

**O ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS E
TECNOLÓGICOS**

***ENSEÑANZA DE MÚSICA A DISTANCIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y
TECNOLÓGICOS***

***DISTANCE MUSIC LEARNING: METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL
ASPECTS***



Fabiano Lemos PEREIRA

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET)

e-mail: fabiano.pereira@cefet-rj.br



| 1

Como referenciar este artigo

PEREIRA, F. L. O ensino de Música a distância: Aspectos metodológicos e tecnológicos. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 8, esp. 1, e022016, 2022. e-ISSN: 2446-7154. DOI: <https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID411>

Submetido em: 10/03/2022

Revisões requeridas em: 05/05/2022

Aprovado em: 01/07/2022

Publicado em: 01/12/2022

RESUMO: Através de levantamento bibliográfico, este trabalho apresenta uma seleção de aspectos tecnológicos e metodológicos que permeiam a educação musical a distância. Como principais autores, destacam-se Keith Swanwick (2003, 2014) e Daniel Gohn (2011). Ao fim, conclui-se que os aspectos tecnológicos atuais não conseguem integrar as ferramentas genéricas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) aos diversos recursos musicais existentes e, ainda, a gestão de cursos de Educação a Distância (EaD) não levam em conta as especificidades dos cursos de Música, além de haver a necessidade de um domínio tecnológico pelo professor e do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Tecnologia musical. Educação a distância. Educação musical a distância. Metodologia e tecnologia no ensino de Música.

RESUMEN: *Através de una revisión bibliográfica, este trabajo presenta una selección de aspectos tecnológicos y metodológicos que la educación musical distancia ha entrelazado. Como autores principales se destacan Keith Swanwick (2003, 2014) y Daniel Gohn (2011). Al final, se concluye que los aspectos tecnológicos actuales no pueden integrar las herramientas genéricas de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) con los diversos recursos musicales existentes y, en adición, la gestión de los cursos de Educación a Distancia (EaD) no tiene en cuenta la especificidades de los cursos de Música, además de la necesidad de dominio tecnológico por parte del profesor y el alumno.*

PALABRAS CLAVE: *Educación musical. Tecnología musical. Educación a distancia. Educación musical a distancia. Metodología y tecnología en educación musical.*

| 2

ABSTRACT: *Through a bibliographic review, this work presents a selection of technological and methodological aspects that distance music education has permeated. As main authors, Keith Swanwick (2003, 2014) and Daniel Gohn (2011) stand out. In the end, it is concluded that the current technological aspects cannot integrate the generic tools of Learning Management System (LMS) with the various existing musical resources and, in addition, the management of Distance Education courses (DE) does not have take into account the specificities of Music courses, in addition to the need for technological mastery on the part of the teacher and the student.*

KEYWORDS: *Musical education. Music technology. Distance education. Distance music education. Methodology and technology in music education.*

Introdução

A aprendizagem de Música a distância ocorre desde o ensino por correspondência, posteriormente por meio de rádios, TV, satélites e computadores, programas instrucionais, videoaulas e play-a-longs. No século XXI, com o acesso à internet e plataformas móveis mediadas pelas tecnologias digitais, modifica-se a forma de aprendizagem de Música. O aprendiz pode agora interagir e dialogar diretamente através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e Músicos e professores de Música que antes precisavam de uma editora passam agora a ter a possibilidade de criar seus próprios materiais¹.

Isto implica realizar um processo educativo em Música com meios de comunicação digitais e interativos, o que significa introduzir aspectos tecnológicos como meio e fim para atingir o objetivo da aprendizagem de Música. Em uma tentativa de romper com paradigmas, é necessário pensar em uma metodologia que consiga aliar atividades e práticas com diferentes mídias propícias a cada objetivo específico e um projeto pedagógico direcionado a uma educação aberta e centrada no aluno.

Através de levantamento bibliográfico em materiais de educação musical, educação a distância, tecnologia na educação e educação musical a distância, serão primeiramente apresentados alguns aspectos metodológicos da educação a distância mediada por tecnologias e educação musical elencados. Em seguida, serão apresentados a seleção de aspectos metodológicos da educação a distância. Por fim, serão feitas as considerações finais.

| 3

Aspectos metodológicos

O surgimento de pesquisas em Educação Musical sobre metodologias baseadas em novos recursos tecnológicos apresenta um campo que ainda está sendo gradualmente construído, uma vez que ferramentas focadas na aprendizagem e em produção musical são criadas constantemente. No Brasil, podemos encontrar algumas pesquisas relacionadas a cursos da UAB, como Gohn (2011), Nunes (2012), Schramm (2009), além de outras pesquisas sobre uso de tecnologias na aprendizagem de Música.

Segundo Swanwick, a música é uma forma de discurso impregnada de metáforas compartilhadas com outras áreas, e isso tem consequências para o processo de Educação Musical. Há três níveis cumulativos de transformações metafóricas: (1) “notas” são ouvidas

¹ Este texto faz parte da tese de doutorado do autor intitulada “Licenciaturas em Música a distância: um estudo dos cursos da Universidade Aberta do Brasil”, autoria de Fabiano Lemos Pereira. O autor fez adaptações, atualizações e redigiu nova conclusão – considerações finais.

como “melodias”, soando expressivamente; (2) “melodias” são escutadas juntas, criando relações, como se tivessem “vida própria”, sofrendo mudanças por justaposição, realinhamento e transformação; (3) a música informa a “vida do sentimento” ou funde-se com as experiências prévias, como se tivessem uma existência independente carregada de um “fluxo” que ocorre nos cruzamentos entre diversas atividades e culturas, chegando a um “ponto culminante de experiência” e “emoção estética” (SWANWICK, 2003).

De acordo com este autor, para algumas pessoas, atingir o terceiro nível da metáfora seria uma experiência rara, deixando um vestígio que não pode ser assimilado de forma consciente – através da *schemata*² de experiências anteriores, que envolvem nosso sistema nervoso e muscular, que retomam movimentos, pensamentos ou sentimentos que produzem um processo simbólico fortemente conectado à nossa história pessoal e cultural.

Swanwick (2003) apresenta o conceito de música como espaço intermediário, no qual há ideias articuladas de interseção entre o sujeito e o mundo; por isso, a Educação Musical em escolas e faculdades não pode estar limitada a apoiar uma única função social de transmitir informações, não devendo substituir o envolvimento direto dos alunos com o discurso musical por um turismo global por meio de CDs. Portanto, o emprego de mídias pode ser feito para se transmitir a informação, mas não deve substituir o contato direto com a cultura local quando se tiver a oportunidade – algo muito difícil de acontecer se considerarmos a realidade educacional brasileira, principalmente nas escolas públicas.

Portanto, o uso de mídias deve ser um ponto de partida para se promover um debate e ressignificá-las. Swanwick (2003) defende uma visão que não devemos apenas absorver a cultura, mas sim sermos intérpretes culturais em um caminho vivo e criativo numa rede com diferentes sotaques musicais, seja no âmbito da criação, apreciação musical ou performance.

Então, “as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerão em relação à música em um âmbito cultural amplo o suficiente para que os alunos se conscientizem de que eles têm um ‘sotaque’” (SWANWICK, 2003, p. 54). Dessa forma, o autor acredita que as pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica.

Ao pensar na formação de professores de Música para o ensino básico, a música como espaço intermediário deve fazer a conexão do sujeito com a cultura do mundo, com outros

² Plural de *schema*; significa forma, padrão mental, também entendido como valores, crenças e papéis atualizados pelo indivíduo por assimilação ativa.

Fabiano Lemos PEREIRA

“sotaques”, inclusive o nosso próprio, uma vez que a exposição a outras culturas ajuda-nos a entender algo da nossa.

Pensar numa educação multicultural implica expandir a prática local. Ao partir da realidade do aluno, ao pensar na música pop internacional presente no cotidiano do aluno do ensino básico, a realização de um diálogo intercultural musical deve ser um objetivo a ser experienciado. Ele pode abarcar músicas populares ou eruditas. Trazer diversas experiências de mundo no espaço simbólico da música dá a possibilidade de sermos intérpretes culturais de nossa própria cultura.

As funções simbólicas devem ser um dos objetivos a serem alcançados pelos professores e, conseqüentemente, a “transformação da estrutura simbólica em experiências significativas” proposta por Swanwick (2003) deve ser um dos objetivos a ser alcançado nas Licenciaturas em Música.

Para se chegar a tal objetivo, é necessária uma metodologia que envolva experiências de saber e fazer musical, que compreenda a música como reflexo da cultura, que tenha natureza metafórica e que possa ser criativamente reinterpretada, uma vez que somos intérpretes culturais (SWANWICK, 2003). Para o ensino de Música na modalidade a distância, o curso deve conduzir o aluno a experiências significativas, e isso acarreta um processo educacional no qual o diálogo entre discentes e docentes ocorra em primeiro plano – em que o planejamento docente ocorra de forma menos fechada.

A educação aberta se faz necessária na construção de um modelo de Educação Musical a distância. Nesse ponto, “considerar o discurso musical dos alunos”, conforme propõe Swanwick (2003), implica cada disciplina ter os materiais parcialmente construídos com a participação dos alunos diretamente envolvidos ou mesmo ter a opção de disciplinas com mentas abertas, que parta dos estudantes elaborar esses materiais. Gohn (2011, p. 206) reconhece que nos cursos de Música a distância da Universidade Federal de São Carlos “em grande parte os currículos são fechados, criando desafios para o gerenciamento de custos no momento de renovar materiais de estudo”.

Ter uma aprendizagem aberta como foco metodológico é algo extremamente importante em cursos de Música a distância. Isso envolve não somente tecnologia e metodologias adequadas, mas também uma gestão de tempo e recursos diferenciados para que se concretize a aprendizagem. Tais conceitos são fundamentais para trabalhar os objetivos necessários ao professor de Música do século XXI, incluindo o multiculturalismo e a dilatação de capital cultural.

Swanwick (2014) compara as máximas de educadores musicais do século XIX (Annie Jessy Curwen) e XX (Murray Schafer) e conclui que o que os diferencia é a certeza do conteúdo curricular – no século XIX de classificação e enquadramento forte e no século XX de classificação fraca – ou seja, conteúdos pouco estruturados previamente, contando com a composição e execução dos alunos como ponto principal do século XX. Aliado a essa estruturação e as competências do professor de Música do século XXI, a educação aberta segue essa linha de raciocínio.

Cabe destacar que embora a classificação fraca seja uma das características da educação aberta, outros fatores são necessários para que esta seja caracterizada – para isto, ver Pereira *et al.* (2016).

Gohn (2011) assevera que no curso de Música da Universidade Federal de São Carlos o tempo para preparar o material multimídia excede a fase de concepção, anterior à fase de execução da disciplina. Tendo em vista que tais cursos de Música pela UAB ocorrem há uma década, houve tempo suficiente para que a prática de produção de material didático se concretizasse – o que não ocorreu. Logo, se os cursos de Música a distância permanecem praticando a utilização de textos retirados de periódicos ao invés de construir um material multimídia interativo calcado na realidade do aluno, tal argumento é controverso. É urgente reformular as práticas de elaboração de material didático para cursos a distância, uma vez que uma metodologia calcada no aluno depende da prática nessa modalidade.

Schramm (2009) aponta a dicotomia focada em tecnologia musical como ferramenta de aprendizagem em relação à aprendizagem de música por meio de tecnologia: enquanto a aprendizagem por meio da tecnologia apresenta um conteúdo preconcebido ao aluno – como vídeo ou trecho de partitura –, para o foco na tecnologia musical o aluno necessita ser capaz de operá-la – em editores de vídeo, áudio ou partituras para criar componentes multimídia, criando objetos de aprendizagem musical –, podendo manipular e modificar elementos desse objeto de acordo com seus objetivos. Saber operar estas ferramentas é uma das características fundamentais do músico do século XXI, que acaba ficando de fora de muitos cursos superiores para formação de músicos e professores de Música devido ao *habitus conservatorial* inculcado nas universidades, conforme aponta Pereira (2015).

O foco na tecnologia musical se aproxima dos conceitos de aprendizagem pela internet ou música tecno (LEVY, 1999) e de materiais sociointeracionistas defendidos por Villardi e Oliveira (2005) – indo além do texto escrito e expandido para os áudios, vídeos e manipulação de sons.

Fabiano Lemos PEREIRA

Pereira (2014) aponta que, em uma turma de Percepção Musical de um curso a distância pela UAB, foi utilizada durante uma prova presencial uma gravação de ditado melódico criado e cantado por um aluno com base em um exercício online no qual os alunos deveriam transcrevê-lo, rompendo com um modelo de prova criada por um professor e executada ao piano. O autor destaca que, durante uma atividade online, foi pedido para um aluno compor e cantar uma melodia e outro aluno criar uma segunda voz polifônica em cima desse *cantus firmus*.

Tal atividade não seria tão facilmente executada em uma turma presencial e propicia uma metodologia adequada à Educação a Distância (EaD). Os professores souberam utilizar as peculiaridades dos recursos tecnológicos e comunicacionais para proporcionar atividades adequadas ao meio e utilizaram materiais criados por alunos de outros cursos que servirão de material para turmas futuras – sem então depender da burocracia de envolver uma equipe para a criação de material.

Incentivar os alunos a criar possíveis materiais, principalmente materiais interativos, a serem utilizados em turmas futuras é uma forma de romper a burocracia e gerar um banco de dados de materiais a serem utilizados no futuro. Ou seja: além dos recursos educacionais abertos (REA) existentes criados por professores, encorajar alunos e professores de cursos presenciais a produzir materiais para um banco de dados de REA em partituras, áudios e vídeos para aula de música e disponibilizar também a não cursistas pode ser um recurso interessante a ser adotado para burlar a burocracia, criando uma espécie de biblioteca popular virtual.

Em áreas cuja cultura tem memória preponderantemente oral e não há nenhum projeto de transformação infraestrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos (FREIRE, 1989, p. 19).

Para uma proposta sociointeracionista e de aprendizagem aberta em música utilizando as tecnologias, a tecnologia musical como ferramenta criativa em música deve contemplar uma metodologia que envolva participação ativa e criativa. Rudolph (1996) aponta três modos de aplicação de uma tecnologia interativa: (1) navegação e aproveitamento de materiais didáticos virtuais concluídos; (2) criação de propostas autorais pela utilização das tecnologias como ferramentas; (3) criação de novas tecnologias e ferramentas. No entanto, as propostas que envolvem criação esbarram na necessidade de os alunos dominarem a programação de softwares, algo que foge do objetivo principal de um curso online de Música.

Segundo Swanwick (2003), podemos escolher como e quando nos envolver com música e usá-la para diferentes propósitos, mas a Educação Musical, quando faz parte da vida escolar, precisa propor que a música ocorra através de três processos metafóricos, na qual transformamos (1) sons em “melodias”; (2) as melodias em gestos e estruturas; e, posteriormente, (3) as estruturas simbólicas em experiências significativas; nesse processo há camadas de materiais, expressão, forma e valor. “Uma educação em Música presume que os alunos têm a possibilidade de acesso aos três processos metafóricos. Somente dessa maneira conseguimos vislumbrar o que chamo ‘espaço intermediário’” (SWANWICK, 2003, p. 57).

Tal processo de transformação pode ser realizado através da performance, composição ou apreciação musical. Swanwick (2003) critica a educação musical tradicional por não se preocupar com estes níveis de transformação, por não se preocupar com dinâmicas, fraseados e outras nuances. Como exemplo das três etapas dos processos metafóricos: (1) os sons isolados podem ser compreendidos tal qual imagens isoladas, que a partir de certas vivências o receptor destas consegue captar padrões similares e construir um conjunto de imagens – ou “melodias”; (2) as melodias podem tomar formas mais elaboradas após realizações de composições, ou ser demonstrada através da performance, ou ainda o ouvinte identificar quais elementos o permitiu identificar diferentes formas; (3) a experiência significativa ocorre quando o aluno associa o prazer estético a sua vivência no cotidiano, preparando o aluno pela autonomia defendida por Paulo Freire em na obra pedagogia da autonomia.

Assim, a Educação Musical deve ser pautada por três princípios: (1) considerar a música como discurso; (2) considerar o discurso musical dos alunos; e (3) enfatizar a fluência³. Com isso, propomos uma Educação Musical a distância que consiga trabalhar esses princípios (SWANWICK, 2003). Do primeiro princípio, considerar a música como discurso, entendemos que a apreciação musical não se resume ao treinamento auditivo, mas sim à experiência metafórica que procede à racionalização desses elementos. Swanwick (2003) afirma que os “elementos” musicais – altura, duração, timbre e intensidade – são materiais sonoros e não nos envolvem em nenhum dos níveis metafóricos, e a aprendizagem pela musicalização calcada apenas nesses conhecimentos – como realizado tradicionalmente – acaba por não conduzir a experiência metafórica.

O primeiro de nossos princípios, consideração pela música, é um risco somente se esquecermos que a microtecnologia é uma ferramenta e não um fim em si mesma. É muito fácil mecanizar progressivamente a imaginação

³ No idioma original o termo é *fluency first and last*, que também significa “fundamentalmente” ou “o fato mais importante”.

Fabiano Lemos PEREIRA

humana fora da existência e usar loops e padrões pré-gravados, os quais, embora possam servir aos propósitos de certas espécies instantâneas do fazer musical, certamente não desenvolvem um âmbito expressivo ou uma sensibilidade estrutural. Mas o computador pode também ser usado para estimular os processos composicionais e facilitar a notação e a edição. Ele também pode traduzir metáforas visuais da música em som (SWANWICK, 2003, p. 115).

Cabe considerar que a atual tecnologia já consegue, por meio de alguns aplicativos como o *Melodyne Studio* modificar a altura, duração e intensidade de loops pré-gravados ou mesmo frases gravadas em áudio que sejam uma prática corriqueira para DJs e produtores de música eletrônica, assim manipulando livremente os sons e criando novos sentidos musicais. Um aluno da modalidade EaD pode, portanto, afinar sua própria voz artificialmente em um solfejo.

Gohn (2011) alerta que a aprendizagem do treinamento auditivo necessita de exercícios contínuos e repetidos exaustivamente para que as diferenças entre as sonoridades estudadas sejam assimiladas e internalizadas⁴. Tendo em vista que uma situação presencial ocorre comumente com o uso do piano, segundo o autor, com as novas tecnologias os softwares podem reproduzir e corrigir os erros incansavelmente sem o auxílio de outro indivíduo.

O segundo princípio, o de considerar o discurso musical dos alunos, significa que uma aula de Música sempre deve ser um diálogo, ou seja, o professor não deve impor músicas preestabelecidas em um programa, assim como o conhecimento não deve partir somente do aluno – como ocorre em leituras equivocadas de uma educação centrada no aluno. Dessa forma, não há troca de experiências nem enriquecimento cultural e pode acabar somente reproduzindo o que a indústria cultural impõe, sem apresentar outras culturas e sons que o aluno não conseguiria via mídia tradicional ou convivência familiar.

Nesse sentido, Swanwick (2003) aponta que cada atividade curricular oferece diferentes possibilidades para a tomada de decisões, faceta específica da autonomia do aluno, tal qual tocar em pequenos grupos, aprender um instrumento coletivamente ou compor em pequenos grupos.

Também precisamos explorar as possibilidades da tecnologia da informação. Podemos ver essa contribuição em duas grandes áreas: uma é a extensão do aprendizado individual, o qual ressoa com o segundo princípio – o da autonomia do aluno. A segunda contribuição da tecnologia da informação é a extensão dos recursos instrumentais de forma radical, dando-nos acompanhamentos instantâneos, muitos efeitos tonais inimagináveis, combinações de sons, o uso de computadores para apoiar o processo de

⁴ Percepção musical e treinamento auditivo são termos usados corriqueiramente como sinônimos, a ponto de um estudante de licenciatura talvez não saber diferenciá-los, uma vez que a prática da disciplina Percepção Musical pode se restringir inteiramente a treinamento auditivo desde o nível básico ao nível avançado.

composição musical e performance. E isso tudo pode ser conseguido sem que o material instrumental precise existir em tempo real (SWANWICK, 2003, p. 115).

Swanwick (2003) afirma que a composição é uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite, pois leva o aluno a trazer em suas próprias ideias a microcultura da sala de aula, fundindo a Educação Musical com a “música de fora” e permitindo a ele tomadas de decisão; logo, proporciona mais abertura para a escolha cultural.

O terceiro princípio, enfatizar a fluência, diz respeito ao discurso musical fluente como prioridade.

A fluência musical precede a leitura e a escrita musical. É precisamente a fluência a habilidade auditiva de imaginar a música associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz), que caracteriza o jazz, a música indiana, o rock, a música dos steel-pans [do Caribe], uma grande quantidade de música computadorizada e música folclórica em qualquer país do mundo. A notação de qualquer tipo tem valor limitado ou nenhuma para performers do sanjo coreano, para o conjunto texas-mexicano de música de acordeão, ou salsa, ou para a capoeira brasileira. Esses músicos têm muito a ensinar sobre as virtudes de tocar “de ouvido”, sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva (SWANWICK, 2003, p. 69).

| 10

Pereira (2014) relata em sua pesquisa que, durante a realização de uma tarefa para a disciplina de Percepção Musical, na qual deveria gravar um solfejo e se acompanhar em um instrumento harmônico usando um sequenciador, o autor se pegou gravando trechos isolados em diversos takes de gravações para conseguir um melhor resultado, gerando um resultado que não seria o mesmo em uma aula presencial, dando então mais ênfase ao produto do que ao processo e interrompendo a fluência, gerando a descontinuidade de um discurso genuinamente musical.

Tudo isso é muito diferente de usar o computador somente em uma composição dirigida para a notação – uma forma de instrução sequenciada que o computador faz muito bem. Isso aparece no princípio da fluência e também no primeiro princípio, consideração pela música como discurso. Ser capaz de dizer em música somente o que podemos escrever em notação nega tanto a expressividade como o discurso musical dos alunos. Deveremos procurar pelo progresso tecnológico para libertar os professores e alunos do trabalho penoso, não para aumentá-lo. As pessoas poderiam, então, estar mais livres para produzir e responder à música ao vivo, que assim desempenharia o seu papel, promovendo interesse e convivência e, ao mesmo tempo, refinando a sensibilidade e ampliando a mente (SWANWICK, 2003, p. 115).

Fabiano Lemos PEREIRA

Por extensão, qualquer performance assíncrona gravada em vídeo ou em áudio pode sofrer algum tipo de edição que implique um resultado artificial que não seria possível em um encontro presencial ou em momento síncrono do curso que envolva a comunicação por áudio ou vídeo. Para os áudios, há técnicas que permitem a edição para que o produto final fique com o mínimo possível de erros para quem aprecia, a ponto de não ser perceptível identificar que o áudio foi editado. Nesse caso, o tutor a distância responsável por corrigir a tarefa não possui ferramentas suficientes para saber como foi o processo do produto enviado. Porém, o uso de comunicação síncrona minimiza essa possibilidade.

O grande desafio no uso das tecnologias digitais em aprendizagem de Música está em buscar metodologias condizentes com o perfil do professor de Música do século XXI. No caso da educação a distância, é fundamental pensar o papel desse professor. Os aprendizes, sejam alunos de um curso superior presencial ou a distância, ou demais estudantes, buscam informações em comunidades virtuais; por vezes, conseguem obter informações satisfatórias entre os próprios aprendizes que participam de fóruns virtuais (PEREIRA, 2017). Com isso, cabe atentar para o papel do professor online em meio aos cursos de Música.

Paloff e Pratt (2013) apontam mudanças para o instrutor online: (1) o equilíbrio de poder: o instrutor precisa agir como facilitador da aprendizagem, enquanto os alunos devem se encarregar do processo de aprendizagem; (2) a função do conteúdo: disponibilizar recursos, ao invés de instrução expositiva; (3) o papel do instrutor: orientar os estudantes pelo estabelecimento da presença online; (4) a responsabilidade pelas necessidades de aprendizagem: os estudantes precisam assumir maior responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem; (5) o propósito e o processo da testagem e da avaliação: uso de autoavaliação e atividades de aplicação prática.

Enquanto podemos constatar uma mudança urgente nos paradigmas educacionais para pôr o foco na aprendizagem significativa centrada no aluno, as premissas apontadas por Palloff e Pratt (2013) devem ser questionadas por apontar demasiadamente a responsabilidade da aprendizagem no aluno. Esse fator promove uma forma de pensar e agir que isenta o professor de suas responsabilidades e, conseqüentemente, coloca nas mãos do aluno o poder decisório – nos moldes neoliberais, o cliente sempre tem razão, e se o aluno falhar, a meritocracia justifica que ele não se esforçou o bastante, isentando o professor desse processo. Os autores apontam também para o termo instrutor, que induz aquele que detém a informação em face de um aluno, que apenas tem o dever de as absorver.

| 11

A informação contida no material didático tradicional, transposta para mídias digitais não interativas e o tutor responsável apenas por responder às dúvidas quando procurado pelo aluno – tutoria reativa – acabam por subverter a autonomia do aluno ao abandono. Ao nosso ver, a solução para esta dicotomia é o desenvolvimento projeto educacional que contemple um material multimídia sociointeracionista que permita ao aluno ir adquirindo gradativamente sua autonomia, aliado a um curso com professores e tutores que dominem a metodologia do ensino à distância e uma equipe preparada para amparar este aluno.

O excesso de tarefas de cursos EaD e a obrigação de cumpri-las em prazo predeterminado, como os fóruns com duração não flexível, podem ocasionar uma experiência rasa, não permitindo ao aluno usufruir a experiência que conduz a uma transformação metafórica ou crítica imaginativa (SWANWICK, 2003).

A Universidade 42, localizada em Paris e no vale do Silício, é iniciativa de um empresário que oferece desde 2013 programas de bacharelado com certificado sem nenhum professor e livros durante todo o curso superior⁵. Embora não ocorra a emissão de diploma, tal certificado é aceito em algumas empresas. A modalidade adotada pela instituição foi a presencial.

Percebemos certa intenção na EaD de utilizar feedbacks automatizados para a substituição de humanos, por meio de formulários de múltipla escolha, o que acarreta grande prejuízo à aprendizagem. “Atenções também deverão ser dirigidas aos sistemas automatizados, que muito provavelmente serão empregados por gestores educacionais, sempre que possível, para cortar gastos e expandir o número de alunos atendidos” (GOHN, 2009, p. 207). Tais processos são voltados para o acréscimo de informações e não induzem à transformação metafórica.

Um fórum virtual que planeja ser sociointeracionista deve partir de uma pergunta provocativa do tutor em relação ao texto e correlacionar à experiência de vida dos alunos. De acordo com Pallof e Pratt (2013), um curso online que realmente se preocupe com o aluno precisa compreender quem eles são, como aprendem, o que necessitam para que os professores possam auxiliá-los em sua aprendizagem, como incentivá-los em seu desenvolvimento como agentes reflexivos, como desenvolver cursos e programas sem deixar de dar atenção a um melhoramento contínuo da qualidade, estar ciente das questões que afetam suas vidas e sua aprendizagem e encontrar uma maneira de envolvê-los na elaboração do curso e na avaliação.

⁵ Disponível em: <https://www.42.us.org/>. Acesso em: 8 jan. 2017.

Fabiano Lemos PEREIRA

Para isso, é preciso haver ferramentas a serem utilizadas em cursos online de Música centradas no aluno, portanto, ideias para trabalhar composição e improvisação online. Baseado em Swanwick, Silva (2005) propõe a composição como ferramenta transversal de prática regular e conectada às demais áreas da música presente nos currículos ao nível superior de Música, ao invés de um curso de graduação isolado dos demais. Por extensão, com ferramentas online colaborativas, a composição pode ser também o foco de um currículo EaD.

Mais que a composição, Swanwick (2014) propõe a crítica imaginativa como tarefa da educação formal, que não se encontra em um plano teórico, mas ocorre na tomada de decisões ou em uma conversa sobre música, trazendo novas ideias à consciência, fazendo perguntas e experimentando em performances e composições.

A crítica musical em qualquer nível é crucial para o processo da educação formal. A crítica imaginativa é o centro e a característica distintiva dos cursos em escolas primárias, secundárias e em faculdades, e tal atividade crítica não tem de estar num plano altamente teórico, mas ocorrer toda vez que são tomadas decisões ou que se reflete ou se conversa sobre música (SWANWICK, 2014, p. 150).

Swanwick classifica como “facilitador da descoberta individual” ou “tutor” (SWANWICK, 2014, p. 157) o docente que faz um trabalho individualizado decorrente de um encontro musical em oposição a instrução. Para o autor, esses encontros musicais, característicos da educação não formal e na educação musical formal em escolas e faculdades, são obrigatoriamente seguidos de avaliação e crítica, de se tornar explícito. Nesse sentido, principalmente na música e nas artes, há a questão da dimensão tácita do conhecimento, no qual um aluno pode ter dificuldade de se expressar de forma verbal e principalmente por escrito – como necessita ser nos ambientes virtuais de aprendizagens (AVA’s) de cursos de música online.

| 13

Presumivelmente, dizer pode incluir mostrar; nem toda comunicação acontecerá pela palavra falada. Quando os alunos compõem e executam, estarão mostrando o que sabem mesmo se não estiverem literalmente nos dizendo. Os problemas surgem de verdade quando as pessoas estão como plateia em relação à música [...]. A necessidade de conversação crítica é especialmente aparente quando tentamos compartilhar com outros uma experiência como ouvinte ou quando estamos ajudando a desenvolver uma sensibilidade musical e insight (SWANWICK, 2014, p. 167-168).

Aspectos tecnológicos

Enquanto aulas em formato de seminário são algo bastante comum tanto na educação básica quanto na educação superior, seja ela presencial ou à distância, a necessidade de cada indivíduo expressar sua opinião a todo custo é um fenômeno que ocorre atualmente. Bondía (2002) questiona a forma com que somos obrigados a primeiro nos informar e depois obrigados a ter uma opinião como sinônimo de dimensão significativa da aprendizagem, colocando a informação como algo objetivo a ser conquistado e a opinião, a subjetividade rasa e espontânea de estar a favor ou contra, uma vez que a experiência vivida na contemporaneidade está cada vez mais rara por falta de tempo. Sendo assim,

a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002, p. 21-22).

| 14

Ao pensar em uma aprendizagem de Música a distância que considere o discurso musical dos alunos, a estrutura tecnológica precisa ter ferramentas interativas síncronas ou assíncronas, em textos, áudios ou vídeos, dependendo das disciplinas de cunho prático ou teórico e com o foco no discente. Nesse sentido, a conferência um-para-muitos não atingiria esse objetivo por não ser focada no aluno; é necessária a comunicação muitos-para-muitos, como nos aplicativos *Google Meets*, *Microsoft Teams*, ou *Zoom* para vídeos, ou em chats, ou fóruns para textos.

As tecnologias digitais oferecem um ambiente favorável à aprendizagem de Música de forma colaborativa e criativa. No entanto, para que a Educação Musical multicultural atinja seus objetivos, é necessário que “esses ‘conjuntos de sons’, que consistem de intervalos, escalas,

Fabiano Lemos PEREIRA

ragas, acordes, séries de notas, ostinatos, baixos, etc. Seriam explorados e transformados interculturalmente por meio da composição, da escuta e da performance” (SWANWICK, 2014, p. 151).

A primeira forma de tecnologia comunicacional foi a grafia com precisão melódica, que ocorreu inicialmente com o cantochão no século VI e posteriormente aperfeiçoada por Guido D’Arezzo no século IX⁶, com a inclusão da precisão rítmica. A partir desse momento, a linguagem musical se tornou importante processo comunicacional entre músicos, que envolve a escrita e a leitura⁷.

A notação musical é uma forma de linguagem que possui signos, formado por um significante e um significado. Saber escrever e ler a linguagem permite uma forma de comunicação entre as pessoas, uma vez que a posterior enunciação consegue ser, de certa forma, padronizada.

Essa nova tecnologia modificou a maneira de criar música nos séculos seguintes, principalmente nas músicas de concerto da Europa. Em outros continentes e na música popular, a predominância da transmissão oral permaneceu com escritas alternativas à partitura – como a tablatura ou as cifras alfanuméricas, principalmente para os instrumentos de cordas.

Com a expansão da imprensa por Gutenberg no século XV, as partituras foram comercializadas via editoras, o que contribuiu ainda mais para que a aprendizagem de leitura de partitura se tornasse fundamental, modificando a forma de se aprender música. Atualmente, é possível ter acesso a manuscritos originais digitalizados em sites como o IMSLP⁸. Posteriormente, com o desenvolvimento do fonógrafo por Thomas Edison em 1877, tornou-se possível gravar música em suporte físico. Assim, a possibilidade de reprodução de um mesmo trecho repetidas vezes facilitou a possibilidade de um aprendiz “tirar de ouvido” e então dispensar a partitura. A possibilidade de gravar sons e manipulá-los também dá origem a novas formas de fazer música, como a música concreta. Novamente é modificada a forma de fazer música. Atualmente, já existem aplicativos que se propõem a localizar os acordes de uma música a partir da gravação original, como o aplicativo para *smartphone* *MyChord* – embora estes não tenham um êxito tão significativo a ponto de descartar a competência de um músico popular a “tirar música”.

Com o avanço da tecnologia, começam a surgir também os instrumentos eletrônicos e a música eletrônica de concerto – e posteriormente a música popular eletrônica. As técnicas de

⁶ As grafias alternativas que ocorreram anteriormente a D’Arezzo não davam precisão melódica e rítmica.

⁷ A comunicação prevê apenas a etapa de escrita e leitura sem enunciação.

⁸ Disponível em: <https://www.imslp.org>. Acesso em: 12 out. 2020.

gravação foram se aperfeiçoando, e com as tecnologias digitais foram surgindo os VSTs e VSTis capazes de substituir máquinas a ponto de um computador conseguir substituir os estúdios⁹. Os *home studios* tiram a hegemonia dos grandes estúdios, das gravadoras e dos selos de distribuição de música, que passa a ser distribuída na internet na forma de arquivos MP3.

Com a tecnologia MIDI¹⁰, é possível que vários instrumentos musicais se comuniquem por meio desse protocolo. Mediado pela internet, passa a ser possível a composição coletiva e a manipulação livre das alturas, durações, timbres e intensidades, sendo então possível a re-composição e redistribuição via internet, em um processo dialético, que Levy (1999) chamou de música *tecno*¹¹.

Tais inovações tecnológicas novamente interferem na aprendizagem de música. Para muitos gêneros musicais, principalmente para instrumentos eletrônicos, saber manipular determinadas tecnologias passa a ser condição para ser intérprete ou produtor musical. Tal fato pode acabar não sendo considerado na formação do professor, uma vez que os bacharelados oferecidos no mesmo espaço físico dos cursos de Licenciatura em Música – e com disciplinas comuns – não exigem tanto tais competências.

Sendo a composição um dos elementos centrais da educação musical, como apontam Silva (2005) e Swanwick (2003), o ensino de Música por meio de tecnologias digitais nos moldes da UAB parece um ambiente perfeito para aplicar a música tecno, uma vez que esses cursos trabalham com comunicação assíncrona. Sendo assim, toda atividade que envolva características de comunicação assíncrona precisa ser explorada nos cursos de Música a distância. E um dos principais recursos é para trabalhar a composição coletiva.

Os recursos tecnológicos para trabalhar a composição são abundantes com a Web 2.0, através de DAW online assíncrono, como o *Soundation*¹², editor de partitura online, como o *Noteflight*¹³ ou site específico para composição colaborativa entre músicos do mundo inteiro, como o *Kompoz*¹⁴ ou o aplicativo gratuito para celular ou computador *Bandlab*¹⁵ – que conta com uma versão educacional¹⁶ – via áudio ou ainda o *Bandhub*¹⁷, em que um músico grava um

⁹ VST = Virtual Studio Technology; VSTi = Virtual Studio Technology Instruments – os instrumentos virtuais.

¹⁰ Musical Instruments Digital Interface (MIDI) é um protocolo de comunicação entre instrumentos musicais eletrônicos ou acústicos e outros ou computadores. Permite a livre manipulação de todos os eventos MIDI gravados.

¹¹ A música *tecno* é um conceito criado por Pierre Levy para representar um re-composição constante a ponto de se perder a noção de autoria. O autor não faz aqui menção à música *techno*, subgênero da música popular eletrônica.

¹² Disponível em: <https://soundation.com>. Acesso em: 17 out. 2020.

¹³ Disponível em: <https://www.noteflight.com/login>. Acesso em: 17 out. 2020.

¹⁴ Disponível em: <http://www.kompoz.com/music/home>. Acesso em: 17 out. 2020.

¹⁵ Disponível em: <https://www.bandlab.com>. Acesso em: 17 out. 2020.

¹⁶ Disponível em: <https://edu.bandlab.com>. Acesso em: 17 out. 2020.

¹⁷ Disponível em: <https://bandhub.com>. Acesso em: 17 out. 2020.

Fabiano Lemos PEREIRA

vídeo (de autoria própria ou não) e outros músicos criam vídeos tocando a mesma música, e o resultado é um vídeo de uma música realizada em conjunto numa tela dividida entre os vários músicos¹⁸. Não presenciei a utilização de nenhum desses recursos durante minha experiência como tutor da UnB.

Com o surgimento dos computadores, softwares de edição de áudio como *Sonar* e *Pro Tools* e editores de partitura em MIDI como *Finale* e *Sibelius* revolucionaram a maneira de realizar essas tarefas. Esses softwares são pagos e em língua inglesa. Posteriormente, começaram a surgir aplicativos gratuitos em diversas plataformas – *Windows*, *Mac* e *Linux* –, em língua portuguesa e com código aberto, como *Muscore* e *Audacity*. Estamos no momento de transição para uma necessidade de termos aplicativos online, como o editor de partituras *Noteflight* ou o DAW online *Bandlab*, ou *Soundation*, assim como versões desses mesmos aplicativos online para tablets e smartphones, abrangendo os sistemas operacionais *Android*, *iPhone OS* e *Windows Phone*. No entanto, parte desses aplicativos online existentes para música são pagos e em inglês, além de não possuírem versão para *Android*, o que aponta que ainda haverá um caminho a ser percorrido para que essa transição ocorra para a Educação a Distância pública, que necessita de aplicativos gratuitos, em língua portuguesa e com integração para aparelhos móveis.

Pereira (2014) afirma que um aluno de um curso de Música pela UAB utilizava diversos *softwares* offline externos ao Moodle, sendo necessário converter os arquivos gerados conforme padrões especificados pelos cursos, e tal tarefa é complexa e demanda muito tempo, acrescido do tempo necessário ao upload desses arquivos ao AVA – a depender da velocidade da internet da casa de cada pessoa. Esses arquivos são enviados ao tutor muitas vezes como tarefa individual, sem participação e visualização dos demais alunos, o que não caracteriza uma interação sociointeracionista.

Gohn (2009) classifica os aspectos comunicacionais para Educação Musical a distância em cinco áreas: (1) História da Música, que pode depender de comunicação por escrito e leitura de textos ou audição de peças musicais; (2) apreciação musical, que depende de audição por meio de escutas dirigidas focadas em determinados aspectos ou através de vídeos, nos quais não se tem controle da qualidade sonora do aparelho; (3) treinamento auditivo e estudo de harmonia, em que aplicativos podem reproduzir e corrigir incansavelmente e sem interação humana; (4) composição, que pode ser feita colaborativamente com aplicativos da Web 2.0 ou

¹⁸ Cada usuário pode propor uma música ou buscar a música de que esteja necessitando, no instrumento que toca. Há uma faixa guia que é removida após a conclusão da gravação, tal qual ocorre nos estúdios.

com softwares editores de áudio com fácil interface; (5) performance, que depende de gravação de vídeo ou videoconferência; ambas necessitam de imagem e captação de som apropriadas para cada tipo de instrumento, e os feedbacks dos tutores podem ser difíceis de limitar às palavras, uma vez que ele pode precisar demonstrar movimentos para corrigir a postura e a técnica do instrumento.

No entanto, uma vez que em cursos a distância tais instrumentos sejam oferecidos de forma assíncrona, a solução é a postagem de vídeos em fóruns virtuais para uma mesma turma de cerca de 20 alunos. Tal fato induz a ocorrência da inevitabilidade da quebra de paradigma do modelo conservatorial das aulas síncronas e individuais, mas, por outro lado, expressa a falta de atenção às especificidades de um curso de Música. Nesse caso, atender a maior quantidade de alunos de forma assíncrona é uma solução do curso mediante uma solução de urgência atrelada a uma burocratização e padronização do ensino à distância, o que não caracteriza necessariamente uma nova metodologia de ensino.

O texto é a forma pela qual o aluno se comunica com o tutor a distância e com professores por meio de comunicação assíncrona no Moodle. Com isso, pode haver um desafio para o aluno conseguir expressar suas dúvidas nas disciplinas práticas e teórico-práticas somente com texto, uma vez que para a comunicação ocorrer necessitaria de elementos sonoros e visuais. A videoconferência seria a forma mais “natural” de comunicação para essas disciplinas.

Seria preciso então construir um AVA que atenda às especificidades da aprendizagem de música, como a integração de áudio e vídeo, escrita em partitura e notação contemporânea, manipulação de MIDI e áudio, entre outros, mesclando elementos assíncronos com aulas práticas síncronas e material didático interativo concebido para cursos à distância sem necessitar de aplicativos externos ao AVA. Até o momento, apenas adaptações estão sendo feitas.

Ao invés dessa prática, cursos a distância podem simplesmente digitalizar livros ou artigos científicos e deixar o fórum para debate com tutoria reativa, o que faz com que esse material “repita alguns erros comuns no ensino presencial – uso mecânico, distanciamento da realidade, inculcação mecânica de conteúdos e ideologias, inacessibilidade, reforço à perda da motivação” (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 104).

Enquanto na sala de aula presencial o professor tem o controle sobre as formas como o material didático é utilizado – e as ações são ler, escrever, sublinhar, completar, responder, copiar, debater, por exemplo – na Educação a Distância o aluno utiliza esse material de forma independente, com ações que escapam

Fabiano Lemos PEREIRA

ao domínio do professor – e talvez por isso a questão da avaliação da aprendizagem se torne tão complexa nessa modalidade de educação. O problema é que, na EaD, ainda não houve tempo hábil para elaborar um campo metodológico suficientemente amplo, experimentado e avaliado para dar o suporte necessário à elaboração do material didático a ser utilizado (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 93).

A competência comunicacional na internet sempre foi pensada como comunicação linguística – textos em e-mails, blogs, wikis. Com a Web 2.0, o usuário passa a ser criador de multimídias – áudios, vídeos e conteúdos interativos – por meio de uma interface amigável. O texto pode ter hipertexto ou escrita colaborativa. Atualmente há sites que trabalham com edição e produção de áudios e vídeos colaborativos. A comunicação por vídeo revisita a comunicação não verbal e paralinguística, ajudando na aproximação de uma comunicação proxêmica.

A padronização das soluções para a EaD concentrada em um setor da universidade, como o fato de todas as disciplinas serem obrigatoriamente assíncronas e para uma mesma turma e a gestão desse processo, não abarca as especificidades dos cursos de Música¹⁹. A dificuldade de um sistema integrado específico para Música e materiais multimídias interativos são fatores tecnológicos que limitam a execução de metodologias, sendo difícil romper os paradigmas importantes para a caracterização do ensino à distância.

| 19

Considerações finais

Proponho algumas reflexões acerca do que foi anteriormente exposto.

A educação aberta e multicultural são fatores metodológicos presentes no ensino a distância e mediados por tecnologias digitais. Cabe se perguntar se isso vem sendo colocado em prática nos cursos EaD de educação musical ou mesmo atualmente no ensino remoto?

Swanwick (2003) defende que a música como espaço intermediário não pode ser substituída por um turismo global por meio de CD's. A música *tecno* (LEVY, 1999) propõe uma forma de recomposição e redistribuição das músicas através da internet. Não caberia às instituições de ensino uma ressignificação desse espaço intermediário, objetivando novas construções e não meras apreciações sem aura?

O foco na tecnologia musical proposto por Schramm (2009) e por Rudolph (1996) necessita que o aluno domine a programação em tecnologia, o que necessita de uma educação

¹⁹ Embora esse seja um problema tanto do ensino presencial quanto da modalidade a distância, podemos observar as disciplinas de instrumento musical ou canto nos bacharelados como solução despadronizada, uma vez que as aulas ocorrem para um aluno por turma, respeitando a especificidade de uma prática conservatorial reproduzida nos cursos superiores.

tecnológica. Ocorre que nem todos os docentes ainda dominam essa tecnologia, a ponto de inviabilizar a construção de um material tecnológico sociointeracionista defendido por Villardi e Oliveira (2005). Como realizar essa educação tecnológica no Brasil em larga escala além dos centros tecnológicos?

Os aspectos tecnológicos disponíveis gratuitamente e aberta atualmente ainda não permitem uma integração das ferramentas genéricas do AVA – como webconferência ou fóruns – à manipulação de elementos em áudio ou MIDI em aplicativo de estação de trabalho de áudio digital (DAW) e editor de partitura de forma online e integrada. Ao mesmo tempo, nas universidades públicas não são oferecidos cursos superiores em Música que considere as especificidades dessa área. Como pensar em uma quebra de paradigmas para a educação musical mediada por tecnologias digitais sem estes importantes fatores?

Tais perguntas são provocações que objetivam despertar reflexões acerca da tecnologia musical e sua metodologia no ensino a distância, remoto ou presencial mediado por tecnologias.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOHN, D. M. **Educação musical a distância**: Propostas para o ensino e a aprendizagem de percussão. 2009. 190f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOHN, D. M. **Educação musical a distância**: Abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NUNES, H. S. Construção de conhecimento e identidade profissional. In: NUNES, H. S. (org.). **EaD na formação de professores de Música**: Fundamentos e prospecções. v. 1. Tubarão, SC: Copiart, 2012.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O instrutor online**: Estratégias para a excelência profissional. Porto Alegre: Penso, 2013.

PEREIRA, F. L. **A aprendizagem de música a distância**: Relatos de experiência discente. Curitiba, PR: CRV, 2014.

Fabiano Lemos PEREIRA

PEREIRA, F. L. **Aprendizagem informal de Harmonia através da internet: Uma netnografia.** Saarbrüchen: Omniscryptum, 2017.

PEREIRA, F. L. *et al.* Políticas públicas em educação aberta e a distância: Uma abordagem em nível superior no Brasil. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 160–177, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/12>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PEREIRA, F. L. **Licenciaturas em Música a distância: um estudo dos cursos da Universidade Aberta do Brasil.** 2019. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PEREIRA, M. V. O Currículo das Licenciaturas em Música: Compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, v. 1, n. 1, p. 109-123, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/2102>. Acesso em: 05 mar. 2022.

RUDOLPH, T. E. **Teaching Music with technology.** Chicago: Gia, 1996.

SCHRAMM, R. Tecnologias aplicadas a educação musical. **Revista Novas Tecnologias da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13700/7751>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVA, J. A. S. **A composição como prática regular em cursos de Música.** 421 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

| 21

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VILLARDI, R.; OLIVEIRA, E. G. **Tecnologia na educação: Uma perspectiva sociointeracionista.** Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Fabiano Lemos PEREIRA

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Itaguaí – RJ – Brasil. Professor EBTT D-I, Coordenadoria do Curso Técnico Mecânica. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ).

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação, normalização e tradução.

