualidade. *Acesso à equipamentos tecnológicos que viabilizem a EaD *Um AVA pensado para o ensino de instrumentos musicais. *Propostas pedagógicas modeladas para cursos de música. *A criação de comunidades virtuais de prática musical.
<b>Potencialidades.</b>	*Criação de políticas públicas para o desenvolvimento das capacidades digitais da comunidade escolar. *Desenvolvimento de pedagogias para o ensino de instrumentos a distância. *Valorização das iniciativas da cultura popular em comunidades de prática virtuais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Deste modo posso concluir que a qualidade das interações foi diretamente proporcional à qualidade do acesso à internet, disponibilidade de equipamentos com requisitos mínimos e capacidade de utilização das TDIC, ou por assim dizer – competências digitais ou literacia digital, assim como os dados reforçam. A maior dificuldade foi com relação à infraestrutura e a utilização das tecnologias para fins educacionais.

Embora o objeto de estudo apresente também problemas pedagógicos nas aulas de instrumento musical, foi a capacidade de desenvolver as atividades a distância que afetou mais este processo.

Considero importante aprofundar as pesquisas em literacia digital ou competência digital, pedagogias para o ensino de música a distância e a utilização pedagógica das TDIC para aulas em espaços como o projeto social.

Pesquisas que estudem a formação de professores de música e de instrumentos musicais com competências digitais seriam importantes para a implementação de cursos piloto, ou iniciativas como a UAB por exemplo. Pesquisas voltadas para o uso pedagógico das TDIC também em aulas presenciais poderiam contribuir para a área da EaD, e fomentar políticas públicas e iniciativas que incluam o desenvolvimento das competências digitais que são muito necessárias para a educação.

## 7. REFERÊNCIAS

BARROS, Alerrandre. Internet chega a 88, 1% dos estudantes, mas 4, 1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. Agência IBGE Notícias, 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensinoremoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 13 de julho de 2020.

BENASSI, C. A; VICTORIO, R. P. Aprendizagem de instrumento a distância: mediação tecnológica e interação em tempo real. In.: Revista Diálogos: linguagens em movimento. Caderno Música, Arte e Cultura. Ano II, N. I, 2014. Cuiabá: 2014.

BORGES, G. A. As canções folclóricas brasileiras mais conhecidas em Minas Gerais: características e possibilidades de sua utilização na educação musical e seu uso no ensino dos instrumentos de cordas. Revista Modus – Ano VI / Nº 9 – Belo Horizonte – novembro 2011 – p. 81-95.

\_\_\_\_\_. O Método Suzuki e o folclore brasileiro: proposta de uma abordagem de ensino para os instrumentos de cordas. Revista Música Hodie, v. 16, n. 2, 2016.

BRASIL. Decreto 9.057, de 25/05/2017. Regulamenta o Art. 80 - Lei 9394. Brasília: DOU, 2017.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Diário Oficial da União, 01/jun, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 fev. 2020.

CARLA FERREIRA CABAU, Nubia; L. LEITE MERTZIG G. DE OLIVEIRA, Patricia; LUISA FURLAN COSTA, Maria. Contribuições Da Teoria Da Distância Transacional Na Formação Do Educador Musical A Distância. CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/52>>. Acesso em: 07 out. 2021.

CARVALHO, Isamara Alves. Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2010.

CERQUEIRA, D. L; ÁVILA, G. A. Arranjo no ensino coletivo da performance musical: experiência com violão em grupo na cidade de são luís/ma. In: Anais Do X Encontro Regional Da ABEM Nordeste. Recife: UFPE, 2011, p.83-91.

CERNEV, Francine K. Ensino, Aprendizagem e Formação: o uso das mídias sociais pelos licenciandos de música. In: CONFERÊNCIA LATINOAMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2017, Natal. Anais... Natal: ISME/ABEM, 2017a.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. Distrito Federal: Microdados, 2018. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>. Acesso em: 11 fev. 2022. Base de dados.

COLABARDINI, J. C. M. ; OLIVEIRA, M. R. G. . A educação musical a distância nas páginas da abem: breve discussão sobre artigos publicados até 2015. Revista Nupem (impresso) , v. 8, p. 139-153, 2017.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 19, n. 3, 2015, p. 603-610. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>. Acesso em 14 mar. 2022

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DANTAS, Taís. Aspectos psicossociais na aprendizagem musical em grupo: autoestima, motivação e interações em sala de aula. In: DANTAS, Taís; SANTIAGO, Diana (Org.). Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições da pesquisa científica, Salvador: Edufba, 2017, p. 129.

DA SILVA, Manuel. Teoria da Distância Transacional Michael G. Moore Publicado em Keegan, D. (1993) Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 1, 2002.

DA FONSECA BARROS, M. H. Educação musical, tecnologias e pandemia. OuvirOUver, v. 16, n. 1, p. 292-304, 24 jul. 2020.

DEMO, Pedro. TICs e Educação. Disponível em <https://docs.google.com/document/d/14dejY7qrRoyQsjS4NIjpJCukcWhWE7Y0XaTjaeXn2c/pub>. Acesso em 11/03/2021.

\_\_\_\_\_. Habilidades do Século XXI. Boletim Técnico do Senac, v. 34, n. 2, p. 4-15, 19 ago. 2008.

QUEIROZ, Dora Utermohl. Aulas Online: Uma Revisão De Literatura Sobre O Ensino E Aprendizagem Dos Instrumentos De Cordas Friccionadas Antes Da Pandemia Da Covid-19. IV Encontro de Cordas Flausino Valle – 05 a 12 de setembro de 2020 (IV ECFV) – Online, p. 33-42.

DISTRITO FEDERAL. DECRETO Nº 40.509, DE 11 DE MARÇO DE 2020 Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal,

ed. extra nº25, p.3, Brasília, DF. 11 mar. 2020. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/03/decreto-corona-virus-40509\\_11mar20.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/03/decreto-corona-virus-40509_11mar20.pdf)>. Acesso em: 09/02/2022.

FONTES JUNIOR, José da Silva; CARVALHO, Valéria Lazaro de. As dimensões formativo-musicais na ONG Ilha de Música: uma perspectiva sobre o ensino de música de um projeto social. *Revista da Abem*, v. 28, p. 115-138, 2020.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 28, 2012.

GOHN, Daniel. A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. *Revista da Abem*, v. 28, p. 81-93, 2020.

GOHN, D. M. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. *Revista da Tulha*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 152-171, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.170749. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/170749>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Rosimeire Aguiar; VIEIRA, Maria Clarisse. Trilhas calcadas na pandemia: o ensino remoto e o novo normal na Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Trails based on the pandemic: remote education and the new normal in Youth and Adult Education in Distrito Federal. *Revista Cocar*, v. 11, 2022.

LORENÇATTO, Mauro; CARVALHO, Marie Jane Soares. A distância transacional e a percepção de estudantes. *RENOTE: revista novas tecnologias na educação [recurso eletrônico]*. Porto Alegre, RS, 2011.

MATOS, Ronaldo Aparecido. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material Música Br. *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020.

MÉIO, Daniel Baker. Criação musical com o uso das TIC: um estudo com alunos de licenciatura em música a distância da UnB. 2014. 178 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MENDES RIBEIRO, G.; CERNEV, F.. O papel do feedback para ensinar e aprender música. XXIII CONGRESSO DA ANPPOM, Brasil, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/cONGressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2429>>. Data de acesso: 24 Jan. 2022.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. (Ed.). *Princípios Teóricos da Educação a Distância*. Nova York: Routledge, 1993.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem online*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.



- MORAN, José Manuel. Novos caminhos de ensino a distância. Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro, 2012.
- NISKIER, Arnaldo. Educação à distância: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. Revista da FAEEBA, v. 22, n. 40, 2013.
- PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAMOS, Jorge Luis Cavalcanti et al. Um Modelo Preditivo da Evasão dos Alunos na EAD a Partir dos Construtos da Teoria da Distância Transacional. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1227, out. 2017. ISSN 2316-6533. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7651/5447>>. Acesso em: 27 jan. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2017.1227>.
- RODRIGUES, Ricardo N. A. (2012) “O Playback Instrumental como suporte musical no ensino do piano: Estudo sobre competências instrumentais e motivação” (Dissertação de Mestrado não publicada), Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- ROSAS, Fátima Weber; WESTERMANN, Bruno. Método de Teclado e Violão à Distância com a utilização das novas TICs. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, n. 2, 2009.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ., v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.
- SANTOS, Jonathan Baião dos; SILVA, Paula Cristine Soares da: Iniciação dos instrumentos de cordas friccionadas através de músicas folclóricas: um relato de experiência no contexto de projeto social. In: 3º COLÓQUIO DO PROFARTES MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES DA UNB E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.ida.unb.br/images/Site/IdA/Conte%3%BAdo/2019\\_Anais\\_III\\_ColoqueArte.pdf](https://www.ida.unb.br/images/Site/IdA/Conte%3%BAdo/2019_Anais_III_ColoqueArte.pdf). Acesso em: 09 jun. 2022
- SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO-DF). Mais de 120 mil estudantes da escola pública do DF não conseguem acessar a EAD. Brasília, 01 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/mais-de-100-mil-estudantes-da-escolapublica-do-df-nao-conseguem-ter-acesso-a-ead/>. Acesso em 15/06/2022.
- SILVA, Alex Araujo. MAD: o Método de Arranjo Didático. In: XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 2016.

SILVA, Paula C. S.; BAIÃO, Jonathan. O ensino de instrumentos musicais nos projetos sociais do Distrito Federal: um levantamento em tempos de pandemia. In: XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2021.

SILVA, Paula Cristine Soares da. O ensino de viola: uma análise de abordagens e materiais. 2016. 72 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, KETIA KELLEN ARAÚJO DA e BEHAR, PATRICIA ALEJANDRACOMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DO CONCEITO. Educação em Revista [online]. 2019, v. 35 [Acessado 16 Junho 2022] , e209940. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>>. Epub 01 Ago 2019. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>.

TAFNER, E. P; TOMELIN, J. F; SIEGEL, N. Educação à distância e métodos de auto aprendizado. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

YING, Liu Man. Diretrizes para o ensino coletivo de violino. 2012. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, University of São Paulo, São Paulo, 2012. doi: 10.11606/T.27.2012.tde-08032013-110447. Acesso em: 2021-03-12.

## 8. APÊNDICES

Roteiro da entrevista semiestruturada feita com os alunos

Qual a sua idade?

Você estuda em escola pública ou particular?

Em que série escolar você está?

Você está fazendo aula remota na escola? Como?

Você tem acesso à internet em casa?

Você tem um equipamento para fazer as aulas? Qual?

Na sua opinião qual é a coisa mais difícil nas aulas remotas?

Seus pais ou responsáveis conseguem te ajudar com as tarefas escolares?

Para as aulas de violino você tem ajuda de alguém?

É difícil aprender violino remotamente? Porque?

Na sua opinião qual seria o melhor meio para as avaliações?

Você desistiu de alguma atividade depois da pandemia? Aulas de esporte, música ou atividade que fazia presencialmente.

O que poderia te ajudar nas classes a distância? Você gostaria que alguma coisa fosse feita para melhorar essas aulas?

Você gostaria de fazer alguma sugestão ou reclamação?