

TEDUM
Tecnologias e Educação Musical

PRÁTICAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

reflexões e experiências

Juciane Araldi Beltrame

Gutenberg de Lima Marques

Marcos da Rosa Garcia

Matheus Henrique da Fonsêca Barros

Bruno Westermann

José Magnaldo de Moura Araújo

(organizadores)





Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências

Organizadores

Juciane Araldi Beltrame

Gutenberg de Lima Marques

Marcos da Rosa Garcia

Matheus Henrique da Fonsêca Barros

Bruno Westermann

José Magnaldo de Moura Araújo

EDITORA DO CCTA

JOÃO PESSOA

2023

*Este livro contou com o financiamento da Chamada n. 03/2020
Produtividade em Pesquisa PROPEAQ/PRPG/UFPB
processo n. 23074.025768/2021-15.*

Capa: Gutenberg Lima

Projeto gráfico e editoração: GLM Comunicação

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

P912 Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências / Organização: Juciane Araldi Beltrame ... [et al.] - João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.
273 p. : il.

ISBN: 978-65-5621-319-4

ISBN: 978-65-5621-315-6 (e-book)

DOI: 10.5281/zenodo.7875866

1. Educação musical. 2. Música – Plataformas digitais.
3. Ensino da música - Práticas digitais. I. Beltrame, Juciane Araldi.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 78:37

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB 15/653

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB CEP 58.051-900

Site: www.ccta.ufpb.br/editora

Fone: (83) 3216.7688

Impresso no Brasil.

Printed in Brazil.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

REITOR: Valdiney Veloso Gouveia

VICE-REITORA: Liana Filgueira Cavalcante



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES

DIRETOR: Ulisses Carvalho da Silva

VICE-DIRETORA: Fabiana Cardoso Siqueira



EDITORA DO CCTA

CONSELHO EDITORIAL

Ulisses Carvalho da Silva

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

Ulisses Carvalho da Silva

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira



Tedum

Grupo de Estudos e Pesquisas em
Tecnologias e Educação Musical

Acesse nossas mídias:

www.tedum.com.br

[@tedumufpoficial](https://www.instagram.com/tedumufpoficial)

Sumário

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	11
CENÁRIOS, CONTEXTOS E CONCEITOS	
1. Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical	21
2. Efeito YouTube: novas formas de criação, consumo e compartilhamento de música	39
3. Plataformização e educação musical: um museu de grandes novidades?	57
4. Educação musical multimodal: as contribuições da pedagogia de multiletramentos na aprendizagem musical	79
PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIGITAL	
5. Potencialidades da produção de podcasts na formação inicial de professores de música	105
6. Produção de conteúdo digital em escola especializada de música: experiências de uma pesquisa com grupo focal online	127
PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DIGITAIS	
7. Relatos e reflexões sobre o projeto #30dias30beats	143
8. Aprendizagens durante experiências de autoprodução musical: a gravação de guias como ferramenta pedagógica	151
9. Pedagogia vocal no YouTube: reflexões pedagógicas, sociais e profissionais	169
10. O YouTube como um espaço para o aprendizado do baterista	189
11. Novos paradigmas das práticas pedagógico-musicais digitais e online: aulas de violão e guitarra	201
12. Brincando de fazer música digitalmente	217
13. A covid-19 e seus efeitos na renda dos músicos	235
REFERÊNCIAS	244
AUTORES	267

“As práticas musicais digitais transformaram a forma como vivemos, aprendemos e fazemos música, conectando pessoas e culturas, mas também exigindo uma reflexão constante sobre os limites e possibilidades da tecnologia na construção de um mundo mais justo e criativo.”

(Chat GPT, 2023).

PREFÁCIO

Luis Ricardo Silva Queiroz

Enquanto os dilemas de uma pandemia agonizante emparedavam-nos, enquanto os perigos da doença dilaceravam-nos, enquanto o medo e o isolamento assustavam-nos... muitas pessoas, com suas buscas e experiências, fortaleciam-nos! Fortaleciam-nos com os seus estudos, suas descobertas e suas ações. Fortaleciam-nos com base no conhecimento e na trajetória de vida já construídos..., mas que, alinhavados ao “novo mundo”, deram-nos suporte para continuar seguindo, vivendo, ensinando e aprendendo...

Entre cientistas, médicos(as), enfermeiros(as) e muitos(as) outros(as) profissionais que doaram seus conhecimentos, saberes e experiências para salvar-nos, encontram-se aqueles(as) que, neste livro, brindam-nos com as suas conquistas, vitórias e descobertas. Pessoas que ao longo da pandemia sofreram como todas as pessoas deste país, porém se mantiveram firmes na empreitada de fazerem da música e da formação musical uma estratégia viva de transformação e bem-estar social.

Do silenciamento dos instrumentos musicais e das vozes, do esvaziamento das salas de aula e do isolamento que distanciou tanta gente querida, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação Musical (Tedum), na sua habilidade de conectar música, educação e vida, via as plataformas digitais contemporâneas, deu-nos arte, deu-nos ferramentas para continuar fazendo e ensinado, deu-nos vontade para mantermo-nos vivendo.

Proferiram palestras, ministraram cursos, pesquisaram, doaram-se às outras pessoas, entendendo que seus conhecimentos e experiências com tecnologia e suas implicações na música e na Educação Musical, no contexto delineado a partir de 2020, tinham um peso e um impacto maior do que outrora. Mobilizaram-se para atender demandas que, com

o compromisso ético e a seriedade com que assumiram seus trabalhos e suas vidas, eram prementes para que experiências musicais, aulas de música e interações humanas diversas mobilizadas pelas músicas e as mídias digitais continuassem existindo e, nesse momento, de muitas formas, salvando-nos.

É esse grupo que, sem se gabar da liderança que assumiu durante a pandemia da covid-19, depois de tudo que já fez, doa-se ainda mais e publica esta obra de grande relevância para a Música, a Educação Musical e a sociedade brasileira.

Parafraseando uma saudação de muitos(as) dos(as) nossos(as) mestres e mestras da cultura popular, é preciso começar este prefácio dizendo: “um viva ao Tedum!” ... “Viva!”.

Para além de uma produção crítica e investigativa sobre temas intrinsecamente conectados à dinâmica de fazer e aprender música nas suas múltiplas manifestações, o que por si só já faz desta publicação mais uma grande contribuição do Tedum para a área, este trabalho traz a sensibilidade, a percepção e a imersão em fazeres e práticas pedagógicas que se vinculam de forma explícita aos contornos e às transformações do mundo em geral, e do mundo da música em específico, na contemporaneidade.

Assim, com textos transversalizados pela diversidade que marca o trabalho do Tedum (participantes, contextos de atuação, formação, *etc.*) e pelas nuances das muitas práxis pedagógicas construídas no mundo da cultura participativa digital, este livro traz-nos dados, histórias, reflexões, relatos e experiências consolidados ao longo dos dez anos de trabalho do grupo. De forma consistente, crítica e reflexiva, a obra convida-nos a uma viagem. Uma viagem que, ao mesmo tempo que está delimitada pela segurança e a proposição dos caminhos já trilhados, abre-nos a possibilidade de reimaginar, recriar e redescobrir novas trilhas nas práxis musicais e formativas da cultura participativa digital.

O caminho do conhecimento produzido, das descobertas reveladas, e das proposições efetivas que estão no seio das pesquisas e experiências apresentadas, vai sendo conhecido a partir da leitura de cada texto. No entanto, nas andanças de tantas possibilidades e alternativas é bom se perder nas nuances das dúvidas, curiosidades e inquietações que os diferentes trabalhos e os/as autores(as) vão semeando ao longo desta vasta plantação.

Objetivamente, a contribuição desta publicação para a produção de conhecimento na área de Música é explícita, haja vista a relevância e a força do tema na atualidade, bem como as muitas lacunas ainda existentes nas pesquisas que abordam o fenômeno musical e seus processos de prática e formação na cultura participativa digital. Assim, é uma obra potencial para se tornar uma referência significativa para estudantes e pesquisadores(as) profissionais que têm se dedicado a essa temática na área de música e afins.

Por sua natureza prática, extremamente vinculada a saberes e fazeres pedagógico-musicais em diferentes contextos do mundo digital, esta publicação também oferece uma contribuição ímpar para estudantes, professores(as) e profissionais em geral que, de diferentes formas e em espaços e campos variados, trabalham com a formação em música e sua inseparabilidade da cultura participativa digital nos dias atuais.

Pela sua transversalidade e vinculação à dinâmica do mundo contemporâneo, a obra também contempla sobremaneira leitores, estudantes e profissionais que, de forma alargada, livre e interativa, vivem as relações da música e do mundo digital. Sem se preocupar com fronteiras disciplinares, com demarcações epistemológicas específicas, ou com um público especializado no assunto, o livro flui na sua vinculação à vida e à cultura musical digital como ela é: livre, aberta, interativa e transformadora.

Essa é a beleza desta obra, que se propõe à trazer proposições, sem que as propostas sejam postas como acabadas. Há, nas muitas nuances

dos textos, espaços para novas conexões, outras interações, velhas vinculações e descobertas sem fim.

Recomendo a leitura, a crítica, a degustação, a experimentação, a aplicação, mas sobretudo a interação com a sabedoria, a sensibilidade e a abertura criativa que os autores e autoras do Tedum presenteiam-nos nesta publicação.

Um viva a este sensível e importante livro... Viva!

Um viva a esses autores e essas autoras por mais essa doação... Viva!

Um viva a nós, pessoas diversas, que ganham, e muito, com essa obra... Viva!



Luis Ricardo Silva Queiroz é músico, pesquisador e educador que acredita na formação humana, no compromisso ético e na justiça social, atuando desde 2004 como Professor Associado do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal da Paraíba. É o atual presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (gestão 2022-2023).

Entre os muitos contextos e níveis de formação que compuseram sua trajetória acadêmico-formativa, concluiu o Doutorado em Música (Etnomusicologia) na Universidade Federal da Bahia (2005) e o Mestrado em Música (Educação Musical) no Conservatório Brasileiro de Música (2000) do Rio de Janeiro. Ampliando seu universo de atuação, foi professor visitante da “University of Texas at Austin”, EUA, tendo realizado entre agosto de 2018 e julho de 2019 pesquisa de pós-doutorado nessa Instituição. A experiência como pesquisador o possibilitou ser Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, desde 2013, e atuar como consultor de diversas instituições nacionais de educação (MEC), cultura (MinC), ciência, tecnologia e inovação (CNPq/MCTI).

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce de uma pesquisa coletiva, interinstitucional e com financiamento. O projeto intitulado *Produção de conteúdo pedagógico digital na formação inicial de professores de música: um estudo sobre potencialidades do formato podcast* foi desenvolvido pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas e Tecnologias e Educação Musical (Tedum) tendo como instituição parceira o IFSertãoPE. O financiamento foi da Chamada Interna de Produtividade PROPESQ/PRPG/UFPB N° 03/2020 (Pró-reitoria de Pesquisa e Pró-reitoria de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba), com vigência de Junho/2021 a agosto/2022.

No decorrer da pesquisa, percebemos o quanto as práticas e pesquisas dos participantes do grupo Tedum estavam entrelaçadas tanto pela temática, quanto pelos modos de pensar, praticar e ensinar música presentes nas suas atuações. E assim, surgiu a ideia de ampliar o que seria a publicação de um livro com os resultados da pesquisa, para uma coletânea que articulasse as experiências e práticas relacionadas à temática das tecnologias na educação musical. Tal ideia se materializa neste livro que apresentamos agora.

Falar em tecnologias abre um grande leque conceitual e prático. A concepção de tecnologia abarca recursos, ferramentas e práticas que contribuem para a nossa evolução enquanto espécie. No campo de estudo aqui delimitado, o termo tecnologia(s) se refere principalmente às tecnologias digitais. Nesse contexto entram as práticas online de fazer, ensinar e aprender música, e o conceito de cultura participativa digital (que será trabalhado em um capítulo específico).

Além do termo “tecnologia”, trazemos também o termo “mídias”, nos referindo à produção musical e as diferentes formas de comunicação. Diante dessa amplitude de conceitos, demarcamos aqui que nosso olhar para as tecnologias vai além dos recursos — ainda que alguns dos nossos trabalhos tratem da dimensão técnica — o que buscamos olhar

e enfatizar são as relações entre pessoas, mídias e músicas. Assim, o que está no centro é como as transformações tecnológicas são produtoras de culturas e como agimos enquanto produtores, consumidores e outros papéis que desempenhamos nesse contexto.

Sobre o Tedum, trata-se de um grupo de pesquisa jovem, que há uma década vem estudando, pesquisando e promovendo ações de ensino, pesquisa e extensão com enfoque nas tecnologias contemporâneas e ensino e aprendizagem musical. A principal área de atuação do grupo é a educação musical, e seus integrantes interagem a partir de palestras e falas em eventos, principalmente na modalidade online, produção de conteúdos digitais, cursos de extensão online e semipresenciais, além de publicações nacionais e internacionais em periódicos da área de Música.

O grupo nasceu com um caráter extensionista na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (Probex) e o Programa de Licenciaturas (PROLICEN), articulado com pesquisas de trabalhos de conclusão de curso (TCCs) dos integrantes. Em 2018 o grupo é oficializado junto ao diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e teve seu primeiro projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o que marcou a “entrada” do grupo em editais de pesquisa da instituição e outros tantos projetos aprovados que se seguiram. Também, a partir de 2018, foram agregadas as pesquisas de mestrado e doutorado dos integrantes do grupo que acrescentam e materializam temas, objetos, práticas e debates que constroem o trabalho coletivo do Tedum.

Os participantes do grupo apresentam perfil variado, são: músicos, pesquisadores e educadores graduados(andos), mestres(andos), doutores(andos), em constante processo de formação, com intuito de desenvolver-se e fortalecer a área. Um grupo com participantes fixos — e itinerantes — de modo que cada um deixa sua contribuição e leva algo para sua carreira e vida.

Cada participante do Tedum — e, em especial, os que neste livro se apresentam como autor e autora — consegue articular sua prática músico-pedagógica e artística a sua pesquisa acadêmica e agregar significativamente, valores, metodologias, teorias e experiências à temática e no decorrer de todo corpo do livro. Mesmo assim, não são trabalhos elaborados como uma unidade, mas sim, feitos em contextos de ensino e aprendizado musical distintos, a exemplos das distintas instituições nordestinas que se vinculam ao Tedum através de seus participantes e projetos interinstitucionais: IFSertãoPE, IFRN, IFPB; e UEFS¹. São trazidos aqui recortes de monografias de trabalho conclusão de curso (TCC), resultados parciais e finais de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, além de ensaios, projetos e pesquisas em fase inicial.

Empirismo e proposições hipotéticas sobre relações entre a Educação Musical e as tecnologias, assim como autores com diferentes backgrounds, encontram-se e dialogam sem se sobrepor neste livro, preservando a singularidade de cada instituição, pesquisador e somando com o coletivo Tedum.

Todo o processo de construção do livro ocorreu de maneira coletiva, a partir dos encontros online e semanais do grupo para discutir sobre o mesmo. Primeiramente a ideia partiu dos coordenadores como uma forma de divulgar os resultados de pesquisas e ações realizadas pelo Tedum (e integrantes) nos últimos tempos. Com o comum acordo e vontade de colaborar, todos se engajaram em estruturar e organizar seus capítulos, e a cada encontro trouxeram seus interesses, intenções, rascunhos e referenciais. Os autores apresentaram seus textos durante as reuniões e receberam devolutivas em forma de questionamento e sugestões. A organização do livro também ocorreu online através da plataforma Google Docs e todos os participantes (re)liam, (re)editavam e (re)significavam o que se tornou a versão final do livro

1 Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE); Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Instituto Federal da Paraíba (IFPB); e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

que apresentamos agora. Por fim, com todos os capítulos finalizados, também as decisões editoriais, de formatação e layout, ocorreram colaborativamente, utilizando-se das tecnologias online e digitais, que em muito são discutidas.

A temática central do livro se entrelaça com os próprios modos de trabalhar em um contexto de *cultura participativa digital*. Tal base epistêmica é a raiz e fonte de discussões no Tedum. Assim, os capítulos que compõem esse livro dialogam, ora explícita, ora implicitamente, com o (re)pensar — e materializar — práticas alicerçadas no contexto participativo e digital, para além das (r)evoluções tecnológicas em si.

Inspirados nas possibilidades digitais, indicamos que este livro está disposto com links no decorrer de seu texto, destacados com o uso da formatação sublinhar. No caso de leitura desse livro por meios digitais, ao observar uma referência bibliográfica que pode ser encontrada na internet, é possível clicar no autor e/ou ano e acessar o site onde a fonte está disposta. Os títulos e endereços de conteúdos online, a exemplo de vídeos no YouTube, ou perfis em mídias sociais, também estarão presentes com links clicáveis.

Há ainda QR codes — com os referidos links — dispostos no decorrer do livro, que podem ser úteis para quem realizar a leitura desse livro impresso, ou com acesso a múltiplos dispositivos digitais. E mais, imersos nos conteúdos digitais, utilizamos de imagens disponíveis na plataforma Freepik.com² para ilustrar alguns capítulos, além de trazer uma inserção textual criada por meio de uma inteligência artificial³ enquanto epígrafe de nosso livro.

2 Disponível em: <https://br.freepik.com/>

3 Disponível em: <https://chat.openai.com/>

Um livro de múltiplas faixas

A primeira seção, intitulada *Cenários, Contextos e Conceitos*, apresenta capítulos que fundamentam as práticas musicais digitais, assim como reflexões epistêmicas que emergem desse campo de estudo.

15

No primeiro capítulo, *Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical*, os autores discutem conceitos basilares deste livro a partir de fontes bibliográficas e das reflexões que vêm sendo feitas no Tedum. E apresentam, ainda, por meio de pesquisas demográficas, um extrato do cenário brasileiro e o acesso às tecnologias e a internet.

O segundo capítulo, *Efeito YouTube: novas formas de criação, consumo e compartilhamento de música*, visa discutir as mudanças de paradigmas oriundas do contexto digital e das mídias sociais na área musical brasileira, apontando novas concepções para a criação, consumo e compartilhamento musical na plataforma YouTube. Aprofundando reflexões sobre a plataforma e o que identifica-se como o “Efeito YouTube”. Para tanto, são levantadas fontes bibliográficas visando a reflexão do tema para a música. Ao refletir sobre as mudanças de paradigmas, percebem-se possibilidades: seja através da democratização da arte; da expansão da criatividade; ou ainda de um novo espaço para os processos de ensino e aprendizagem musical.

O terceiro capítulo, *Plataformização e Educação Musical: um museu de grandes novidades?*, apresenta um ensaio cujo objetivo é construir relações entre o fenômeno da plataformização da sociedade e a Educação Musical. No texto, o autor realiza uma breve apresentação conceitual sobre plataformas online e sua influência em diferentes dimensões das sociedades, tais quais: economia, política e cultura. O capítulo também dedica uma seção para discutir o processo de plataformização no campo da Educação. Ao final, o autor comenta exemplos de plataformas de ensino e aprendizagem de música, analisados a partir de conceitos expostos no decorrer do capítulo. O argumento apresentado é que, apesar de estarem enquadrados na cultura participativa digital, a maioria dos serviços dessa natureza estão fundamentados em concepções

de ensino de música massificado, pouco interativo e centrado no conteúdo. Isso aponta para a necessidade de maior aprofundamento das discussões sobre o fenômeno no campo da Educação Musical.

O quarto capítulo, *Educação musical multimodal: as contribuições da pedagogia de multiletramentos na aprendizagem musical mediada por plataformas digitais*, apresenta alguns caminhos teóricos e metodológicos de como podemos (re)imaginar o processo de aprendizagem musical, considerando a multiculturalidade e a multimodalidade como elementos para construção do saber musical. Bem como, quais as possibilidades de desenvolvimento de uma práxis pedagógico-musical pautada na pedagogia de multiletramentos, como campo interdisciplinar que fornece subsídios para construção do conhecimento musical na contemporaneidade híbrida, marcada pelas relações entre sujeitos e plataformas.

Já a segunda seção, *Produção de conteúdo digital*, traz dois capítulos que apresentam pesquisas científicas que tomaram como foco processos de produção de conteúdos pedagógico-musicais.

O quinto capítulo, *Potencialidades da produção de podcasts na formação inicial de professores de música*, apresenta uma pesquisa que entrelaça a temática de produção de conteúdo pedagógico-musical no formato de áudio podcast com práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da formação inicial de professores de música. Seu objetivo foi analisar a experiência de produção de conteúdo pedagógico-musical digital no formato podcast por discentes em dois cursos de Licenciatura em Música. Para tanto, sua metodologia foi desenvolvida com base nas concepções teórico-metodológicas da pesquisa-ação e a coleta de dados foi realizada por meio de diários de campo da equipe de pesquisa, rodas de conversa com os discentes participantes; observação dos seus processos; comunicação síncrona e assíncrona; e produções e interações na plataforma de edição de podcast utilizada.

O sexto capítulo, *Produção de conteúdo digital em escola especializada de música: experiências de uma pesquisa em andamento com grupo focal online*, traz uma reflexão sobre a prática pedagógica de professores de música,

da cidade de João Pessoa-PB, que atuam em escolas de música especializadas e/ou dão aulas particulares e possuem uma relação com as tecnologias contemporâneas em suas práticas de ensino tendo, como foco a gravação e edição de áudio e vídeo. Esse capítulo também relata alguns desafios e potencialidades pedagógicas na produção e veiculação de conteúdo multimídia, bem como as aprendizagens que emergem ao compartilhar os trabalhos desenvolvidos em mídias sociais pelos estudantes e/ou professores.

E para finalizar, a terceira seção, *Práticas pedagógico-musicais digitais*, traz pesquisas e experiências desenvolvidas que exploraram a práticas inerentes da cultura participativa digital, ora com fins pedagógicos, ora com fins artísticos, ora combinando-os.

O sétimo capítulo, *Relatos e reflexões sobre o projeto #30dias30beats*, traz parte das discussões e reflexões acerca de duas pesquisas que buscaram compreender os processos de aprendizagem musical gerados pelas experiências de criação online de beats no projeto #30dias30beats. Tal projeto visa estimular a criação e produção musical envolvendo recursos eletrônicos, com desafio de produzir e compartilhar um beat de 1 minuto por dia, durante 30 dias. Neste contexto — onde produtores musicais, DJs, músicos e pessoas interessadas em produção musical interagem através das criações musicais — é possível identificar diferentes aprendizados musicais e contribuir para a produção de conhecimento em música. As reflexões apontam para: um estímulo à criação e produção musical compartilhada; conexão de pessoas em diferentes níveis artísticos e técnicos, gênero e faixa etária; e troca de ideias sobre equipamentos e ferramentas que auxiliam no fazer musical.

O oitavo capítulo, *Aprendizagens durante experiências de autoprodução musical: a gravação de guias como ferramenta pedagógica*, narra e analisa a experiência de autoprodução de um material audiovisual para a realização do componente curricular Recital de Conclusão de Curso da graduação em Música da UFPB. Neste capítulo, a autora aborda como as práticas de produção musical em home studio e o processo

de gravação de guias se configuraram enquanto possibilidades para seu estudo de repertório e mapeamento de performance — como também para construção de arranjos — para além do objetivo inicial de registro sonoro das músicas a serem produzidas.

O nono capítulo, *Pedagogia vocal no YouTube: reflexões pedagógicas, sociais e profissionais*, visa apresentar e refletir práticas pedagógico-musico-vocais que se dão em mídias sociais, tomando como base duas pesquisas desenvolvidas pelo autor. Ambas possuem interseções entre processos de ensino e aprendizagem de canto que se dão no espaço YouTube, que são refletidas a partir de três eixos: o ensino-aprendizagem online de canto — e de música — no YouTube; o carácter social nos processos pedagógicos no YouTube; e a atuação profissional nesse contexto.

O décimo capítulo, *O YouTube como um espaço para o aprendizado do baterista*, também apresenta algumas potencialidades do YouTube enquanto um ambiente de aprendizagem musical e, mais especificamente, para a aprendizagem da bateria. O autor compartilha um pouco das experiências que teve durante sua vida enquanto músico, estudante de música e educador musical, buscando refletir sobre suas práticas não só a partir dessas experiências, como também apoiando-se em autores e autoras que pesquisam sobre música e tecnologia.

No décimo primeiro capítulo, *Novos paradigmas das práticas pedagógico-musicais digitais e online: aulas de violão e guitarra*, encontramos reflexões sobre a mudança de paradigma relacionado às aulas online nos últimos tempos, especialmente quando relacionada ao ensino e aprendizagem de instrumento musical — violão e guitarra. A partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema e da prática do autor como professor de instrumento — que utiliza de ferramentas e do contexto digital e online há quase uma década — é possível constatar mudanças em relação à modalidade e especialmente dos valores atribuídos pelos sujeitos que vivenciam a cultura participativa digital significativamente. O autor aponta que o que inicialmente era visto com grande desconfiança e problemas, hoje é tido como realidade empírica por pesquisadores,

professores e estudantes. No entanto, por mais avançados que sejam os recursos e tecnologias, acredita ser preciso que professor e aluno estejam dispostos a aprender com e sobre as tecnologias a sua disposição.

O décimo segundo capítulo, *Brincando de fazer música digitalmente*, apresenta o relato de quatro cenas extraídas do diário de bordo de uma pesquisa de mestrado. Elas remetem-se à um projeto pedagógico de aulas de música em ambiente digital, no contexto de ensino remoto durante a pandemia de covid-19, desenvolvido com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Essa exposição visa analisar os acontecimentos descritos e propor reflexões crítico-pedagógicas, procurando encontrar as potencialidades, limitações e novas possibilidades de ensino de música com tecnologias através das atividades relatadas. O autor traça, ainda, algumas considerações a respeito da importância de conectar o ensino de música às tecnologias digitais contemporâneas.

Por fim, o décimo terceiro capítulo, *A covid-19 e seus efeitos na renda dos músicos*, apresenta reflexões sobre o processo de enfrentamento das dificuldades decorrentes da perda de renda, ocorridos em virtude da pandemia, e como o ensino de música na modalidade de ensino remoto emergencial se apresentou como alternativa de trabalho. As reflexões apontam que muitas das dificuldades enfrentadas se apresentaram como reflexo da acentuação de diversos aspectos relativos à deterioração das condições de trabalho dos músicos em curso no Brasil nos últimos anos. O autor ressalta também aspectos positivos trazidos pela experiência vivenciada, como a apropriação de novos espaços de atuação e a utilização de novas ferramentas para o ensino de música e o fazer musical no contexto digital.

Desejamos que você, que lê este livro, possa desfrutar de reflexões, provocações e experiências oriundas de práticas musicais digitais.

Uma boa leitura!

Os organizadores.

CENÁRIOS,
CONTEXTOS E
CONCEITOS

1. Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical

Juciane Araldi Beltrame
juciane.beltrame@emo.ufpb.br

Matheus Henrique da Fonseca Barros
matheus.barros@emo.ufpb.br

Gutenberg de Lima Marques
gutembergml@emo.ufpb.br

A discussão sobre práticas musicais digitais e seus aprendizados se articula com os conceitos de *cultura participativa*, *cultura digital* e *mídias sociais*. Apresentamos, neste capítulo, os entrelaçamentos entre esses conceitos, juntamente com dados sobre acesso à internet pela população brasileira, entendendo que qualquer discussão sobre tecnologia precisa estar contextualizada com acesso, inclusão e exclusão digital.

O conceito de cultura participativa que adotamos neste livro é aquele definido por [Henry Jenkins¹ e colaboradores \(2006, p. 7\)](#), em seu trabalho sobre os desafios da mídia educação no século XXI. Os autores indicam enquanto características da cultura participativa:

- 1) poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento cívico;
- 2) forte apoio para criar e compartilhar criações com outras pessoas;
- 3) algum tipo de orientação informal em que o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos iniciantes;
- 4) membros que acreditam na importância de suas

1 Compreendendo e valorando o aspecto identitário de cada autor e autora que serão citados, optamos, neste livro, em apresentar seus prenomes, no momento de sua primeira citação no corpo de texto. Indicamos também que nos casos de sobrenomes iguais, de autores diferentes, será acrescido a inicial do prenome, mantendo assim a distinção de cada indivíduo e sua devida identificação.

contribuições; 5) membros que sentem algum grau de conexão social entre si, importando-se como que as outras pessoas pensam sobre o que criaram.²

Essas características da cultura participativa podem ocorrer em vários contextos, não sendo exclusividade do campo das mídias. No entanto, considerando o trabalho de [Jenkins e colaboradores \(2006\)](#) que trata diretamente da cultura participativa na área de mídia-educação, bem como o contexto deste livro, entendemos o quanto essas características podem ser analisadas no contexto educativo e digital.

Assim, o próprio Jenkins (2009) em seu livro *Cultura da convergência*, define a cultura participativa como um campo no qual “fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos” (JENKINS, 2009, p. 378). E mais, segundo Jean Burgess e Joshua Green, o termo cultura participativa é “usado para descrever a aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado por usuários e algum tipo de alteração nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 28). No âmbito artístico, essa alteração de poder é fundamental para o “processo de democratização da arte” ([CAYARI, 2011, p. 6](#)).

Outro conceito basilar para esse livro é o de *cultura digital*. Partimos da síntese realizada por Vani Kenski (2018, p. 1), que indica que a expressão cultura digital “integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade”. Como também indicado por [Juciane Beltrame \(2018, p.](#)

2 No original: “For the moment, let’s define participatory culture as one: 1.With relatively low barriers to artistic expression and civic engagement; 2.With strong support for creating and sharing one’s creations with others; 3.With some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is; passed along to novices; 4.Where members believe that their contributions matter; 5.Where members feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created).”

41), a cultura digital “se constrói na forma como as pessoas interagem com as informações a partir das possibilidades do tratamento digital de som, da imagem e do texto de forma ativa na produção e veiculação de conteúdo”.

Adentrando o entendimento de tal conceito, [Rosemary Santos e Edméa Santos \(2013, p. 155\)](#) apontam como características da cultura digital:

rápido desenvolvimento da multimídia que produziu a convergência de vários campos midiáticos tradicionais (convergência das mídias); mistura de áudio, vídeo e imagens, referindo-se, portanto, ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto e programas) numa linguagem universal; cultura da digitalização e da compressão de dados; quaisquer desses dados híbridos podem ser sintetizados em qualquer lugar e em qualquer tempo para gerar produtos com idênticas cores e sons; a hipermídia digital autoriza e materializa as operações clássicas e amplia consideravelmente a dinâmica de usos a partir de variadas interfaces, arquivando, recuperando, distribuindo informação; [e a] principal característica é a possibilidade de autoria pelos praticantes numa posição de cocriação de forma não sequencial, multidimensional.³

Embora não sejam necessárias para que a cultura participativa ocorra, as tecnologias e as mídias digitais desempenham papéis importantes na maneira como as pessoas se relacionam, colaboram, criam e interagem com a música, além de atuarem como potencializadoras da participação dos indivíduos (TOBIAS, 2013, p. 31). Desse modo, “a cultura participativa fortalece-se nos meios digitais e encontra uma via de expressão das mais favoráveis para o aparecimento de outras relações e padrões de comportamentos” ([ALMEIDA, 2010, p. 1](#)).

[Luciano Almeida \(2010\)](#) considera que “conectar-se significa apreender, interagir, intervir, criar, reprocessar, transmitir, disseminar” ([ALMEIDA, 2010, p. 18](#)). A partir da discussão e análise dos processos

³ As autoras apresentam tais características a partir das ideias de Marcos Silva (2000) e Lucia Santaella (2003).

criativos e de disseminação de videoclipes amadores postados no YouTube, o autor revela aspectos importantes para compreender como se configuram e quais são as especificidades das práticas musicais no contexto digital e online. Dentre tais especificidades está a reapropriação de músicas, imagens e materiais sonoros para a produção de um novo videoclipe. [Almeida \(2010, p. 115-116\)](#) cita, como exemplo, uma “versão ao estilo sertanejo, ou tocada ao contrabaixo, ou ainda com altura [grave/agudo] alterada (levada ao agudo para simular a voz de um bebê)” sugerindo que nessas produções as “pessoas são impelidas a estimular sua criatividade, produzindo vídeos, os mais variados e imprevisíveis”

Assim, apresentamos a articulação dos dois conceitos — cultura participativa e cultura digital — no campo da Educação Musical, com a terminologia *cultura participativa digital* (cf. [BARROS, 2020a](#); [BARROS; BELTRAME, 2022](#)). No contexto da música, a digitalização do som e as práticas de edição e gravação possibilitaram formatos próprios de criar música, impactando diretamente na escuta, interpretação, consumo e aprendizagem.

Considerando que a música é uma “língua artística, *culturalmente construída*, que tem como o material básico o som” (PENNA, 2018, p. 24-25, grifos nossos), a cultura participativa digital promove manifestações e práticas pedagógico-musicais próprias, com maneiras específicas de produção e circulação ([BARROS; BELTRAME, 2022](#)). Nesse contexto, elencamos, a seguir, exemplos de práticas musicais próprias da cultura participativa digital a partir dos estudos realizados por Tobias (2013), com atualizações e adaptações:

Quadro 1 — Possibilidades de práticas musicais na cultura participativa digital

Práticas	Breve explicações, possibilidades e autores que versam sobre tal prática
Arranjos e(m) multipista	Práticas solo ou coletiva de arranjos de obras musicais originais — ou ainda composições autorais — utilizando-se de softwares de edição de áudio, com o recurso de múltiplas pistas (camadas) de áudio, por exemplo. Tais produções podem ser exibidas com vídeos “mosaicos”, onde as múltiplas partes são demonstradas visualmente em quadros [cf. COSTA (2022) ; GARCIA (2021) ; MARQUES (2020)]
Comentários e discussões	Compartilhar escutas musicais, feedbacks, <i>etc.</i> Participar de discussões sobre trabalhos originais, versões resultantes de práticas musicais digitais, festivais, com comentários em mídias sociais como Instagram, YouTube, TikTok, Twitter, <i>etc.</i> [cf. TOBIAS, 2013 ; FERREIRA, 2014 ; VENTURA, 2018]
Paródias e sátiras	Performance ao vivo ou produções de versões alterando letras ou fazendo vídeos de teor humorístico e/ou ressignificado acerca do original. Tais práticas podem ser percebidas com recursos das mídias sociais. [cf. TOBIAS, 2013]
Reapropriações	Uso de obras musicais, fora de seu contexto original, como conteúdo para outras mídias, como vídeos e coreografias. Conteúdo encontrado em mídias como TikTok e Instagram, como, por exemplo, o formato reels. [cf. PENNA; BARROS, 2022 ; PENNA; MARINHO, 2018]
Produções baseadas em sample	Produzir ou tocar diferentes músicas repetindo, manipulando ou reordenando conteúdos musicais (samples) do original. [cf. ARAÚJO, 2022]

Práticas	Breve explicações, possibilidades e autores que versam sobre tal prática
Produções covers	Performance individual — ou em grupo — imitando ou fazendo alguma variação de músicas de outros compositores [cf. MARQUES (2020) ; OLIVEIRA, (2011)]
Remix	Produzir versões que mantêm a essência do trabalho original enquanto adiciona conteúdos musicais que mudam o contexto ou gênero. Versões produzidas tipicamente com tecnologias eletrônicas.
Mashups	Combinar elementos de uma ou mais canções originais através de justaposição ou, menos tradicionalmente, intervindo nas músicas para criar novas composições e criar novos meios de ouvir as originais. [cf. BELTRAME, 2018; 2019].
Vídeoaulas	Criar e/ou consumir vídeos para ensinar-aprender outras pessoas como tocar, cantar, produzir uma música ou desenvolver habilidades musicais e técnicas instrumentais/vocais. [cf. SILVA, R., 2020 ; MARQUES, 2021a; 2021b]

Quadro elaborado pelos autores, atualizado com possibilidades contemporâneas, a partir de [Tobias \(2013, p. 30\)](#), da tradução de [Beltrame \(2016, p. 40\)](#) e do recorte de [Barros \(2020a, p. 296\)](#). Algumas práticas foram agrupadas, visto sua proximidade de finalidade e de processo de produção.

Mídias sociais e práticas musicais digitais

O ambiente digital onde tais práticas musicais podem acontecer e convergir são as *mídias sociais*. Podemos entender como mídias sociais os “sites na internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e compartilhamento de informações em diversos formatos” (TELLES, 2011, p. 19). Por vezes, há uma mistura entre os termos *mídias sociais* e *redes sociais*, vistos como sinônimos, porém, trazemos aqui as distinções entre esses termos e assumimos o conceito que utilizamos durante os capítulos.



As redes sociais, no sentido de “nós”, existem desde que os seres humanos começaram a se relacionar, ou seja, indivíduos que se relacionam entre si formando uma teia, uma “rede”. Na internet, podemos encontrar o que, no passado, foi chamado de sites de relacionamento, hoje chamado de *redes sociais*. De acordo com André Telles, as redes sociais são “ambientes cujo foco é reunir pessoas, os chamados membros, que, uma vez inscritos, podem expor seu perfil com dados como fotos pessoais, texto, mensagens e vídeos, além de interagir com outros membros, criando listas de amigos e comunidades” (TELLES, 2011, p. 18). De maneira mais extensa, [Danah Boyd \(2008, p. 92\)](#) indica que o termo “mídias sociais”

é um termo abrangente que se refere ao conjunto de ferramentas, serviços e aplicativos que permitem que as pessoas interajam com outras usando tecnologias de rede. As mídias sociais abrangem softwares colaborativos, comunidades online, tecnologias de compartilhamento de conteúdos um para um e jogos digitais. Mensagens instantâneas, blogs, microblogs, fóruns, e-mail, mundos virtuais, mensagens de texto e sites de redes sociais são gêneros de mídia social. A mídia social inclui sistemas que suportam interações um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos. Alguns permitem interações muitos-

para-muitos e apoiam a criação de espaços para as pessoas se reunirem e os públicos se formarem.⁴

[Janice Waldron, Stephanie Horsley e Kari Veblen \(2020, p. 2\)](#) discutem haver “qualidades distintas” em um leque mais amplo do que se considera as mídias sociais, havendo entre elas, por exemplo, os sites de redes sociais e os sites de conteúdo gerado pelo usuário. Para as autoras, os sites de rede social promovem principalmente o contato interpessoal não aprofundado, seja entre indivíduos ou grupos, forjando conexões pessoais, profissionais ou geográficas. No que lhe concerne, os sites de conteúdo gerado pelo usuário apoiam a criatividade, a atividade cultural de primeiro plano e promovem a troca de conteúdo amador ou profissional. Vale ressaltar que, com o passar do tempo e as evoluções tecnológicas nas plataformas, é perceptível um processo de hibridização entre os sites de rede social e os sites de conteúdo gerado pelo usuário.

Essa diferença conceitual também pode ser identificada através do trabalho de Raquel Recuero (2018) que discute sobre as redes sociais na internet, e indica que “sites de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet” (RECUERO, 2018, p. 102). A autora chama a atenção de que tais sites são o “suporte” para as interações. As redes são os atores sociais, ou seja, os indivíduos, que constituem as redes sociais.

Assim, embora os termos *mídia social* e (site de) *rede social* sejam muitas vezes usados como sinônimos, compreendemos aqui que, conceitualmente, eles possuem diferenças. Neste livro, utilizaremos,

4 No original: “is an umbrella term that refers to the set of tools, services, and applications that allow people to interact with others using network technologies. Social media encompasses groupware, online communities, peer-to-peer and mediasharing technologies, and networked gaming. Instant messaging, blogging, microblogging, forums, email, virtual worlds, texting, and social network sites are all genres of social media. Social media includes systems that support one-to-one, one-to-many, and many-to-many interactions. Some enable many-to-many interactions and support the creation of spaces for people to gather and publics to form”

então, o termo e o conceito amplo de *mídias sociais* para nos referirmos ao Instagram, Facebook e YouTube, por exemplo

O contexto digital no Brasil

A evolução tecnológica digital traz possibilidades que se concretizam enquanto as pessoas têm acesso a tais transformações, permitindo assim o diálogo e o estabelecimento de relações entre as tecnologias e as práticas pedagógico-musicais digitais, por exemplo. Para tanto, é preciso que cada indivíduo tenha as devidas condições de acesso ao mundo digital, ou seja, possua dispositivos digitais e conexão à internet adequada a seu dispor. É pertinente, antes mesmo de refletir sobre as práticas musicais digitais, verificar como está a situação de acesso às tecnologias e internet no Brasil.

Apresentamos a seguir alguns dados referentes à Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros — TIC Domicílios 2019 ([NIC.BR, 2020a](#)) realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação — Cetic.br⁵ —, por ser o levantamento estatístico mais recente e abrangente sobre a temática no Brasil. Segundo a pesquisa, no ano de 2019, 74% da população brasileira afirmou ter acesso à internet, o que nos permite perceber que, aproximadamente, enquanto três em cada quatro pessoas no Brasil têm acesso ao mundo digital, uma não tem.

Complementarmente ao dado acima, levantamos aqui um indicador da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — PNAD Contínua ([IBGE, 2020](#)), em que no ano de 2018, dentre a população

⁵ Criado em 2005 ([CETIC, 2022](#)), o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR — NIC.br, ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil — CGI.br. Por sua vez, o CGI é responsável por coordenar e integrar as iniciativas de uso e funcionamento da internet no Brasil e foi criado pelo decreto federal n.º 4.829/2003 (BRASIL, 2003)

que não utiliza a internet⁶, 76,2% declarou não saber utilizar ou ter desinteresse e 17,5% alegou razões econômicas. O que nos faz refletir que, mais que o aspecto financeiro, a “alfabetização” digital, também chamada de letramento digital⁷, ainda é um ponto a ser observado e aperfeiçoado no território brasileiro.

Retomando aos dados da Pesquisa TIC Domicílios 2019, em relação ao dispositivo utilizado, 99% do total de usuários de internet utilizam celular, já os que usam computador são 42%, televisão 37% e aparelho de videogame 9%. Sobre esse dado, destacamos a relevância do conceito cunhado por Luke Wroblewski (2009; 2011), o *mobile first*⁸, que consiste em projetar aplicativos e sites primeiro para a versão móvel, para posteriormente desenvolver para computador.

Outro indicador a ser destacado é de usuários de internet que utilizam telefone celular exclusivamente. Entre a população total de usuários de internet, 58% utilizam apenas o celular para se conectarem, ou seja, mais da metade da população brasileira. Aqui destacamos haver grandes diferenças entre as populações: enquanto na área urbana 56% utilizam apenas o celular, na área rural são 79% da população. Entre a classe A e B, são 11% e 26%, respectivamente, que recorrem apenas ao celular para acesso à internet, enquanto nas classes C e DE o percentual sobe para 61% e 85%.

Em relação ao total de domicílios, 39% possuem computador e dentre o total de domicílios com computador, 66% tem notebook,

6 O percentual da população que utiliza a internet apresentado pela PNAD Contínua foi semelhante à TIC Domicílio (74%), permitindo assim uma relação entre os dois levantamentos.

7 O tema pode ser aprofundado nos trabalhos de Brunno Ogibowski (2021) Mariana Rezende (2016) e Carla Moreira (2012).

8 Wroblewski defende tal conceito baseado em três pilares: primeiro que há um aumento no consumo e uso de dispositivos móveis, fato este também observado no Brasil; segundo que o celular “força” que o desenvolvimento seja mais focado, visto que a área dos dispositivos móveis é menor e consequentemente é necessário maior objetividade; e terceiro que os dispositivos móveis oferecem recursos mais diversos e acessíveis (WROBLEWSKI, 2009).

41% computador de mesa e 33% tablet. Nesse indicador, é importante pontuar, mais uma vez, o percentual por classe social. Embora a média seja de 39% do total de domicílios brasileiros, na classe A e B o total chega a 95% e 85%, respectivamente, enquanto nas classes C e DE, o total de domicílios com computador é de 44% e 14%, apontando para dois cenários bastante distintos em relação à posse de computador entre as classes econômicas.

Vale reforçar, de modo geral, a diferença entre as populações em relação ao acesso à internet. Nos dados referentes a população total, na zona urbana são 77% usuários da internet, enquanto na zona rural são 53%. E ainda há divergências entre as classes econômicas, sendo as classes A e B na casa dos 90% (95% e 93%, respectivamente) enquanto na classe C são 78% e na classe DE são 57%. O que nos leva a refletir sobre a democratização do acesso à internet. As populações mais pobres e rurais ainda estão bem atrás em relação ao acesso digital.

Em relação à idade, entre a população de 10 a 44 anos o percentual de usuários de internet oscila entre 83% e 92%, enquanto na faixa de 45 a 59 anos são 68%. Acima de 60 anos a taxa é de apenas 34% da população.

Podemos evidenciar ainda o indicador de atividades realizadas na internet em relação à educação. Entre o total de usuários de internet: 41% realizou atividades ou pesquisas escolares; 40% estudou na internet por conta própria; 24% buscou informações sobre cursos de graduação, pós ou extensão; e 12% fez cursos à distância.

Ainda sobre as atividades realizadas na internet, em relação à multimídia: 74% do total de usuários assistiu a vídeos, programas, filmes ou séries; e 72% ouviu música. E em relação aos tipos de vídeos e conteúdo dos vídeos assistidos: 44% assistiram música, como shows ou videocliques; e 28% tutoriais ou videoaulas.

Embora o consumo de conteúdo da internet seja uma tendência entre o total da população, somente: 27% postou conteúdo próprio;

12% ensinou ou deu dicas para as pessoas sobre coisas que sabe; 10% divulgou seu trabalho; apenas 7% divulgou um conteúdo artístico que criou; e apenas 2% recebeu algum pagamento por postar conteúdo próprio. Percebemos com esses dados haver uma quantia considerável de procura e demanda por consumo musical na internet, no entanto, ainda há poucos produtores de conteúdo e menos ainda os que estão sendo remunerados por isso.

Através dos dados da TIC Domicílios ([NIC.BR, 2020a](#)), identificamos haver um avanço em relação ao acesso a dispositivos digitais e à internet. No entanto, ainda há uma grande diferença entre as populações, seja em aspectos geográficos ou financeiros. O que implica refletir que o acesso às práticas digitais aqui discutidas não chegam igualmente à todos os brasileiros, sendo as comunidades de baixa renda e a população rural as mais excluídas.

Este cenário ficou evidenciado em 2020 no contexto de estado de calamidade pública (BRASIL, 2020a) gerado pela pandemia do coronavírus (covid-19) onde se fez necessário o distanciamento e isolamento social. Houve, entre tantas implicações, o cancelamento de eventos culturais (BRASIL, 2020b), havendo assim, por exemplo, a necessidade de transformação das práticas musicais por todo o país. Além da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (BRASIL, 2020c), se tornou necessário o acesso cotidiano a dispositivos e internet, tanto pelos professores quanto pelos alunos, além da própria utilização dos meios digitais para realizar processos de ensino e aprendizagem.

Durante o período de distanciamento social, percebeu-se um aumento no consumo cultural online. De acordo com o Painel TIC COVID-19 ([NIC.BR, 2020b](#)), entre os usuários de internet com 16 anos ou mais, 64% acompanharam transmissões de áudio ou vídeo em tempo real e 16% pagaram por serviços de música pela internet. Embora tenha havido aumento expressivo em todas as classes, mais uma vez, os indicadores apontam divergências entre elas. Ao observar,

por exemplo, o fenômeno das transmissões ao vivo, a atividade foi realizada por 76% da população nas classes AB, por 64% na classe C e 47% pelas classes DE. Conforme a pesquisa,

os resultados do Painel TIC COVID-19 no âmbito da cultura indicam, portanto, aumento das atividades on-line e diminuição da demanda por atividades presenciais nesse período, deslocando parte da fruição cultural para o ambiente doméstico, como resultado das medidas de isolamento social. Isso ocorreu de maneira mais notável, entretanto, entre os usuários de Internet das classes mais altas e de maior escolaridade, indicando que as desigualdades tradicionalmente observadas no acesso a conteúdo pela Internet se mantiveram e, em alguns casos, se ampliaram no período ([NIC.BR, 2020b, p. 17](#)).

De modo que ao refletir, no cenário brasileiro, sobre práticas artístico-pedagógico-musicais que se dão relacionadas as tecnologias digitais, é necessário ter em mente que falamos de um contexto de, ainda, inclusão e exclusão.



Mídias sociais e educação musical: relações possíveis em contexto pós-pandêmico

Aprofundando a relação entre as mídias sociais, práticas pedagógico-musicais e acesso à internet, levantamos a necessidade de compreender de quais maneiras as diferentes práticas de consumir e aprender música

precisam ser articuladas nos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos imersos nas mídias sociais. O trabalho *Social Media in Music Education*, de [Daniel Albert \(2015\)](#), apresenta importantes reflexões. Reforçamos que, embora o artigo trate especificamente sobre a relação das mídias sociais com a Educação Musical, é possível refletir sobre as implicações musicais em um sentido mais amplo.

Primeiramente, é importante considerar que a integração das mídias sociais às práticas educacionais permite uma consonância com as práticas culturais dos jovens educandos. Tal conciliação pode ser igualmente pensada ao refletir que, na medida que integramos as práticas musicais às práticas culturais dos jovens — tendo as mídias sociais como intermédio — estaremos favorecendo a ampliação do conhecimento musical e da atividade artística. Sendo essa articulação para além do uso do recurso da mídia e suas possibilidades de interação ([ALBERT, 2015, p. 32](#)).

O autor levanta ainda alguns desafios relacionados ao uso das mídias sociais, como o *cyberbullying*⁹, ou seja, a prática sistemática de violência no ambiente online. Mensagens de texto e e-mails podem gerar consequências severas, principalmente ao considerar a possibilidade do anonimato existente na internet ([ALBERT, 2015, p. 33](#)). Sobre essa questão, há a indicação de que os professores possam discutir com os alunos o propósito dos comentários enquanto feedbacks positivos e construtivos, além de comparar/contrastar comportamentos e comentários apropriados e inapropriados ([ALBERT, 2015, p. 34](#)). Ele ainda ressalta as questões éticas, no sentido de verificar o compartilhamento de informações para fins mercadológicos, de privacidade em relação às políticas de privacidade das mídias sociais em constante mudança, e a segregação de acesso à internet e dispositivos, como verificado no cenário brasileiro.

9 O tema pode ser aprofundado nos trabalhos de Camila Sandim de Castro e Antônio Zuin (2019), Cristina Novo (2009) e Guilherme Wendt, Débora Campos e Carolina Lisboa (2010).

Mais recentemente, no livro *The Oxford Handbook of Social Media and Music Learning*, os autores [Waldron, Horsley e Veblen \(2020\)](#) discutem que a música é um dos poucos fenômenos “onipresentes” em nossa sociedade baseada em tecnologias. O “uso” da música vai desde uma ferramenta de construção de identidade pessoal à exploração econômica, por exemplo.

As autoras reforçam que “as tecnologias digitais agora tornam possível o acesso a praticamente qualquer gênero de música a qualquer momento (*para aqueles que têm acesso à tecnologia*)” ([WALDRON; HORSLEY; VEBLEN, 2020, p. 4, grifos nossos](#))¹⁰, de forma que um olhar crítico para as mídias sociais se faz pertinente em práticas pedagógico-musicais do século XXI. O potencial das mídias sociais é discutido pelas autoras, de modo a explorar práticas pedagógico-musicais que possibilitem “diminuir ou apagar as fronteiras entre os contextos [educativos] [...] e as realidades vividas dos indivíduos de maneiras que honram as tradições musicais e, ao mesmo tempo, desenvolvem uma participação musical ao longo da vida”¹¹ ([WALDRON; HORSLEY; VEBLEN, 2020, p. 4-5](#)). Tais práticas permitem aos estudantes — onde quer que estejam inseridos — um papel ativo e significativo no processo de aprendizagem musical.

Outro ponto levantado por [Waldron, Horsley e Veblen \(2020, p. 5\)](#) é o exemplo do YouTube, enquanto mídia social, e seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem musical:

por meio do YouTube, os indivíduos podem criar e compartilhar conteúdo gerado pelo usuário, consumir e criticar seus ídolos musicais por meio de comunidades de fãs, postar e aprender

10 No original: “[...] digital technologies now make accessing practically any genre of music possible at any time (for those who have access to the technology)”

11 No original: “This is particularly relevant as we continue to explore how we might lower or erase boundaries among formal, nonformal, and informal contexts and the lived realities of individuals in ways that honor musical traditions while simultaneously developing lifelong musical participation”. Embora os autores empreguem os termos “formal, não formal e informal”, para se referir aos diversos contextos educativos, optamos por não adentrar em tais distinções epistêmicas, visto não ser o foco deste livro.

com o conteúdo destinado a instruir outras pessoas na aquisição de habilidades musicais, experimentar e estabelecer sua própria identidade e habilidades musicais, desenvolver uma base de fãs e receber feedback sobre suas habilidades musicais e performáticas.¹²

Os impactos do YouTube na música, e em processos pedagógico-musicais, serão aprofundados, no decorrer deste livro, nos capítulos dois, nove e dez: *Efeito YouTube: novas formas de criação, consumo e compartilhamento de música*; *Pedagogia vocal no YouTube: reflexões pedagógicas, sociais e profissionais*; *O YouTube como um espaço para o aprendizado do baterista*, respectivamente.

O processo de pandemia de covid-19, vivenciado a partir de 2020, ampliou a relevância do diálogo com os processos e práticas educativo-musicais na cultura participativa digital. Assim, ressaltamos que o processo de formação inicial de professores de música deve considerar os seguintes aspectos ([BARROS; BELTRAME, 2022, p. 13](#)):

questões relacionadas ao letramento digital, domínio das técnicas de funcionamento das diferentes plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); planejamento de aulas e programas de ensino para os diferentes formatos, plataformas, ambientes e abordagem de ensino (híbrido, EaD, remoto); assuntos relacionados aos processos e instrumentos avaliativos nos AVA, uma vez que boa parte dessas plataformas tende a priorizar instrumentos de mensuração, fomentando a conotação histórica da avaliação como atribuição de notas [...]; discussões sobre processos colaborativos de aprendizagem, bem como especificidades dos trabalhos em grupo e da dinâmica de metodologias ativas de ensino-aprendizagem; uma compreensão do impacto da mídia e da tecnologia na criação e compartilhamento de música na sociedade contemporânea, proporcionando uma perspectiva de relacionamento tecnológico

12 No original: “Through YouTube, individuals can engage in making and sharing user-generated content, consume and critique their musical idols through established fan communities, post and learn from content intended to instruct others in the acquisition of musical skills, experiment with and establish their own musical prowess and identity, and develop a fan base and receive feedback about their musical and performative abilities.”

com a música, permitindo o entendimento das tecnologias como um conhecimento específico musical [...]; proporcionar o entendimento de como as redes oriundas das mídias digitais funcionam, em termos de musicalidade e educação musical, problematizando o envolvimento com estas [...]; promoção das habilidades e do conhecimento cultural necessários para o entendimento da cultura participativa digital e implantação das tecnologias para seus devidos fins [...].

Nas possibilidades da cultura participativa digital, as mídias sociais propiciam, com conexão e dispositivo adequados, ler, escrever e realizar o upload de conteúdos digitais, permitindo interações e comentários imediatos do material publicado. Para a Música, a possibilidade de criação e compartilhamento de conteúdo, somado à interação social das mídias sociais, permite, por exemplo, que o músico, independentemente, possa, a partir de sua casa e dos equipamentos que dispõe, apresentar seu conteúdo musical com potencial alcance global, além de criar diversas conexões sociais.

As autoras [Waldron, Horsley e Veblen \(2020, p. 5\)](#) indicam ainda que “é imperativo que o campo da educação musical se envolva com a realidade das mídias sociais e seu potencial transformador”¹³, uma vez que a música se apresenta enquanto um fenômeno onipresente em nossas vidas e, igualmente, nas mídias sociais. Desse modo, este livro dialoga com tal intenção no sentido de refletir sobre a cultura participativa digital e práticas pedagógico-musicais no contexto brasileiro.

Ao trazer, nesse capítulo, os conceitos de cultura participativa digital, mídias sociais e o contexto brasileiro de acesso às tecnologias, reunimos as principais concepções que norteiam os trabalhos do grupo Tedum e os capítulos que compõem esse livro. São conceitos que se articulam e se materializam em temáticas como: criação de beats, gravação de guias como estudo de repertório e performance, musicalização digital,

13 No original: “it is imperative that the field of music education engage with the reality of social media and its transformative potential.”

cultura participativa digital e plataformização, novos paradigmas para o ensino online de violão e guitarra, produção de conteúdo pedagógico musical online, youtube como espaço pedagógico.

Essas temáticas tratam de práticas musicais próprias do contexto digital e são analisadas aqui como objeto de estudo e interesse da Educação Musical. Assim, nos colocamos em consonância com [Jusamara Souza \(2020, p. 16\)](#), no sentido de que a área de Educação Musical, como campo científico, tem como objeto de estudo as relações entre pessoas e a música, tendo como interesse “os fenômenos da transmissão e recepção da(s) música(s) seja(m) ela(s) de qualquer gênero ou estilo. Entende-se por transmissão e recepção processos de apreensão, aprendizagens musicais difusas ou sistematizadas, transmitidas de formas orais, midiáticas ou escolarizadas, incluindo as práticas pedagógico-musicais no âmbito de socializações musicais”.

Portanto, partindo de perguntas como: “quem faz música, qual música, como e por que a fazem?” ([SOUZA, J. 2020, p. 12](#)) torna-se possível teorizar sobre os fenômenos pedagógico-musicais e suas especificidades.

É com esse olhar que cada autor e autora que escreve um capítulo deste livro, traz suas contribuições, problematizações e interesse em contribuir para o fortalecimento da produção de conhecimento em música, a partir das especificidades da Educação Musical.

2. Efeito YouTube: novas formas de criação, consumo e compartilhamento de música

*Gutenberg de Lima Marques
gutenberglm@emo.ufpb.br*

*“Nada é permanente, exceto a mudança.”
(Heráclito)*

O século XX foi cenário de diversas transformações políticas, sociais, econômicas e, principalmente, tecnológicas, tais mudanças se refletiram em nossa sociedade do século XXI. O filósofo Heráclito de Éfeso, há séculos atrás, bem afirmou ao dizer que a mudança é uma constante. Hoje, para nós, tal fato é perceptível ao observarmos as mudanças constantes que a tecnologia trouxe e continua a trazer em nossa sociedade.

Tais transformações tecnológicas, em especial as tecnologias digitais, vêm implicando também em mudanças para o cenário musical, seja em aspectos artísticos ou educativos. Dessa forma, este capítulo tem como tema central as tecnologias digitais e a música na contemporaneidade, mais especificamente as transformações oriundas do mundo digital e das mídias sociais no cenário musical.

A música, hoje, tem sido frequentemente acessada por plataformas de streaming, o que [Marcelo Kischinhevsky, Eduardo Vicente e Leonardo Marchi, \(2015\)](#) consideram enquanto a possibilidade de “música infinita”. Os autores apontam que o

acesso à “música infinita”, promete uma publicidade da empresa Deezer ao anunciar seu acervo de mais de 30 milhões de fonogramas. “Música para todos”, vende o concorrente Spotify. “Ouça os sons do mundo”, afirma enfaticamente o SoundCloud, posicionando-se como uma plataforma para a

escuta de novos artistas, bem como de programas radiofônicos. ([KISCHINHEVSKY; VICENTE; MARCHI, 2015, p. 303](#))

40

Eles indicam que o modelo de negócio streaming se baseia no consumo de conteúdos digitais, substituindo a lógica de compra de disco pelo acesso à vasta quantidade de conteúdos hospedados nas mídias digitais. Permitindo, assim, que o usuário possa desfrutar de conteúdos musicais sem precisar baixar e organizar tais materiais em dispositivos individuais ([KISCHINHEVSKY; VICENTE; MARCHI, 2015, p. 303-304](#)).

Esse fluxo de consumo musical se potencializa com uma “experiência mais imediata e personalizada”, por sugestões e condução de acesso às músicas dispostas nas plataformas, baseadas nos dados de consumo do próprio usuário. O que caracterizo aqui como processos de plataformização, dataficação e performatividade algorítmica — termos apresentados por André Lemos (2019) e característicos da cultura digital na atualidade — que serão aprofundados no capítulo seguinte, *Plataformização e Educação Musical: um museu de grandes novidades?*.

Destaco então um acontecimento do ano de 2005: o lançamento da plataforma YouTube. Considerada uma mídia social divisora de águas no contexto da produção de conteúdo digital na internet, em especial no formato audiovisual, pois oferece, desde seu lançamento, uma “interface bastante simples” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 17), possibilitando, assim, o usuário publicar e assistir vídeos em streaming sem haver a necessidade de um conhecimento técnico elevado. Enfatizo aqui o YouTube, em específico, por se tratar de uma mídia que já data de mais de 15 anos, no entanto, se mantém com altos índices de acesso, além de seu aspecto audiovisual e de compartilhamento/consumo de conteúdo, evocando uma série de implicações e possibilidades musicais.

O YouTube se propõe a oferecer a oportunidade de que todos possam ter voz e mostrem seus mundos, acreditando que cada um merece ter uma voz e que o mundo é um lugar melhor quando somos ouvidos e compartilhados, construindo uma comunidade através de

sua história ([YOUTUBE, 2022](#)). Vale pontuar que embora essa seja sua missão declarada, nem todos os vídeos são impulsionados pela própria plataforma e por meio da performatividade algorítmica, há maior ou menor exibição dos conteúdos, ou ainda a omissão dos mesmos.

Convém ainda destacar que, como indicado por Burgess e Green (2009, p. 21), “como empresa de mídia, o YouTube é uma plataforma e um agregador de conteúdo, embora não seja uma produtora de conteúdo em si” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 21). De modo que há aí um aspecto a ser analisado: enquanto o site se propõe a ser um lugar aberto — e gratuito — para publicação de vídeos por qualquer usuário, a indústria cultural, enquanto produtora de conteúdo, também pode — e se faz — presente nessa mídia, utilizando-se de seus recursos financeiros.

Na mesma plataforma, podemos encontrar desde conteúdos produzidos “caseiramente”, utilizando apenas câmeras de dispositivos móveis, até criações financiadas por estúdios profissionais, criados atualmente com o propósito de suprir a demanda de criação de conteúdo para a plataforma. De modo que há pluralidade e, em diversos momentos, disparidades no aspecto qualitativo dos vídeos publicados.

Segundo dados da Semrush¹, em setembro de 2022, o YouTube foi o site mais acessado do Brasil ([CASAGRANDE, 2022](#)). De acordo com dados internos do YouTube, “em todo o mundo, 2 bilhões de espectadores assistem a vídeos musicais a cada mês e isso equivale a um quarto da população mundial” e mais, “é possível encontrar mais de 80 milhões de canções, entre hits, remixes e raridades” ([MORESCHI; SAYANS, 2022](#)). Ao retomarmos o olhar para o cenário brasileiro, dados da Opinion Box² apontam que 63% dos brasileiros costumam ouvir música no YouTube e 56% assistem vídeos de música

1 Uma plataforma “Software de Serviço” de gerenciamento de visibilidade online e marketing de conteúdo.

2 Empresa de soluções digitais de pesquisa de mercado e experiência do consumidor.

([SALGADO, 2021](#)). Assim, o YouTube ocupa o espaço de ser o meio de consumo de música “visual” na internet.

Ainda sobre o fenômeno de visualizar vídeos de música no YouTube, Michael Webb apresenta um diálogo de tal prática em turmas de ensino de música. Baseado em uma concepção de “escuta crossmodal” ([WEBB, 2010, p. 314](#)), ou seja, “a interação simultânea de mais de um modo de percepção; [...] a visualização de áudio de sequências multimídia de imagens em movimento que exibem uma direção para a música”³ ([WEBB, 2010, p. 336](#)), o autor aponta proposições sobre práticas de aprendizado musical com a inserção de vídeos em sala de aula através da: discussão sobre informações musicais, históricas, sociais e culturais; oportunidade de perceber as estruturas e elementos musicais presentes; e da percepção emocional apresentada e representada. E conclui que tais elementos, que podem ser oriundos da análise dos vídeos, têm potenciais pedagógicos no ensino de música. Esses aspectos cross/multimodais, serão aprofundados no quarto capítulo, *Educação musical multimodal: as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para pensarmos a aprendizagem musical mediada por plataformas digitais*, deste livro.

[Webb \(2010, p. 314-315\)](#) evoca ainda o conceito de *cultura do clip*, e indica que jornalistas e blogueiros já entendem o compartilhamento de vídeos na internet enquanto um fenômeno emergente. Tal cultura tem aspectos estruturantes, como:

visualização em um horário de sua escolha (em vez de estar vinculado à programação de cinema ou televisão, por exemplo); um tipo específico de visualização de tela associada à tela menor do computador, onde a visualização é mais espontânea do que o planejado e geralmente é episódica, ou seja, tende a ocorrer entre outras tarefas ou atividades, em contraste com a experiência de “sentar” para assistir filmes e televisão [...]; uma proporção significativa de conteúdo amador gerado pelo usuário

3 No original: “The simultaneous interplay of more than one mode of perception; [...] the audio-viewing of multimedia moving image sequences that display an orientation towards music.”.

complementando o conteúdo produzido comercialmente e um aumento associado na qualificação entre os usuários em técnicas de manipulação de vídeo e áudio, levando à proliferação de novos “gêneros” de clipe, como o mashup; compartilhamento viral de clipes por e-mail, mensagens instantâneas e blogs.⁴

O autor aponta que tal cultura implica, na prática pedagógico-musical, possibilidades de adaptação e incorporação de vídeos digitais na sala de aula, seja por visualização em streaming ou de conteúdos baixados. Há a característica dos videoclipes serem breves, geralmente cerca de 1 a 5 minutos, o que significa que podem ser integrados com flexibilidade em lições e conteúdos escolares. Essa duração curta permite o tempo hábil para visualização e a devida análise e estudo e discussões pertinentes aos objetivos pedagógicos ([WEBB, 2010, p. 315](#)).

Assim, convém refletir sobre o impacto que tais transformações e possibilidades que o ambiente do YouTube, e o contexto digital, implicam nos processos musicais. Deste modo, este capítulo visa discutir as mudanças de paradigmas oriundas do mundo digital e das mídias sociais na área musical brasileira, apontando novas concepções para a criação, consumo e compartilhamento musical no YouTube, assim como tais aspectos ligados à Educação Musical.

Para tanto, por meio de uma abordagem qualitativa, evoco fontes bibliográficas sobre a temática, visando a reflexão do tema para a música.

Reforço que nesse trabalho aprofundarei mais sobre o YouTube, e o

4 No original: “ ‘time shifting’ or viewing at a time of one’s choice (rather than being bound by cinema or television scheduling, for example); ‘lean forward’ viewing, a specific kind of screen viewing associated with the smaller screen of the computer, where viewing is more spontaneous than planned, and is generally episodic that is, it tends to take place in between other tasks or activities, in contrast with the ‘lean back’ experience of film and television viewing [...]; a significant proportion of amateur, user-generated content complementing commercially produced content and an associated rise in up-skilling among users in video and audio manipulation techniques leading to the further proliferation of newer clip ‘genres’ such as the mashup; viral sharing of clips via email, instant messaging and blogs”.

que podemos chamar de *Efeito YouTube*. No entanto, tais reflexões podem se estender aos demais espaços digitais.

Transformações oriundas da tecnologia e a música

De acordo com [Christopher Cayari \(2011\)](#), a revolução digital permitiu o acesso à arte digitalizada facilitando, assim, o consumo da arte e da música, seja em algum dispositivo digital ou através da internet. Se no passado as apresentações musicais aconteciam apenas ao vivo e presencialmente, com as mídias digitais, frutos da evolução tecnológica, houve a possibilidade de gravação, edição e reprodução da música em qualquer momento da vida. Deste modo, essas novas tecnologias permitiram o consumo, criação e compartilhamento musical como nunca visto antes ([CAYARI, 2011, p. 4](#)). O autor também aponta que, inclusive, a ideia do que é *música*, *músico* e *público* vem sendo mudada.

Para [Almeida \(2010, p. 2\)](#), tais transformações tecnológicas vem acontecendo rapidamente e que, “se, por um lado, este quadro pode parecer complicador para as utilizações e apropriações de novas tecnologias e dispositivos que surgem a todo momento, por outro, oferecem ao homem uma enorme expansão de suas possibilidades criativas e seu potencial de disseminação de informação”. O autor também indica que

surgem constantemente novas formas de criação, execução e transmissão de música. Nos contextos de produção, a realidade e a virtualidade estabelecem fronteiras cada vez mais difusas, tornando-se muito difícil de distinguir o que foi ou não editado, inserido ou alterado. Uma performance musical, por exemplo, pode ser “construída” através de colagens de “pedaços” de áudio e vídeo, mas com resultados, audiovisual e composicional, que não só se confundem com os de uma outra possível versão efetivamente tocada e não editada, como também podem ganhar outras várias conotações. O conhecimento e domínio das ferramentas tecnológicas, cada vez mais utilizadas pelos “produtores” de conteúdo de sites como o YouTube, bem como as técnicas aplicadas, parecem não caber mais em mecanismos

formais de transmissão, mas surgem da apropriação efetiva, por parte desses indivíduos, de todos os recursos disponíveis nesse novo contexto ([ALMEIDA, 2010, p. 3](#)).

Para discutir tal cenário de transformação, trago comentários sobre o trabalho *The future of music making and music education in a transformative digital world*, dos autores [Peter Gouzoausis e Danny Bakan \(2011\)](#) que refletiram sobre o impacto das tecnologias criativas e digitais na pedagogia da música no século XXI.

Os autores ([GOUZOUASIS; BAKAN, 2011, p. 2](#)) nos chamam a atenção para o cenário de transformação pelo mundo digital na música e as mudanças vindas da “internet participativa”, conhecida como Web 2.0⁵. Eles indicam também que as inovações vindas da Web 2.0, como aplicativos e dispositivos digitais de uso pessoal, redefiniram as noções do fazer, compartilhar e aprender música e afirmam que, com a exceção da invenção da eletricidade, nada teve mais impacto na música nos últimos dois séculos que a Web 2.0. Destacamos aqui uma relação entre o conceito de Web 2.0 levantado pelos autores com a concepção de cultura participativa de Jenkins (2009) e uma das bases teóricas apresentadas neste livro, a cultura participativa digital.

Para os pesquisadores, os softwares de música em dispositivos digitais, podem ser categorizados de quatro maneiras: as ferramentas educacionais; os “brinquedos”/jogos que promovem uma experiência musical; ferramentas que oferecem afinação, gravação e edição de música; e os instrumentos virtuais. Destaco que tais categorias podem ser levadas para outros meios digitais, como aplicativos, sites ou qualquer outra ferramenta digital. Eles também indicam que mídias sociais como

5 O termo e conceito de Web. 2.0 foi levantado por Tim O’Reilly (2005) e tem como base sete princípios: a Web como plataforma; tirar partido da inteligência coletiva; o valor dos bancos de dados; o software é visto como um serviço e não um produto; modelos leves de programação; software em mais de um dispositivo; e experiência rica do usuário. De modo que podemos perceber que na Web 2.0 prevalece a ação participativa e colaborativa entre os usuários e seus conteúdos criados e recriados, dentro de um ambiente de fácil acesso e incorporação, favorecendo a produção de conteúdo digital na internet.

o YouTube, Facebook, por exemplo, mudaram para sempre as formas de criar, ouvir e distribuir música. Os autores apontam que a integração de tais categorias mudam o cenário do fazer musical, assim como o aprendizado de música fora do contexto escolar. Acrescento que o próprio processo de ensino e aprendizado escolar também é implicado, visto que os alunos também podem estar inseridos no ambiente digital.

[Gouzouasis e Bakan \(2011\)](#) discutem ainda sobre aplicativos que simulam a experiência de tocar um instrumento, ainda mais próximo do tradicional, como, por exemplo, soprar o microfone do tablet e tocar uma flauta na tela, tal simulação pode ser combinada no aprendizado de instrumentos musicais ou ainda pensada enquanto “novo” instrumento musical. Há ainda aplicativos que simulam formações musicais, ou seja, formas de montar uma orquestra/formação musical virtual. Essa seria, por exemplo, uma simulação da experiência de produção musical e/ou regência, ou ainda uma nova configuração de tais práticas.

Aprofundando a discussão, os autores refletem sobre as implicações de tal contexto em nossa profissão e afirmam que as tecnologias digitais têm mudado, fundamentalmente, as maneiras que a música é aprendida e ensinada. Eles afirmam ainda que a revolução digital é um evento tão significativo quanto a invenção da imprensa, por Johannes Gutenberg no século XV, ou até mais. Assim, as ferramentas digitais causam um impacto nas práticas musicais, tal como foi a invenção do piano, do saxofone, da transmissão de rádio, tecnologias de gravação, e a própria notação musical.

[Gouzouasis e Bakan \(2011\)](#) ainda afirmam que, em algumas horas no YouTube, é possível perceber que os estudantes aprendem por eles mesmos ou em pequenos grupos. E afirmam também que não defendem uma “eliminação total” da música e das abordagens tradicionais na prática pedagógico-musical, mas que há uma urgência necessária em nossa profissão de se adaptar e dar lugar a cultura popular e a “era digital”.

O efeito YouTube ...

Dentre as mídias sociais, destacamos neste capítulo o YouTube, enquanto “uma plataforma e um agregador de conteúdo” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 21). Para Israel Márquez, perceber o YouTube como principal modo de consumo musical da atualidade, nos “obriga a refletir criticamente sobre ele e a maneira como nossas relações com a música são transformadas”⁶ (MÁRQUEZ, 2017, p. 80).

Ainda segundo o autor, “estamos assistindo a um tipo de - se nos permite a expressão - ‘YouTubificação’ da experiência musical, que traz consequências importantes no momento de entender nossas maneiras de experimentar e nos relacionar com a música.”⁷ (MÁRQUEZ, 2017, p. 73). Ele também aponta que a plataforma, inicialmente pensada para compartilhamento e consumo de vídeos, se transformou no principal modo de acesso musical, cenário esse confirmado através dos dados estatísticos apresentados no início deste capítulo.

Segundo Márquez, o YouTube pode ser compreendido como o maior arquivo audiovisual da história, uma “videoteca universal” que abriga fragmentos audiovisuais de todos os tipos (MÁRQUEZ, 2017, p. 73). Ainda segundo o autor, no YouTube podemos encontrar:

todo tipo de videoclipes musicais (antiguidades e músicas), tutoriais sobre como tocar um instrumento ou sobre como usar o software de edição de som como Ableton ou ProTools; captura de concertos procedentes de diversas fontes (programas de televisão, telefones celulares dos usuários, etc.); versões de câmeras musicais clássicas, interpretadas com instrumentos reais ou com instrumentos de vídeo como Guitar Hero; paródias de canções pop em forma de karaokê; álbuns que

6 Do original: “esta plataforma como el principal modo de consumo y disfrute musical de la actualidad nos obliga a reflexionar críticamente sobre ella y el modo en que está transformado nuestras relaciones con la música”

7 Do original: “estamos asistiendo a una especie de –si se nos permite la expresión– ‘YouTubificación’ creciente de la experiencia musical, que trae consigo importantes consecuencias a la hora de entender nuestros modos de experimentar y relacionarnos con la música”

contêm as imagens do bibliotecário e as letras das músicas, etc. ([MÁRQUEZ, 2017, p. 74](#))⁸

48

Para Cayari, “os usuários do YouTube desenvolveram uma comunidade na qual a tecnologia permitiu novos tipos de criatividade musical. Em outras palavras, o YouTube é uma tecnologia que desafia a maneira como percebemos a música, o músico e o público” ([CAYARI, 2011, p. 2](#)). Ainda conforme o autor, o YouTube oferta diversas possibilidades, para muitas pessoas, e

serve como uma cafeteria virtual, onde as pessoas podem compartilhar ideias e se reunir com indivíduos afins e contrastantes para discutir ideias, arte e música. Existe um lugar separado que permite que outras pessoas aprendam com jogadores mais experientes. Outra seção mostra vídeos profissionais de artistas assinados. Nos fundos, há uma sala que todo mundo parece saber que possui vídeos que foram copiados sem a devida permissão ([CAYARI, 2011, p. 9](#))¹⁰.

O autor também comenta que as necessidades dos usuários podem ser as mais diversas, seja ouvir uma versão de uma música ou remixar um conteúdo existente, ou ainda compartilhar composições autorais. O usuário pode também aprender sobre a digitação de uma música no

8 Do original: “en YouTube encontramos todo tipo de videoclips musicales (antiguos y actuales), tutoriales sobre cómo tocar un determinado instrumento o sobre cómo utilizar software de edición de sonido como Ableton o ProTools; grabaciones de conciertos procedentes de fuentes diversas (programas de televisión, teléfonos móviles de los usuarios, etc.); versiones caseras de clásicos musicales, interpretadas con instrumentos reales o con los instrumentos de videojuegos como Guitar Hero; parodias de canciones pop en forma de karaoke; álbumes enteros acompañados de las imágenes del libreto y de las letras de las canciones, etc.”

9 Do original: “YouTube users have developed a community in which technology has enabled new kinds of musical creativity. In other words, since YouTube is a technology that challenges the way we perceive music, musician and audience”

10 Do original: “It serves as a virtual coffee house where people can share ideas and gather with likeminded and contrasting individuals to discuss ideas, art, and music. There is a separate place that allows others to learn from more experienced players. Another section shows professional videos of signed artists. In the back, there is a room that everyone seems to know about that has music videos that were ripped without the proper permission”

violão ou o dedilhado de uma música no piano. Ele pode tanto lançar seu álbum quanto assistir vídeos de sua preferência, entre outros exemplos. Assim, concordo que “as possibilidades desse mundo virtual de compartilhamento de vídeo são limitadas apenas pela imaginação dos usuários e pelos termos de serviço do provedor de espaço na web”¹¹ (CAYARI, 2011, p. 9).

Dessa forma, baseado na tradução dos termos “*The YouTube Effect*” (CAYARI, 2011, p. 1) e “*YouTubificación*” (MÁRQUEZ, 2017, p. 73), indico o que podemos chamar, em português, de *Efeito YouTube*, enquanto um fenômeno de transformações oriundas do YouTube e seu contexto participativo e digital. Em nosso caso específico, as implicações relacionadas às novas formas de criação, consumo e compartilhamento musical.

... e a Criação, ...

Ao pensar nas transformações relacionadas à criação musical, vemos que o “YouTube é um site que permite muitas pessoas não apenas consumir, mas criar”¹² (CAYARI, p. 7), de modo que possibilita novas formas de criar música na contemporaneidade. De acordo com o autor, essa alteração na forma da arte musical pode ser vista nos bilhões de vídeos que apresentam apresentações musicais, mashups e tributos (CAYARI, 2011, p. 24). Através do YouTube, é possível a exibição de apresentações musicais, assim como misturar diversas músicas ou ainda realizar tributos à referências musicais, tudo isso publicado em vídeos.

Uma forma de criação musical percebida no YouTube é a mistura entre passado e presente musical. Através dos vídeos disponibilizados, é possível ouvir músicas de décadas e séculos atrás. O YouTube é,

11 Do original: “The possibilities of this video sharing virtual world are only bound by the imaginations of the users and the terms of service of the webspace provider.”

12 Do original: “YouTube is a site that allows many people to not only consume, but also create.”

então, uma importante fonte de inspiração e material sonoro, podendo servir assim as novas gerações de músicos, criando gêneros musicais com mesclas entre o passado e o presente musical ([MARQUÉZ, 2017, p. 75](#)).

O YouTube torna visível e público a grandes massas o que pode ter sido criado em um “quarto estúdio”. Como comentado anteriormente, de dentro de sua própria casa, ou do seu quarto, o músico pode criar suas produções e compartilhar com todo o mundo. Para [Almeida \(2010\)](#), essas transformações criam uma relação entre fãs e artistas. O autor indica que crescem os exemplos de bandas e artistas que se autogerenciam, assim como “todo o processo de produção, divulgação e venda, não só de suas músicas e shows como de tudo relacionado às suas imagens e carreiras” ([ALMEIDA, 2010, p. 3](#)). E todo esse processo se dá através da internet e das ferramentas tecnológicas.

A plataforma pode ser percebida como um estímulo à criatividade, utilizando de diversas fontes criativas. Para a criação de um vídeo, o usuário pode partir de sons, imagens, palavras, fotografias, entre tantas formas. No YouTube, tanto encontramos essas fontes de inspiração, quanto podemos publicar nossas criações, se tornando, assim, um “interessante arquivo da criatividade popular contemporânea”¹³ ([MARQUÉZ, 2017, p. 79](#)).

Em um trabalho anterior ([MARQUES; BELTRAME, 2019](#)), realizei uma pesquisa documental através da seleção de vídeos oriundos do canal no YouTube de uma cantora, e de um recorte de seu material audiovisual autoproduzido, visando investigar as dimensões pedagógico-musicais que estão presentes nas práticas de produção de conteúdo musical da cultura participativa digital.

A pesquisa ([MARQUES, 2020](#)) chegou a três categorias gerais sobre as práticas comuns percebidas nos conteúdos, elementos: musicais;

13 Do original: “El resultado es un tipo de experimentación creativa a partir de diferentes textos musicales (sonoros, verbales, fotográficos, etc.) que convierte YouTube –también– en un interesante archivo de la creatividad popular contemporánea”

sociais; e técnicos. Percebemos que os elementos apresentados fazem relação com os conceitos de cultura participativa digital através das práticas digitais de produção, concepção e veiculação de um conteúdo musical no YouTube. No que lhe concerne, essas produções musicais são inspiradas e retroalimentadas através da interação social.

Outro ponto percebido é “o papel das tecnologias e o papel do YouTube na construção do ser profissional da cantora” (MARQUES, 2020, p. 10). Além dos conhecimentos musicais, o músico que se insere no YouTube precisa ter conhecimento de outras áreas, como a ciência da computação, marketing e comunicação social. Discuto ainda que

enquanto músico/youtuber faz-se necessário a compreensão de elementos como edição de áudio e vídeo, efeitos visuais, efeitos sonoros, mixagem, interação social na internet, além dos próprios saberes musicais, como harmonia, técnica vocal/instrumental, instrumentação, entre outros. Todas essas aprendizagens contribuem para a prática de produção de conteúdo musical na cultura digital/participativa (MARQUES, 2020, p. 14-15).

Outra facilidade do YouTube é a de encontrar público para essas novas produções. Para Márquez, “não é apenas a produção de mixagens, colagens, vídeos e música que é muito mais fácil e economicamente mais acessível [...], mas também é mais fácil encontrar um público para produções criativas”¹⁴ (MARQUÉZ, 2017, p. 78).

Pode-se comentar ainda sobre vídeos acapella, enquanto forma de produção musical encontrada no YouTube. O diferencial é que, no vídeo, a mesma cantora realiza todas as vozes “de uma vez”, por diversas gravações e uma posterior edição de vídeo. Essa interpretação só é possível através das tecnologias digitais, portanto, “se faz necessário o aprendizado de tais tecnologias para a produção e publicação desse tipo de performance no YouTube” (MARQUES, 2020, p. 12).

14 Do original: “No es solo que la producción de mezclas, collages, vídeos y música resulte mucho más sencilla y asequible económicamente para la juventud actual que para las generaciones predigitales, sino que también es más fácil encontrar un público para las producciones creativas”

52 A materialização e reflexão sobre práticas de autoprodução musical, em contextos formativos brasileiros, será aprofundada no capítulo oito, *Aprendizagens durante experiências de autoprodução musical: a gravação de guias como ferramenta de estudo de repertório e performance*. Desde já, destaco que a plataforma YouTube serviu de palco para o compartilhamento de uma produção musical que só pode se fazer possível através de recurso de edição e gravação digital. De modo que, assim, há a concretude de novas possibilidades de criação musical.

... Consumo ...

Através do YouTube, é possível consumir músicas de todos os tipos, gêneros, formas, épocas, *etc.* Márquez indica que “a plataforma não discrimina em questão de gostos e os usuários enchem de músicas de todo tipo”¹⁵ (MÁRQUEZ, 2017, p. 74). Tal possibilidade de combinar diversas músicas é discutida por Beltrame (2019), por relatos em seu trabalho, a autora aponta que “a ideia de trazer músicas mais antigas é [...] um meio para que essas músicas sejam ouvidas dentro de outro contexto, alcançando um público diferente”. E destaco aqui o YouTube enquanto espaço plural de consumo.

Segundo Cayari (2011, p. 21), o YouTube aprimora alguns aspectos musicais, tais como a portabilidade, ou seja, pode-se acessar a plataforma e consumir música em qualquer lugar usando um dispositivo conectado à internet. Há o aumento da disponibilidade musical, como já discutido anteriormente. Os usuários podem ouvir música gratuitamente, dispensando os serviços pagos, tornando seu consumo mais acessível. É possível repetir uma música, seja na mesma versão ou nas diversas versões disponíveis, ampliando a experiência musical. Além de permitir a manipulação musical.

Há a possibilidade do consumo de música atemporalmente. Toda música, digitalizada, pode ser consumida hoje. Segundo Márquez, “um

15 Do original: “La plataforma no discrimina en cuestión de gustos y los usuarios la llenan de músicas de todo tipo”

aspecto interessante do YouTube é que ele conseguiu transformar todas as músicas em músicas atuais. Isso é uma consequência do armazenamento digital de música”¹⁶ ([MARQUÉZ, 2017, p. 74](#)).

Outra forma de consumo musical é ver vídeos onde as canções vêm acompanhadas da legenda com a letra da música na língua em que foi composta ou ainda a tradução para o seu idioma vernáculo ([MARQUÉZ, 2017, p. 79](#)). E existe ainda a possibilidade do YouTube oferecer uma nova “forma de ‘socialidade’ de tipo presencial”¹⁷ ([MARQUÉZ, 2017, p. 79](#)). Através de playlists no YouTube, os participantes de encontros e festas podem escolher e adicionar suas músicas e preferências e ouvi-las coletivamente.

Há de se destacar que a música se apresenta não apenas por vias auditivas, mas também por vias visuais. [Michael Schutz \(2008\)](#) nos chama a atenção do papel do aspecto “visual” da prática musical.

Por que compramos ingressos para shows quando os mesmos sons podem ser ouvidos de forma mais barata e confortável dentro de nossas próprias casas? Por que os concertos de música popular geralmente incluem efeitos elaborados de iluminação e encenação, para o que é ostensivamente um evento auditivo?¹⁸ ([SCHUTZ, 2008, p. 83](#))

Schutz indica que desde os primórdios da música, há o fator visual nas práticas musicais. E defende que, uma vez que se há as possibilidades tecnológicas de suporte à transmissão audiovisual de música, como o YouTube, por exemplo, já é hora de contemplar a “informação visual

16 Do original: “Un aspecto interesante de YouTube es que ha conseguido que toda la música se convierta en música presente. Esto es una consecuencia del almacenamiento digital de la música”

17 Do original: “una forma de ‘socialidad’ presencial mediada por esta plataforma”

18 Do original: “Why do we buy concert tickets when the same sounds can be heard more cheaply and comfortably within our own homes? Why do popular music concerts often include elaborate lighting and staging effects for what is ostensibly an auditory event?”

como uma ferramenta útil, e assim recuperar a experiência musical completa de nossos ancestrais”¹⁹ (SCHUTZ, 2008, p. 103).

... e o Compartilhamento Musical

Para Cayari (2011, p. 24), muitos artistas usam o YouTube para propagar suas músicas autorais, seja massivamente, seja para seus conhecidos. Quando se compartilha um conteúdo na internet, outras pessoas podem recompartilhar. Cada vez mais pessoas podem conhecer aquele conteúdo, em um processo de transmissão.

O somatório dessas novas formas de criação e consumo podem ser compartilhadas. Todos esse processo pode ser percebido em uma relação com a Educação Musical. Afinal, ao compartilhar informações e conteúdos, há a possibilidade de novas aprendizagens. Nesse aspecto, o YouTube funciona como um canalizador da música. A Educação Musical se encontra nessas plataformas nas novas maneiras de criar, interagir em novas maneiras de consumir música.

Segundo Márquez (2017, p. 76), boa parte do conteúdo musical disponível no YouTube está relacionado ao ensino. Seja como tocar um determinado instrumento, até como executar um estilo musical específico. Através da plataforma, encontramos professores e profissionais da música que perceberam no YouTube um novo meio de transmitir seus conhecimentos. Há, assim, novas formas de ensino e aprendizado musical. Através de videoaulas, tutoriais, comentários e resenhas, entre tantas possibilidades. Tal aspecto será aprofundado nos capítulos nove e dez, *Pedagogia vocal no YouTube: reflexões pedagógicas, sociais e profissionais* e *O YouTube como um espaço para o aprendizado do baterista*, respectivamente.

19 Do original: “Given the wide-spread availability of technology capable of supporting audio-visual transmission of music (DVDs, Youtube, iPhones, etc), perhaps in the 21st century it is time to remove our self-imposed screen, embrace visual information as a useful tool, and thereby regain the full musical experience of our ancestors”

De acordo com [Cayari \(2011, p. 22\)](#), ao observar essas práticas no YouTube, os músicos e profissionais da Educação Musical podem entender melhor como as pessoas estão aprendendo nesse espaço, além de consumir, criar e produzir música. Vale destacar aqui que existem diferentes formatos de ensinar e aprender no YouTube, há vídeos com intenção pedagógica explícita e há ainda vídeos que não foram feitos para esse fim, mas os quais também resultam em possíveis ensinamentos e aprendizagens, conforme indicado em um trabalho anterior ([MARQUES, 2020](#)).

Há ainda de se considerar algumas características da aprendizagem online, como a não linearidade e a mescla entre intenções pedagógicas, de modo a criar uma cultura de ensino aprendizagem musical coletiva e também individual, afinal, mesmo que os conteúdos sejam compartilhados, nem sempre há uma coletividade nas interações e produções.

Reflexões gerais e apontamentos

As discussões apresentadas nesse capítulo corroboram com as conclusões de Márquez: “o YouTube transformou completamente nosso relacionamento com a música e grande parte dos processos, usos, práticas e significados do musical no mundo contemporâneo estão circulando e se desenvolvendo a partir desta plataforma”²⁰ ([MÁRQUEZ, 2017, p. 81](#)).

Ao refletir sobre as mudanças de paradigmas apresentadas, percebe-se que a criação, consumo e compartilhamento musical no YouTube oferece novas possibilidades, seja através da democratização da arte; da expansão da criatividade; ou ainda de um novo espaço para os processos de ensino e aprendizagem da música.

20 Do original: “YouTube ha transformado completamente nuestra relación con la música y una gran parte de los procesos, usos, prácticas y significados de lo musical en el mundo contemporáneo están circulando y se están desarrollando a partir de esta plataforma”

Os processos criativos, podem se valer das ferramentas tecnológicas, utilizando o YouTube enquanto fonte de materiais e enquanto propagador de conteúdos musicais. O ato de consumir conteúdo musical, em todas as suas formas e expressões, pode ser feito a qualquer momento e em qualquer lugar, desde que se tenha acesso à internet e um dispositivo que se conecte ao YouTube. Conseqüentemente, aqueles que não têm esse acesso, ficam à margem das transformações aqui vistas. No contexto brasileiro, esse ainda é um aspecto a ser adequadamente observado, discutido e aprimorado.

E ainda, através das características que estruturam uma mídia social, as ligações entre as pessoas favorecem a rápida e massiva propagação de conteúdos musicais. O compartilhamento de conteúdo, seja para fins artísticos ou pedagógicos, pode ser utilizado em todo âmbito musical.

Longe de esgotar essa temática, ficam ainda alguns questionamentos que podem servir de norte para futuros estudos e pesquisas: como os músicos brasileiros têm utilizado essas novas práticas musicais no YouTube? Em que medida a Educação Musical no Brasil tem se articulado com o contexto digital e das mídias sociais em suas práticas pedagógicas? Há um estímulo para a criatividade musical nesse contexto? Em que medida a possibilidade de obter remuneração profissional através da publicação de conteúdo tem sido utilizada pelos artistas brasileiros? Algumas dessas questões serão debatidas nos próximos capítulos deste livro.

Baseado na discussão e nos dados apresentados nesse capítulo, é possível perceber que o *Efeito YouTube* já se faz presente no cenário musical brasileiro. No entanto, ainda se faz necessário o aprimoramento nas práticas e no conhecimento vinculado às mídias sociais e música, tanto pelos artistas, quanto músicos e educadores musicais. Seja no âmbito de criação e publicação de conteúdo, seja em seu consumo e compartilhamento, precisamos estar atentos às mudanças, cada vez mais frequentes, e nos adaptarmos cada vez mais. Afinal, a mudança é permanente.

3. Plataformização e educação musical: um museu de grandes novidades?

Bruno Westermann
bruno.westermann@emo.ufpb.br



Difícilmente uma pessoa comum veria problema em chamar de *plataforma* serviços como YouTube, Spotify ou Netflix. E isso tem uma razão de ser. Nesses três exemplos o usuário comum pode navegar por um acervo de vídeos e músicas praticamente infinito, ao alcance de uma busca pelos termos corretos, pelo nome de um álbum, de uma cantora, de uma atriz ou de um diretor. Mesmo tendo isso em comum, não é difícil perceber que esses são serviços diferentes entre si. O YouTube permite que qualquer pessoa poste seus vídeos, independente da qualidade deles; na Netflix, o acervo possui apenas obras audiovisuais produzidas profissionalmente; e o foco do Spotify são conteúdos em áudio, sejam podcasts ou músicas, e a incorporação de novos conteúdos

ao seu acervo não é possível sem algum tipo de intermediário. Ou seja, ainda que sejam serviços similares e que possamos nos referir aos três pelo mesmo termo, eles apresentam diferenças significativas mesmo em uma análise superficial.

A plataformização de diversas dimensões da sociedade é um fenômeno recente, que vem sendo tema de estudos de diferentes áreas do conhecimento. Nas ciências humanas, esses estudos têm buscado compreender as plataformas online — de streaming de áudio e vídeo, de transporte, de alimentação, de saúde, de comunicação e tantas outras — enquanto elementos que promovem novas dinâmicas sociais. Para além de reconhecermos as especificidades de cada um desses serviços, como foi feito no exemplo do parágrafo anterior, o foco é compreendermos os pormenores daquilo que fazemos *nas* e *por meio das* plataformas — e de certa maneira, o que elas fazem conosco também.

A partir disso, a proposta deste ensaio é realizar aproximações entre a Educação Musical e o fenômeno da plataformização. Na primeira parte do capítulo, apresento alguns trabalhos importantes da área como forma de introduzir a plataformização como fenômeno de estudo, incluindo alguns trabalhos sobre a sua relação com a Música. Na segunda parte, serão feitas algumas considerações sobre plataformização no campo da Educação, a partir de uma obra específica. E na terceira, proponho algumas considerações sobre a Educação Musical e as plataformas, numa tentativa de relacionar exemplos de plataformas de ensino de música e o quadro teórico exposto.

O título deste capítulo, como será visto, é uma provocação a partir da letra da canção *O Tempo não Para*, de Cazuza e Arnaldo Brandão. O argumento que apresento na parte final deste ensaio é o de que, apesar de serem um fenômeno bastante contemporâneo e inseridos no contexto da cultura participativa digital, alguns paradigmas de ensino de música apresentados pelas plataformas de ensino de música que uso como exemplo, nos remetem a um passado anterior à internet. No entanto, essas são reflexões iniciais sobre o tema. A provocação é, na

verdade, um convite à reflexão baseada em experiências de ensino e em pesquisas na área de Educação Musical, que podem fundamentar discussões mais aprofundadas sobre o assunto no futuro.

Plataformas, plataformização e música

No artigo *The politics of 'Platform'*, Tarleton Gillespie (2010) apresenta um debate sobre os diferentes significados do termo plataforma, trazendo quatro “territórios semânticos” iniciais para a discussão: o computacional, o arquitetônico, o figurativo e o político. Para o sentido computacional, uma plataforma seria “uma infraestrutura que sustenta o desenvolvimento e uso de aplicações” (GILLESPIE, 2010, p. 3)¹, sendo elas programas, sistemas operacionais ou dispositivos físicos. No sentido arquitetônico, plataforma é um espaço físico destinado à realização de atividades específicas (plataforma de petróleo, plataforma de ônibus). O sentido figurativo é de caráter mais conceitual, e refere-se à ideia de uma base ou fundação, sobre a qual algo será construído, seja em sentido real ou figurado. Já sobre o sentido político, o autor menciona as pautas e posicionamentos defendidos por candidatos e partidos políticos, que não raro são referidos como plataforma de governo (GILLESPIE, 2010, p. 3-4).

Anne Helmond (2019) afirma que o termo plataforma “se tornou o conceito dominante tanto para o posicionamento de empresas de mídias sociais no mercado quanto para o modo como elas se dirigem aos usuários” (HELMOND, 2019, p. 50). Além dos quatro territórios semânticos de Gillespie, a autora acrescenta perspectivas econômicas, midiáticas e publicitárias de utilização do termo. Ainda assim, o trabalho de Helmond (2019) enfatiza, em grande medida, os sentidos técnicos do termo, aqueles ligados ao campo da computação. Mobilizando uma série de trabalhos inseridos neste campo de estudos, ela apresenta elementos no fundamento do conceito de plataformas

1 No original: “an infrastructure that supports the design and use of particular applications”.

que, particularmente, considero importante de serem compreendidos por pesquisadores dos campos das artes e das ciências humanas.

Dentre eles, destaco a questão da programabilidade, uma corrente de pensamento que entende que se uma estrutura digital não for programável e reprogramável, ela não pode ser caracterizada como uma plataforma. Outro elemento importante trazido pela autora é a importância das API (Interfaces de Programação de Aplicativos, na sigla em inglês)². Segundo a perspectiva apresentada no texto, sua aplicabilidade na web colaborou para o desenvolvimento e popularização das plataformas online, pois permitiu algum grau de programabilidade para além das próprias empresas.

A autora é uma das primeiras a utilizar o termo *plataformização*, referindo-se à

emergência da plataforma como modelo econômico e infraestrutura dominante da web social, bem como às consequências da expansão das plataformas de mídias sociais em outros espaços online. É central a esse processo a oferta de APIs, que tornam os sites de redes sociais em plataformas de mídias sociais (HELMOND, 2019, p. 61).

Segundo a autora, o processo de *plataformização* permitiu a descentralização da produção e a recentralização dos dados coletados, o que é um elemento relevante para o funcionamento das plataformas. Quando você permite que Instagram e Spotify se comuniquem para que você poste um story com a música que está ouvindo, existe uma troca de informações entre esses dois serviços. O Instagram não é uma mídia social com foco na música e no Spotify você não posta

2 API é a sigla em inglês para “Application Programming Interface”. De maneira simples, podemos dizer que API são interfaces que permitem o acesso a uma quantidade de dados e informações sobre uma plataforma que, normalmente, não estão disponíveis ao usuário comum. Por exemplo: o serviço songdata.io está vinculado ao Spotify e permite que você acesse informações sobre uma música que não estão disponíveis no aplicativo comum da plataforma, como tonalidade, BPM, dentre outras. Como essas informações estão disponíveis na sua API (developers.spotify.com), é possível criar serviços como o Songdata, que ampliam as possibilidades de uso do banco de dados do Spotify.

stories (descentralização da produção), mas graças às API, essas duas plataformas se comunicam e trocam dados entre si (recentralização de dados). Funcionalidades dessa natureza, como menciona Helmond (2019), permitiram que esses serviços ganhassem o alcance e a capacidade de análise de dados que possuem atualmente.

Os trabalhos de [Gillespie \(2010\)](#) e Helmond (2019) nos apresentam um panorama das plataformas do ponto de vista técnico, que merecem ser estudados e compreendidos com maior profundidade, pois podem fundamentar outras perspectivas, inclusive aquelas relacionadas ao campo musical. Ambos concordam que essas infraestruturas são chamadas de plataformas porque permitem, dentro delas, transações comerciais, interação e comunicação entre usuários. Plataformização, assim, é a predominância da plataforma como infraestrutura e como modelo de negócios dos ambientes de interação online e suas consequências.

Algumas dessas consequências são abordadas no livro *The Platform Society*, de José Van Dijck, Thomas Poell e Martijn De Wall (2018). Esse grupo de autoras e autores aborda as plataformas não apenas como um avanço tecnológico ou econômico, mas como agentes que vêm reorganizando a interação entre usuários — sejam pessoas ou instituições, públicas ou privadas. Assim, serviços online dessa natureza passaram a mediar diferentes âmbitos da nossa vida cotidiana, como: a maneira como nos locomovemos pela cidade; fazemos turismo; compreendemos e interagimos com a informação; ensinamos e aprendemos. Uma das premissas do livro é a de que essas plataformas têm sido responsáveis pelo enfraquecimento de valores fundamentais e intrínsecos às democracias ocidentais, como a importância do estado na oferta de serviços, incluindo a educação pública como um direito universal. Voltaremos a este livro mais para frente, abordando o seu capítulo sobre Educação.

Em linha de raciocínio semelhante, [Carlos D’Andrea \(2020\)](#) afirma que as plataformas “atuam fortemente para reorganizar as relações

interpessoais, o consumo de bens culturais, as discussões políticas, as práticas urbanas, entre outros setores da sociedade contemporânea” (D’ANDREA, 2020, p. 9). Ou seja, existe uma dimensão humana e cultural no processo de plataformação, que diz respeito aos nossos pensamentos e comportamentos em função das plataformas, e que justifica o seu estudo por parte de áreas como a Música e a Educação Musical. Além disso, por ser um fenômeno recente, singular e complexo, a plataformação demanda o desenvolvimento de novas ferramentas e estratégias de pesquisa, algumas delas apresentadas por [D’Andréa \(2020\)](#), permitindo compreendê-la nas suas especificidades.

Alguns trabalhos já têm se debruçado sobre especificidades do processo de plataformação da música, e levantam questões importantes a serem consideradas em nosso campo de estudo. Gostaria de exemplificar algumas dessas especificidades a partir de dois desses trabalhos, um nacional e outro internacional.

Em *Spotify Teardown*, Maria Eriksson e colaboradores (2019) trazem diversos apontamentos sobre a história, a política e o funcionamento interno desse serviço de streaming. Uma das problematizações apresentadas diz respeito à mediação tecnológica feita pela plataforma ao transformar música em dados, triangular esses dados com outros gerados pelo comportamento dos usuários e, dessa maneira, influenciar o que as pessoas procuram, descobrem, ouvem, compartilham e compram (Eriksson *et al.*, 2019, p. 79-80).

Um termo que é abordado com atenção e que descreve uma prática não apenas comum, mas vital para plataformas online é *aggregation* — agregação, em uma tradução literal, no sentido de integração de conteúdos e informações de diferentes fontes em um único ambiente digital (Eriksson *et al.*, 2019, p. 91). Uma plataforma como o Spotify tem potencial para realizar esse tipo de tarefa com informações de grande escala, uma vez que seu acervo é muito grande, assim como a quantidade de usuários que geram dados das mais variadas naturezas. Com o cruzamento desses dados, são infinitas as possibilidades de

análise que dão origem, por exemplo, aos sistemas de recomendação de músicas do Spotify. Segundo as autoras, esse tipo de prática, que nos entrega aquilo que supostamente queremos ouvir e é parecido com o que já gostamos, ajuda a moldar a maneira como nos relacionamos com a música.

Em um livro que tem como foco o estudo da produção audiovisual para o YouTube, Simone Pereira de Sá (2021) argumenta que mídias sociais e, notadamente o YouTube, são “agentes fundamentais na articulação dessa rede constituída por gêneros que antes circulavam por circuitos distintos e que agora se irrigam mutuamente” (PEREIRA DE SÁ, 2021, p. 145). Os gêneros citados pela autora são aqueles referidos por ela como música pop-periférica brasileira, gêneros que historicamente estiveram à margem do que se consolidou como Música Popular Brasileira, seja por questões comerciais ou de legitimidade.

Segundo Pereira de Sá, principalmente a partir dos anos 1980 e 1990, esses gêneros estabeleceram suas cadeias produtivas próprias, fechadas em circuitos locais e regionais, mas não por isso menos lucrativas e autossuficientes. São mencionados como exemplos o tecnobrega, o forró eletrônico, a arrocha e, como principais expoentes desse movimento, o sertanejo e o funk carioca, que vão se beneficiar de maneira notável da circulação de conteúdo na internet. Com a popularização da internet no Brasil, notadamente a partir da segunda metade da década de 2000, esses gêneros passaram a ter o YouTube como principal plataforma de articulação. A partir dela promoveram diálogo, misturas que reconfiguraram e transformaram suas músicas e suas cenas em grandes expoentes da música comercial brasileira.

Reforçando esta análise, o trabalho realizado por Adilson Argolo e Bruno Westermann (2022) mapeou as músicas mais tocadas nas principais plataformas de streaming no Brasil nos últimos 10 anos. Os autores identificaram que existe uma predominância da música sertaneja em todas elas, sendo este o gênero mais ouvido nas plataformas no período. Concordando com Pereira de Sá, sobre a importância do

YouTube na indústria musical brasileira atual, os autores levantam a hipótese de que o fato de o YouTube poder ser alimentado por artistas sem a necessidade de um intermediário — como no caso de outras plataformas de streaming — pode explicar a sua centralidade na popularização de determinados gêneros musicais. A partir da análise realizada neste trabalho, foi possível perceber que o YouTube antecipou tendências musicais que só depois foram se refletir em outras plataformas.

Existe uma questão que perpassa todos os trabalhos mencionados até aqui e que merece muita atenção por parte de nós, profissionais do campo da música. Com exceção do trabalho escrito em coautoria por mim — resultado de um projeto de Iniciação Científica (IC) publicado nos anais de um evento — nenhuma das referências mencionadas é da área da Música, ainda que tenham a música como elemento principal. Esses trabalhos trazem o olhar das suas áreas sobre o nosso campo de estudo e, por isso, não dão conta de questões relevantes para nós, pesquisadores e pesquisadoras da Música. Assim, a crítica não é a esses trabalhos, mas ao nosso campo de estudo, que produz pouco sobre um fenômeno central na cultura musical dos dias atuais.

Além disso, considero relevante buscarmos uma compreensão acerca das plataformas e da plataformização a partir da música. O quão centrais elas são atualmente nos nossos hábitos de ouvir, criar, divulgar, vender, tocar, estudar e aprender música? Que tipo de comportamentos emergiram a partir das plataformas de música? O uso de plataformas influencia esteticamente as músicas produzidas atualmente? Quais aspectos pedagógicos das formas de ouvir e produzir música nas plataformas podem ser elencados? O que essas vivências a partir das plataformas influenciam no ensino e aprendizagem de música?

Uma característica que pode ser identificada no processo de plataformização da música, e que pode ser um viés de pesquisa relevante, é o movimento dos serviços de agregarem muitas funcionalidades, de

forma que o usuário não precise sair de dentro dele — processo que se relaciona com o conceito de *aggregation*, mencionado anteriormente.

O Spotify, por exemplo, iniciou suas operações apenas como um acervo digital de música (pirata, em um primeiro momento). Em seguida, agregou ferramentas de recomendação que o aproximaram de uma rádio online. Com o tempo, foram agregadas ferramentas de podcasts, ferramentas específicas para artistas, espaços para transações comerciais e divulgação de show. Mais recentemente, o Spotify se tornou dono do serviço Soundtrap³, que funciona como uma DAW — digital áudio workstation⁴ — online, com um acervo de samples, ferramentas de beatmaker e diversas outras funcionalidades importantes para a produção de música e podcast.

No momento da escrita deste capítulo, é possível produzir um podcast no Soundtrap e publicá-lo no Spotify — ferramenta disponível para quem compra uma assinatura da plataforma. Ainda não é possível fazer o mesmo com uma música, mas é possível que isso aconteça futuramente. Ou seja, o Spotify dá conta de praticamente todas as dimensões relacionadas à música: ouça, descubra, organize, componha, grave, venda e divulgue sua música sem sair daqui de dentro. Qual o impacto deste tipo de fenômeno para o campo da Música?

Considerações sobre plataformação e Educação

Como complemento à seção anterior do capítulo, que abordou o conceito de plataformação e apresentou alguns trabalhos que relacionam este fenômeno ao campo da Música, me debruço agora sobre o campo da Educação. Ao invés de mobilizar diversos autores, neste trecho as reflexões estarão todas fundamentadas em um breve

3 Essa plataforma será retomada no quinto capítulo, ao tratar da produção de podcasts no âmbito da formação inicial de professores de música.

4 DAW — em tradução livre: “estação de trabalho de áudio digital” — é um software que visa gravar, editar e tocar áudio digitalmente. Embora haja tradução, o termo DAW é o mais utilizado no meio musical.

resumo que farei do capítulo sobre educação do livro *The Platform Society* (VAN DIJCK; POELL; DE WALL, 2018). Esse livro apresenta diversas pesquisas que abordam diferentes dimensões da sociedade (economia, transportes, imprensa, saúde, governo) e como tem se dado o processo de plataformização em cada uma delas. Como mencionado anteriormente, o argumento principal apresentado no livro é o de que as plataformas têm enfraquecido valores estruturantes das sociedades democráticas ocidentais, dentre eles a educação pública e universal e seu papel na redução de desigualdades.⁵

Segundo as autoras, a compreensão do fenômeno da plataformização da educação passa pelo entendimento dos conceitos de *datafication* — que pode ser traduzido como dataficação (LEMOS, 2019) —, *personalization* e *commodification*. Datafication refere-se ao processo de transformação em dados de todas as ações de uma pessoa dentro de uma plataforma, o que permitiria que perfis de indivíduos ou de grupos de pessoas fossem traçados de maneira bastante detalhada.

Como consequência disso, a personalization faz referência aos sistemas de recomendação das plataformas, que personalizam o conteúdo a ser entregue a uma pessoa a partir de suas características e seus interesses. Assim, a datafication permitiria traçar o perfil de aprendizagem de uma pessoa ou de um grupo de estudantes, suas facilidades, dificuldades e interesses; e com a personalization, o algoritmo poderia trabalhar dentro dessas características individualizadas de uma

5 É importante destacar que o livro é escrito por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras naturais da Europa, falando sobre o contexto europeu e norteamericano. Isso torna inviável a simples transposição desse tipo de afirmação ao contexto brasileiro, ainda que investigações que partam deste argumento sejam possíveis.

pessoa, apresentando conteúdos e estratégias de ensino adequados ao seu perfil de aprendizagem e aos seus interesses.⁶

Como foi explicado na seção anterior, a plataformização é também um modelo de negócios, e o conceito de commodification trata exatamente disso. Informações sobre características de aprendizagem e interesses de estudantes têm alto valor financeiro, e utilizá-las com finalidades comerciais e sujeitas às leis de mercado é também um processo inerente à plataformização. Assim como o Instagram compreende seus interesses para lhe vender publicidade, a commodification, nesse contexto, possibilita a monetização das informações educacionais. Van Dijck, Poell e De Waal (2018) desenvolvem esses conceitos em várias direções, e, por isso, recomendo a leitura do capítulo na totalidade, caso seja possível.

Nesse momento, no entanto, vou me deter ao estudo de caso apresentado pelas autoras baseado no Coursera⁷, plataforma que possui um grande acervo de cursos online oferecidos em formato MOOC (sigla em inglês para Curso Online Aberto e Massivo). Esses cursos são constituídos por aulas e palestras gravadas, bem como exercícios de fixação e testes online. Os cursos são produzidos e oferecidos por universidades de grande prestígio internacional, em sua maioria localizadas na Europa e nos Estados Unidos, que, segundo as autoras, arcam com todo o custo de produção e acompanhamento. Boa parte desses cursos está disponível gratuitamente, mediante a criação de uma conta na plataforma. Também é possível pagar por serviços isolados — como uma avaliação para emissão de certificado — ou pagar mensalidades para o acesso a contas premium.

6 Durante as discussões do processo de escrita deste livro, percebemos que pode haver relação entre o conceito de personalization e o que Lemos (2019) chama de performatividade algorítmica, mencionada no segundo capítulo, *Efeito YouTube: novas formas de criação, consumo e compartilhamento de música*. Tal relação, e seus desdobramentos em práticas pedagógico-musicais, pode ser objeto de estudo em trabalhos futuros.

7 Disponível em: <https://www.coursera.org/>.

Segundo as informações apresentadas no livro, os valores cobrados são divididos entre a própria universidade e a plataforma, e aqui já podemos perceber uma similaridade entre o Coursera e outros serviços online que utilizamos no nosso cotidiano. Assim como fazem aplicativos de transporte e de entrega de alimentos, que se consideram apenas mediadoras de serviços, o Coursera “se posiciona como um elo de um mercado multifacetado, que conecta conteúdo, estudantes e terceiros”⁸ (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018, p. 128). Segundo a própria plataforma, são feitas “parcerias com as melhores instituições para levar a melhor aprendizagem para todos os cantos do mundo”⁹ ([COURSEERA, 2022](#)).

Nesse modelo de negócios, as universidades arcam com os gastos de produção dos cursos (pagamento de professores, produção do material didático), colocam o seu prestígio a serviço da plataforma e recebem em troca tanto retorno financeiro quanto aumento no seu alcance e visibilidade. A plataforma fica responsável por todos os serviços de conexão. Assim como o Uber não tem carros, nem emprega motoristas, o Coursera não contrata professores e não possui nenhum campus, prédios ou pavilhões de aulas (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018, p. 128).

No entanto, não é a venda de assinaturas o principal modelo de negócios do Coursera. Segundo o livro, o modelo de negócios mais rentável da plataforma é aquele análogo às mídias sociais, de monetização dos dados de seus usuários. Um dos focos da plataforma é o aumento constante de usuários ao redor do mundo e o engajamento no acervo de cursos. Quanto maior a quantidade de estudantes ativos com perfis variados, ainda que não paguem por isso, mais completos e complexos são os dados sobre perfis de aprendizagem. Ao realizar seu cadastro na plataforma, cada usuário do Coursera permite a coleta dos

8 No original: “positions itself as a connector in a multisided market, connecting content, students, and third parties”.

9 No original: “We partner with the best institutions to bring the best learning to every corner of the world.”

seus dados sem ter noção real de como eles serão utilizados e a quem serão disponibilizados. Informações personalizadas sobre o perfil educacional de uma pessoa tem alto valor em diferentes contextos, desde empresas que buscam a contratação de empregados a outros tipos de serviços ligados ao consumo (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018, p. 128-129), e é este o principal valor da plataforma.

O fato de o acervo do Coursera ser produzido por universidades de ponta em nível mundial é um outro elemento a ser considerado nesse quadro. Por uma enorme quantidade de fatores, mas principalmente financeiros e geográficos, o acesso a qualquer tipo de curso presencial nessas instituições só é possível para um número reduzido de pessoas ao redor do mundo. Ainda que seja online e massivo, um curso produzido pela Berklee, MIT ou Harvard possui valor simbólico em função do prestígio que essas universidades têm e, por isso, se torna uma opção mais barata e acessível de acesso a algum tipo de formação vinda de uma instituição de renome. Isso, por sua vez, atrai estudantes de diferentes partes do mundo, com perfis variados, o que só retroalimenta o modelo de negócios e o valor de mercado que o Coursera possui.

Uma das consequências desse quadro é a difusão de uma concepção de educação referida pelas autoras como *learnification*, baseada em pequenas unidades educacionais (courses, em inglês) focadas no desenvolvimento de um determinado assunto ou de um grupo de competências e habilidades. Essas unidades educacionais podem ser dissociadas de um currículo e rearranjadas em um produto online que é oferecido fora do ambiente universitário, para um público espalhado ao redor mundo todo e baseado nos interesses individuais de cada pessoa.

Essa filosofia segue uma tendência do contexto digital, de desmembramento dos serviços em unidades menores e sob medida, de acordo com o gosto e a necessidade do usuário, e representa a antítese da estrutura tradicional das universidades ao redor do mundo, com seus cursos de graduação e pós-graduação constituídos de currículos

básicos, que serão cursados com maior ou menor flexibilidade, e, ao final do processo, o estudante terá um diploma.

As autoras não negam que essas concepções tenham potencial de mudanças de paradigma na educação, e que dialoguem com o mercado de trabalho atual, que demanda formação continuada quase que de maneira ininterrupta ao longo da vida. Além disso, o acesso a esse tipo de formação tende a ser mais barato do que o de um curso de graduação tradicional.

Nesse sentido, modelos de formação on demand e sem vínculo com instituições formais tem algum valor no processo educativo. Mas, novamente, esses modelos contrastam com as estruturas tradicionais do ensino superior e com sua oferta de “bundled educational experience” — experiência educacional completa ou integrada, em uma tradução livre. Isso ocorre porque uma universidade não é apenas os componentes curriculares que são cursados, mas também o acesso ao ambiente dos campi com todas as suas estruturas, como bibliotecas, laboratórios e restaurantes, serviços de apoio e permanência estudantil, projetos de pesquisa e extensão, dentre outros elementos inerentes ao ambiente universitário.

Essa estrutura reflete uma filosofia educacional que, em essência, compreende que o processo educacional vai além de assistir aulas e fazer exames, em um modo exclusivamente disciplinar no qual os conteúdos de um “course” e outro têm pouca ou nenhuma relação. Destaco aqui que a educação é mais que a simples formação para o mercado de trabalho, e a formação de nível superior diz respeito às mais variadas experiências que uma pessoa tem ao longo de sua vida estudantil, para além dos conteúdos cursados e do currículo integralizado.

Afinal, como indicado no artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Brasil, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho” (BRASIL, 1996, grifo meu), o que nos conduz a conceber práticas pedagógicas atentas não somente a formação profissional, mas igualmente visando o pleno desenvolvimento humano, artístico e cultural dos educandos.

As problematizações apresentadas pelas autoras chamam a atenção para diferentes perspectivas do processo de plataformização da educação. É questionada a retórica do “solucionismo tecnológico”, que de certa maneira sustenta o discurso de que é preciso investir em tecnologias educacionais cada vez mais complexas, que permitam o acesso à educação por mais pessoas a um custo menor.

Neste sentido, *datafication* e *personalization* supostamente permitiriam uma educação totalmente adequada ao perfil do estudante, ainda que massificada. Segundo as autoras, além de não haver nenhum tipo de comprovação científica de que a massificação aliada à automação de processos educacionais represente melhoras no desempenho de estudantes, essa retórica ainda reforça uma lógica de que os problemas da educação devem ser resolvidos a partir do investimento em sistemas e algoritmos — sempre situados no campo da iniciativa privada — e deixa em segundo plano a necessidade de investimento na formação docente. Esse discurso, por sua vez, incentiva a precarização de toda a estrutura educacional.

A partir disso, Van Dijck, Poell e De Waal (2018) colocam diversos questionamentos. Em um quadro como esse, as instituições de ensino vão continuar mantendo sua autonomia de ensino? Segundo elas, a necessidade de operar em larga escala, atendendo a demandas de mercado, pode tirar autonomia de professores, que serão obrigados a oferecer o que for mais atrativo a partir dos parâmetros identificados pela coleta de dados em massa. A adoção de plataformas de ensino de maneira acrítica ignora princípios básicos de autonomia docente e independência, princípios sobre os quais a educação pública é construída.

Outra pergunta que se coloca diz respeito à qualidade educacional (e das certificações) desses cursos de modelos massivos. Quais serão os parâmetros para julgar a qualidade de uma formação, quando as regras de mercado e dos algoritmos são impostas? A regulação da educação sempre esteve nas mãos do Estado, mas quando você privatiza tudo e, principalmente, coloca isso na mão de algoritmos, quem fará a fiscalização e como ela será feita? Grandes quantidades de acesso são parâmetros confiáveis para avaliarmos a qualidade do ensino de um curso massivo ofertado por uma plataforma?

Todo esse quadro leva à intensificação de um processo de incorporação da educação para o discurso tecno-comercial vindo da iniciativa privada. Como mencionado na introdução desta seção, a principal linha argumentativa do livro *The Platform Society*, e que reaparece ao longo de todo o capítulo sobre educação, é a de que a plataformização da sociedade vem desestabilizando as estruturas básicas das democracias ocidentais. No caso da educação, esse valor é a compreensão de que a educação pública deve ser um direito de qualquer cidadão, que não deve funcionar na lógica da iniciativa privada, muito menos estar sujeita à ação de algoritmos com pouca ou nenhuma transparência na maneira como operam.

Plataformização e Educação Musical

Após falar sobre o conceito de plataformização, da sua relação com a Música, e do seu desdobramento na Educação, neste momento faço algumas considerações sobre plataformas e Educação Musical. Sem pretender ser exaustivo nas considerações, minha proposta é iniciar a discussão a partir da seguinte pergunta: como se manifesta a plataformização no campo da Educação Musical? O caminho escolhido para isso é abordar dois exemplos que entendo que podem ilustrar essa discussão, e que me saltam aos olhos e aos ouvidos quando abro minhas mídias sociais pessoais ou quando acesso serviços de streaming.

O primeiro exemplo são serviços que, com alguma frequência, se apresentam como “escolas de música online”. Refiro-me a sites que cobram algum valor em dinheiro por uma assinatura mensal que dá acesso a um acervo de cursos. Em geral, esses cursos são organizados por temas e, dentro deles, são apresentadas sequências de aulas, em vídeo, sobre diferentes assuntos. Há serviços dessa natureza focados em temas ou instrumentos específicos, mas há também aqueles que oferecem aulas de vários instrumentos e temas distintos.

O segundo exemplo são os cursos produzidos por artistas e profissionais da música, que criam e vendem conteúdo didático sobre temas pelos quais são conhecidos ou que são do seu domínio¹⁰. Nesses casos, o mais recorrente é que esses cursos tenham temas bem específicos, sejam vendidos de maneira avulsa e com acesso vitalício ou por um período pré-determinado de tempo. Como já consumi cursos destes dois tipos, me sinto à vontade para apresentar algumas inquietações e problematizações sobre eles, mesmo sabendo que minha experiência pessoal serve apenas para iniciar este debate. A pesquisa sobre este tema é mais que necessária para que qualquer consideração mais aprofundada possa ser realizada.

A principal dessas inquietações é aquela mencionada no título do texto, o “museu de grandes novidades”. Ainda que sejam vendidas como propostas inovadoras de aprendizagem de música, numa primeira análise me parece que os paradigmas educacionais que fundamentam propostas como essas se relacionam mais com a educação a distância anterior ao surgimento da internet — cursos por correspondência, rádio ou televisão — do que com uma educação musical inserida no contexto da cultura participativa digital/cibercultura (BELTRAME, 2016; BORBA, 2011; MARQUES, 2021b; SCOTTI, 2011; WALDRON, 2013) ou da educação online (SANTOS, E., 2019).

10 Mais reflexões sobre essa configuração serão retomadas no capítulo 11 deste livro: *Novos paradigmas das práticas pedagógico-musicais digitais e online*.



Assim como os exemplos apresentados por Van Dijck, Poell e De Waal (2018), trata-se de um ensino massivo e de uma estrutura rígida que dá pouca ou nenhuma margem para adequação a diferentes perfis de aprendizagem. Conseqüentemente, a aprendizagem acontece a partir da interação da pessoa com séries de aulas em vídeo, que expõem um conteúdo ou demonstram alguma habilidade prática, seguidas de algum tipo de exercício de aplicação.

Vistos sob essa perspectiva, cursos dessa natureza se utilizam de ferramentas como a internet e a informação audiovisual em formato digital para oferecer um tipo de educação que já aparecia no ensino por correspondência. Ou seja, em primeira análise, não há uma inovação pedagógica, mas apenas uma atualização de propostas antigas. Além disso, esse olhar para o passado também se manifesta na maneira como esses cursos são vendidos, como se o modelo massivo fosse útil para qualquer pessoa, em qualquer circunstância. Lançando mão de Van Dijck, Poell e De Waal (2018) novamente, é difícil pensar que um modelo de curso massivo pode contemplar uma diversidade grande de perfis de aprendizagem musical.

Nesse sentido, a ideia da plataforma como um recurso publicitário, que foi abordada na primeira parte desse capítulo, merece ser retomada. Entendo que vender cursos online massivos utilizando como argumento uma suposta inovação pedagógica é, em uma primeira análise, uma estratégia de divulgação, e não um fato baseado em análises pedagógico-musicais. E não acredito que as problematizações sobre o ensino de música em plataformas online devam ser feitas nessa perspectiva.

É sempre bom lembrar que cursos dessa natureza são fonte de renda para muitos profissionais do campo da Música, que têm a prerrogativa de divulgar e vender seus conteúdos da maneira que lhes for conveniente. Por outro lado, como professor de música, e pesquisador, minha tarefa é olhar para cursos dessa natureza e problematizar suas particularidades, visando uma compreensão mais profunda das suas potencialidades e limites. A decisão sobre realizar ou não um curso massivo oferecido via plataforma deve ser baseada nas suas características estruturantes e não apenas em publicidade.

Como professor que dialoga com a cultura participativa digital na minha prática docente, entendo a questão da interação — ou a falta dela — como o mais sensível dos elementos a serem problematizados nesse contexto de plataformas de educação musical. Como ocorria na época do ensino por correspondência, muitas dessas plataformas oferecem pouca possibilidade de interação entre as pessoas envolvidas. O foco é a interação entre a pessoa e o conteúdo, e não entre as pessoas entre si — sejam elas estudantes ou professores(as).

O contraponto a esse tipo de prática pode ser feito apenas com elementos relacionados à cultura participativa digital e seu ensino. Não existe plataforma de mídia social sem interação, e essa interação ocorrendo em ambientes digitais é considerada elemento fundamental de práticas pedagógico-musicais ([MARQUES, 2021b](#)). Ferramentas de curtir, compartilhar, espaços para comentários, repostagens, ferramentas de comunicação por mensagem instantânea de texto, som e imagem são exemplos disso. E é justamente a possibilidade de

interação com pessoas e com aquilo que elas produzem que está por trás dos conceitos de inteligência coletiva e cultura participativa digital. Se a interação e a troca de informações entre pessoas é um elemento tão relevante na cultura participativa digital, o que justifica propostas pedagógicas que estão na internet e se caracterizam como “escolhas de música online” não priorizarem esse tipo de característica?

Alguém pode argumentar que muitas das plataformas possuem fóruns de dúvidas ou grupos de WhatsApp, ou Telegram, para interação. Com certeza essas ferramentas contemplam parcialmente essa crítica, mas também nos levam a outro questionamento. Qual o papel das interações assíncronas e, principalmente, em formato de texto, quando se está aprendendo dimensões práticas do conhecimento musical?

No caso de pessoas que já tem experiência na música e pretendem usar cursos ofertados em plataformas para se aprofundar em um ou outro tópico, entendo que a comunicação escrita pode ser uma ferramenta efetiva. Parto do princípio de que uma pessoa experiente já tem a autonomia necessária tanto para formular questionamentos sobre sua prática, quanto para transpor informações em texto para a prática musical.

No entanto, quando se é pouco experiente em um determinado assunto, muitas vezes não se tem autonomia suficiente para refletir sobre a própria aprendizagem, a percepção ainda não está desenvolvida o suficiente para perceber e entender suas dificuldades, e até mesmo o vocabulário não é suficiente para formular dúvidas. O mesmo ocorre em orientações feitas de maneira textual, que podem não ser compreendidas integralmente e talvez não se transformem em habilidades práticas. Nesses casos, como uma postagem em um fórum será suficiente para acompanhar o processo dessas pessoas? Em um conteúdo eminentemente prático, a interação precisa ser prática. Se o conteúdo original é audiovisual, a interação também precisa ser.

Sei que há determinadas propostas que oferecem algum tipo de interação personalizada: há profissionais que oferecem encontros

de mentoria individuais, há a realização de lives para tirar dúvidas, e as próprias propostas que dão acesso a grupos de aplicativos de mensagem podem permitir algum tipo de interação que não seja via texto. Acredito que estes casos merecem uma atenção especial, por serem diferentes e oferecerem propostas intermediárias, entre o massivo e o individualizado, que podem apontar caminhos tanto de pesquisa quanto de propostas de ensino a serem explorados com maior profundidade.

Entendo que a interação em cursos desta natureza é algo que deve ser tratado com alguma profundidade, e que devam ser verificados seus impactos no processo de aprendizagem. Essas são, na minha percepção, propostas que tendem a ser mais inovadoras e coerentes com a cultura participativa digital.

É interessante perceber que muitos dos argumentos utilizados para vender cursos em plataformas digitais também giram em torno de concepções que estão presentes em propostas de ensino há muito tempo. O acesso vitalício, a abundância de conteúdo e a possibilidade de estudar a qualquer hora, em qualquer lugar e no ritmo individual são alguns deles. Novamente, percebo estes como argumentos mais relacionados às estratégias de divulgação do que inovações pedagógicas. No entanto, a autonomia intelectual necessária para a prática de um estudo autodirigido é uma habilidade que precisa ser desenvolvida. Ainda que seja desejável, não é uma competência adequada para qualquer pessoa e certamente não é uma estratégia pedagógica efetiva em qualquer circunstância.

Pela sua natureza, plataformas online de educação musical costumam ser constituídas por aulas totalmente centradas no que o professor tem para ensinar e não no que o estudante quer/pode/precisa aprender. A ideia de realizar um curso ofertado por uma pessoa de notório saber certamente possui um alto valor, mas também é algo que, sem nenhum tipo de interação ou adequação, não representa necessariamente uma inovação pedagógica, pois é comparável ao mercado de VHS e DVD

de videoaulas de grandes instrumentistas, existente até os primeiros anos dos anos 2000.

Por fim, outro ponto que particularmente considero pertinente diz respeito aos processos avaliativos em cursos ofertados em plataformas. Alguns dos cursos com os quais tive contato não tinham nenhum tipo de previsão de avaliação, ou realizavam a avaliação de atividades práticas — como aulas de improvisação — por meio da resposta a questionários escritos.

Como é possível entender se houve aprendizagem por parte do aluno dessa maneira? E que aprendizagem foi essa? Além de ser um problema em termos de proposta educacional, além de ser impossível avaliar a aprendizagem dos alunos, também torna inviável avaliar a qualidade dos cursos, o que nos leva a uma problemática que de certa maneira se confunde com as estratégias de comercialização de cursos online. O notório saber da pessoa que ministra o curso é um bom indicativo da qualidade dele? Ou o depoimento dos estudantes (que não foram avaliados, por isso não passam de impressões pessoais)? Ou seus números de vendas? Se entendemos que o sucesso de venda é a maneira correta, caímos no processo descrito por Van Dijck, Poell e De Waal (2018), de que estamos sujeitando o ensino de música exclusivamente às leis de mercado.

Se as problematizações desse capítulo forem consideradas pertinentes, acredito que temos um vasto campo de estudos a desbravar, tanto do ponto de vista da educação musical quanto de outros processos inerentes à área de música. Como disse no início do texto, esse é um convite ao debate, à discussão, ao contraponto. Mas, principalmente, esse é um convite à pesquisa em Música e Educação Musical, sobre elementos que fazem parte do nosso cotidiano enquanto profissionais da música, independente da nossa área de atuação, e que talvez mereçam ser compreendidos na sua profundidade e complexidade.

4. Educação musical multimodal: as contribuições da pedagogia de multiletramentos na aprendizagem musical

José Magnaldo de Moura Araújo
magnaldo.araujo@emo.ufpb.br

As diversas práticas de ensino e aprendizagem musical, nos múltiplos contextos, têm sido atravessadas pelas influências das tecnologias digitais, em específico, as plataformas digitais. Esses contextos digitais carregam elementos multimodais e multiculturais que precisam ser compreendidos como fatores que influenciam diretamente na educação musical contemporânea, bem como nas práticas musicais dos sujeitos no ambiente online.

Nessa perspectiva, a pedagogia de multiletramentos tem dado pistas sobre modos de compreender e intervir em processos educacionais envolvendo linguagens e tecnologias, como aporte teórico interdisciplinar que poderá fornecer alguns apontamentos para se pensar a música como uma linguagem que perpassa todas as culturas e ganha diferentes dimensões como prática social, mediando as vivências e interações entre os sujeitos em múltiplos contextos.

Os multiletramentos de que tratamos têm como sua principal característica o prefixo “multi”, que carrega dois significados. O primeiro “multi” de multicultural e o segundo de multimodal. O termo, cunhado por um grupo de pesquisadores da área da Linguística e Educação autodenominados de *New London Group* (NLG), surgiu diante das diversas mudanças ocorridas no final dos anos 90. Entre elas, a globalização, que influenciou diretamente no fortalecimento do multiculturalismo, e o desenvolvimento tecnológico que fez surgir

diversas modalidades comunicativas que coexistiram com o surgimento da web 1.0¹, *etc.*

Com estas novas práticas de comunicação, novos letramentos têm surgido. E esses novos letramentos são incorporados em novas práticas sociais — maneiras de trabalhar em formas novas ou transformadas de emprego, novas formas de participação como um cidadão em espaços públicos e, talvez, novas formas de identidade e personalidade (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 4).

O advento das tecnologias digitais tornou os processos comunicativos cada vez mais imbricados em modos visuais, textuais, gestuais, de áudio, *etc.* Isso impactou diretamente a aprendizagem e as práticas socioculturais na totalidade. Diante disso, o NLG identificou a necessidade de reexaminar essa conjuntura de mudanças, de modo a propor uma pedagogia que desse conta de toda essa complexidade posta pela globalização e o avanço tecnológico, buscando dialogar com as práticas sociais que emergiram dessa nova realidade. Bem como propor um olhar crítico que auxilie na construção de uma cidadania digital.

A pedagogia que visa a construir ou ampliar capacidade e/ou a disposição sistemática do aluno em participar de forma competente em diferentes letramentos, [...] é chamada de (pedagogia de) multiletramentos. Sob este nome, abrigam-se princípios de aprendizagem pensados como formas de integrar as práticas de que os alunos participam fora da escola com práticas escolares e práticas de empoderamento, capazes de auxiliá-los na construção de futuros sociais e pessoais para si pela compreensão e análise crítica dos textos multimodais e configurações (hiper/inter/trans) midiáticas que medeiam suas relações sociais e com o conhecimento. Desse processo, deve emergir uma prática renovada, que permita ao aluno fazer diferença e diferente no mundo a partir do conhecimento escolar (BUZATO, 2021, n.p.).

1 O termo Web 1.0, enquanto marco inicial da internet, se refere ao contexto onde os conteúdos eram dispostos em sites “estáticos”, sem possibilidade de interação. Nesse contexto da Web 1.0, os internautas apenas visualizavam os conteúdos passivamente.

O principal foco da pedagogia dos multiletramentos é promover uma educação que dialogue com os fenômenos contemporâneos, bastante marcados pela diversidade de linguagens e culturas que demandam novos fazeres e saberes. Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos tem sido constantemente reexaminada por diversos pesquisadores, principalmente, por Bill Cope e Mary Kalantzis, que também fazem parte do NLG, por acreditarem que os letramentos são dêixis, ou seja, um conceito cujos significados mudam rapidamente, assim como as tecnologias digitais.

A pedagogia de multiletramentos foi sistematizada pela primeira vez em 1996. Desde então vem sofrendo algumas modificações e se consolidando como teoria que dialoga com as diferentes linguagens e práticas sociais — não apenas as práticas de leitura e escrita —, e tem em vista tecer interfaces com as diversas áreas de conhecimento e com as mudanças contemporâneas. Em sua publicação mais recente, Kalantzis, Cope e Petrilson Pinheiro (2020) lançam uma releitura do livro *Literacies*, considerando o contexto brasileiro e as ideias de Paulo Freire como pressupostos para uma pedagogia de multiletramentos para o século XXI.

Nessa perspectiva, buscamos aproximar a pedagogia dos multiletramentos do campo da Educação Musical, como uma possibilidade de (re)imaginarmos novos caminhos e diálogos de construção e consolidação do campo, bem como apresentar outros pressupostos teóricos de análise dos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. Assim, este capítulo visa analisar os principais aspectos, características e dimensões da pedagogia de multiletramentos como possível aporte teórico para pensarmos a educação musical mediada por plataformas digitais, refletindo sobre os aspectos multimodais e multiculturais da música como prática social e linguagem de construção de significados.

Primeiramente, situamos as discussões sobre multiletramentos a partir da virada digital desencadeada pelas tecnologias digitais e

como isso influenciou os processos e práticas sociais nos diferentes grupos sociais dos quais fazemos parte. Em seguida, traremos uma análise das características multimodais, multiculturais e sinestésicas da aprendizagem musical mediada por plataformas digitais. E, por fim, traremos alguns relatos sobre o MagMusic — aparelho de iniciação rítmica musical que utiliza sinais luminosos no processo colaborativo de aprendizagem musical para surdos e ouvintes. Bem como um breve relato das experiências vivenciadas no ensino de música para adolescentes e jovens do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Situando as discussões sobre multiletramentos na virada digital

Buscando analisar as raízes históricas do que hoje chamamos de multiletramentos, iremos nos fundamentar na história da pedagogia, tendo como base o pedagogo italiano Franco Cambi (1999), em seu livro *História da pedagogia*. Por se tratar de uma referência basilar sobre a construção das ideias filosóficas da Educação em cada época, se faz necessário compreender as dinâmicas de desenvolvimento da área ao longo dos anos, em relação ao recorte temporal que chamamos de “virada digital”.

Segundo Cambi (1999), com a psicologia cognitiva ganhando força por volta dos anos de 1950 — a partir das obras de Jerome S. Bruner, Noam Chomsky e das conquistas da informática (em sua segunda geração, marcada pela criação dos transistores) —, o foco das discussões relacionadas à educação começa a ser a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Posteriormente, nos anos 1960, Howard Gardner começa a difundir resultados das ciências cognitivas, impactando fortemente a pedagogia. Além dele, Burrhus Skinner, com as máquinas de ensinar, trazendo para o debate a atuação das máquinas não mais como suporte, mas,

sim, como atores principais do processo de ensino e aprendizagem (CAMBI, 1999). A respeito desse período, Cambi (1999, p. 609) acrescenta que:

Se os grandes intérpretes dessa virada psicopedagógica foram, sobretudo, Piaget, Vygotsky e Bruner, no terreno da didática foram, porém, a Conferência de Woods Hole de 1959 e os “teóricos do currículo” de Kerr a Nicholls, depois o advento das “novas tecnologias educativas” (desde o quadro luminoso até o computador), que operaram uma renovação radical e capilar da pedagogia, reescrevendo-a no sentido científico-operativo e submetendo-a a um processo de reelaboração em chave técnica, que está ainda hoje no centro do debate pedagógico e da pesquisa.

Na conjuntura dos anos 1950 e 1960, destacamos o trabalho de Lev Vygotsky como base histórica e epistemológica para pensarmos os multiletramentos na atualidade (MILLS, 2010). Vygotsky dava bastante importância ao processo criativo, ao jogo, à linguagem e à educação estética/artística dos sujeitos como algumas das principais formas de desenvolvimento potencial da imaginação e estímulo à invenção.

Nessa perspectiva, refletindo sobre as relações entre linguagem e pensamento, Vygotsky sistematizou antes dos anos 1950 e 1960 o que hoje chamamos de teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, dando à escola uma função social fundamental no desenvolvimento dos sujeitos, abrindo novas possibilidades para repensar uma Pedagogia voltada para as relações sociais e interações culturais como parte integrante do desenvolvimento humano em várias dimensões, tanto no que se refere à esfera da mediação semiótica, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais.

No período pós-guerra, o advento do que se constituiu como indústria cultural revolucionou a Educação. A mediação midiática se estabeleceu na vida dos sujeitos de tal modo que a transmissão da cultura já não se limitava apenas à família ou às comunidades locais, a

televisão se tornaria a “mola mestra” na formação do imaginário dos sujeitos (CAMBI, 1999).

Os chamados “persuasores ocultos” ocuparam um espaço cada vez mais amplo na formação do imaginário coletivo, influenciando diretamente sobre a consciência pessoal de cada indivíduo, sobre seus níveis de aspiração, sobre seus gostos, comportamentos, consumos, chegando a regular em larga medida a sua identidade, portanto, também a das massas. Desde a imprensa de massa (jornais políticos, jornais esportivos, mimeógrafos, quadrinhos etc.) até o cinema, desde o rádio até o disco e a televisão, foi posto em movimento um processo de produção de mitos e de visões do mundo que alimentou a fantasia das massas e vinculou suas ideias e comportamentos (CAMBI, 1999, p. 630-631).

Com o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, o processo de globalização e o surgimento da web 1.0, os “persuasores ocultos” ocuparam novos espaços e expandiram as possibilidades de criação de significados no mundo. O *New London Group* (NLG), citado anteriormente, imersos nessa conjuntura e preocupados com a linguagem e a educação, publicaram em 1996 um manifesto que chamaram de “pedagogia de multiletramentos”, para tratar sobre as preocupações que envolviam essas mudanças e como o processo de ensino e aprendizagem e as práticas de letramentos seriam impactados (COPE; KALANTZIS, 2009).

Preocupados com os efeitos da globalização — principalmente no que diz respeito à multiculturalidade, bem como a multimodalidade emergente das tecnologias digitais —, o trabalho seminal do NLG revisita uma preocupação recorrente até os dias atuais relacionada à diversidade cultural, ao currículo responsivo, às mudanças exponenciais das tecnologias e ao impacto desses aspectos na educação (PINHEIRO, 2021). No entanto, vale a pena situar essas discussões da década de 1990, em países do norte global — como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália — de modo a enquadrar esse campo teórico à sua realidade e repensar as conexões com as epistemologias do sul global, em contextos como o do Brasil. E de modo a repensar e implementar criticamente

a pedagogia de multiletramentos, considerando, principalmente, a realidade socioeconômica e cultural local.

O manifesto dos multiletramentos é criticado muitas vezes por não ser pensado para contextos de países subdesenvolvidos/emergentes como o Brasil. Contudo, vale destacar que, bem antes do trabalho do NLG, Paulo Freire já construía os pilares da pedagogia dos multiletramentos representando, em parte, as intenções de fundamentar a teoria dos multiletramentos com seus ideais freirianos cunhados no país. Inclusive, suas obras são citadas em uma coletânea de textos publicadas no livro *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (COPE; KALANTZIS, 2000), trazendo vestígios dessa influência evidenciada por Coscarelli e Corrêa (2021, p. 22):

[...] é preciso ressaltar que não é nossa intenção desmerecer ou diminuir o trabalho da equipe do New London Group, formada por pesquisadores reconhecidos internacionalmente pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos por eles e aqui homenageados nesses 25 anos de sua publicação. Pretendemos, no entanto, chamar a atenção para a grande influência de Paulo Freire para a essência do trabalho do grupo de pesquisadores estrangeiros, ideias essas que já eram defendidas e disseminadas no Brasil e em várias partes do mundo, traduzidas em cerca de vinte línguas, mais de duas décadas antes da publicação do Manifesto.

Desse modo, podemos observar algumas características freirianas na pedagogia dos multiletramentos. Principalmente, no que diz respeito à prática situada e ao diálogo incessante com a bagagem cultural dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Pois, a pedagogia de multiletramentos parte do pressuposto de que a aprendizagem se desenvolve nas interações com os sujeitos que possuem e experiências culturais diversificadas. Nessa perspectiva, quatro movimentos se conectam nessas translações culturais envolvendo diferentes sujeitos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada ([GRUPO NOVA LONDRES, 2021](#)). A seguir, apresentamos uma figura detalhando cada um desses movimentos.

Quadro 2 — Princípios da pedagogia de multiletramentos

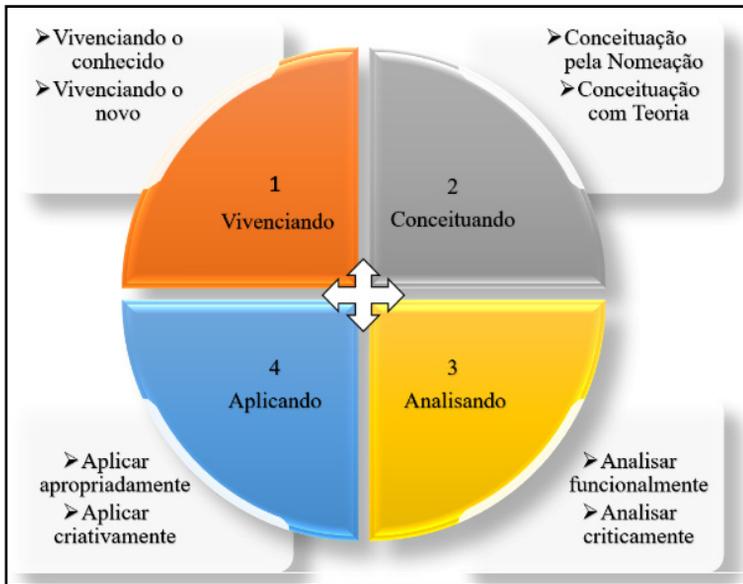
Prática situada (experienciação)	Valorizam-se os letramentos (nesse caso, habilidades) já conhecidos dos alunos; aqueles que são parte do seu cotidiano (contextualizado) e que estão vinculados às suas identidades culturais e pessoais, tecendo-se relações e aproximações dessas experiências (textos e tecnologias) com aquelas às quais os alunos não têm acesso fora da escola.
Instrução explícita (conceituação)	A instrução explícita traz para a prática situada dos alunos o conhecimento especializado, disciplinar, conceitual envolvido nas práticas focalizadas. Não é uma transmissão de definições, mas um processo no qual o aluno deve tornar-se um “conceituador ativo”, alguém que olha para a máquina, a interface, o programa, a experiência e explicita o que era tácito, generaliza o que era particular e nomeia, categoriza, formula hipóteses e teorias sobre o objeto apoiado pela instrução do professor.
Enquadramento crítico (análise)	O enquadramento crítico representa o momento em que se toma distância da experiência e se busca evidenciar, coletivamente, os “porquês” e “comos” dos objetos, das experiências e dos seus efeitos. Isso envolve um tipo de análise funcional, por um lado, e, por outro, uma análise “avaliativa” das relações, interesses e pontos de vista envolvidos.
Prática transformada (aplicação)	Na prática transformada, importa aplicar a compreensão e o conhecimento produzido no ciclo experiência-instrução-crítica em alguma situação real ou simulada fielmente em que a validade/ utilidade desses conhecimentos possa ser testada.

Fonte: do autor a partir de [Buzato \(2021\)](#)

Ao revisitar esses conceitos e reexaminá-los, [Cope e Kalantzis \(2009\)](#) propõem uma nova nomenclatura. Quando o NLG cunhou esses termos, em 1996, a realidade era bastante marcada por práticas de

multiletramentos baseadas na web 1.0, em um modelo bastante textual. Contudo, após 10 anos (2009, ano de publicação do artigo) de pesquisa e experiências curriculares dos autores, bem como com as possibilidades trazidas pelo uso do smartphone e as tecnologias digitais de interações síncronas e assíncronas que surgiram com a web 2.0, criaram-se formas de representação e construção de significados que exigiram, então, uma reconfiguração desses movimentos pedagógicos, nomeados agora de “vivenciando”, “conceituando”, “analisando” e “aplicando”. A seguir, representamos esses movimentos pedagógicos na figura 1:

Figura 1 — movimentos pedagógicos



Fonte: do autor a partir de [Cope e Kalantzis \(2009\)](#).

Nessa lógica, o primeiro movimento, nomeado de “vivenciando”, ganha dois sentidos. O primeiro, “vivenciando o conhecido”, está relacionado às vivências dos alunos e às bagagens socioculturais que estes já possuem e trazem para o processo de aprendizagem e troca de saberes. E o segundo, “vivenciando o novo”, está relacionado ao

processo de estranhamento, às novas experiências, à exposição ao desconhecido e à descoberta daquilo que estava suficientemente próximo das suas práticas sociais, mas, que ainda era estranho. ([COPE; KALANTZIS, 2009](#)).

O segundo movimento diz respeito ao processo de conceituação, onde os alunos nomeiam e teorizam suas práticas. Na conceituação pela nomeação, os sujeitos categorizam, nomeiam e realizam distinções, transformando o abstrato em concreto e desenvolvendo conceitos. Já, na conceituação pela teoria, os alunos buscam fundamentar suas vivências, construindo modelos mentais capazes de serem explicitados e utilizados para interpretar a prática ([COPE; KALANTZIS, 2009](#)).

O terceiro movimento, nomeado de “analisando”, envolve dois processos. O analisar funcionalmente, que está relacionado ao raciocínio lógico, interpretativo, capaz de elaborar conclusões e encontrar padrões entre causa e efeito. E o analisar criticamente, que vai além da funcionalidade, envolve a avaliação de tudo o que está por trás dos significados, os interesses, motivações, *etc.*, buscando promover a conscientização ([COPE; KALANTZIS, 2009](#)).

Por fim, o quarto movimento pedagógico, nomeado de “aplicar”, que também se subdivide em dois processos: aplicar apropriadamente e aplicar criativamente. Nesse caso, aplicar apropriadamente diz respeito a articular saberes analisados no movimento anterior e aplicá-los no mundo real ou “real simulado”, testando os conhecimentos e pondo-os em prática. E o aplicar criativamente, que é um processo de mobilização de saberes relacionado à inovação e à criação, capazes de transformar a realidade onde os sujeitos estão inseridos, modificando o cenário e mitigando os problemas ([COPE; KALANTZIS, 2009](#)).

Os quatro movimentos pedagógicos citados por [Cope e Kalantzis \(2009\)](#) são como diretrizes para uma atuação pedagógica pautada nos multiletramentos. No entanto, nem sempre esses processos podem ser vividos nessa ordem. Eles se misturam e se reorientam segundo os contextos multiculturais e linguagens multimodais disponíveis.

Conforme as realidades socioculturais se transformam, os movimentos pedagógicos seguem o mesmo fluxo, pois são dinâmicos e mutáveis. Por isso, cabe a nós, mais de 10 anos depois, pensarmos os multiletramentos dialogando com práticas digitais que considerem as múltiplas plataformas digitais, em busca de uma pedagogia de multiletramentos.

Nessa perspectiva, as possibilidades de envolvimento e significação do aluno com a música em uma abordagem atrelada aos multiletramentos são muitas, não apenas pelo tocar e cantar, principalmente, quando pensamos em práticas musicais carregadas de multimodalidade e multiculturalidade. É inegável que a sala de aula é um espaço de ressignificação da música devido ao fato de ela nunca conseguir representar, em sua totalidade, a música como parte de um contexto. Ou seja, não é possível na sala de aula o professor proporcionar que os alunos assimilem os significados do samba apenas cantando e tocando na sala de aula. Por isso, a pedagogia de multiletramentos visa expandir essas experiências, criando pontes entre a sala de aula e o contexto sociocultural externo ao ambiente escolar.

Em uma aprendizagem musical multimodal e multicultural pautada na pedagogia de multiletramentos, por exemplo, é possível propor iniciativas que, concomitantemente aos atos de tocar e cantar, proporcionem uma experiência mais efetiva de aproximação ao significado inerente e delineado do samba. As leituras de texto sobre o assunto, somadas à visita a ensaios de grupos de samba, entrevistas com sambistas, análise histórica e social das letras, visita virtual ao museu do samba, criação musical utilizando as células rítmicas do samba em softwares de edição de áudio, apreciação de lista de reprodução de sambas famosos disponível em plataformas digitais de streaming, criação de remix e mashup utilizando canções de determinados compositores de samba, *etc.* podem trazer para o aluno uma experiência bem mais imersiva e significativa do que apenas cantar e tocar.

Por fim, após vivenciarem todo esse processo, os alunos podem partir para a realidade cotidiana, buscando “testar” seus conhecimentos sobre

samba e articular saberes na prática musical vivenciada no ambiente escolar e fora dele: na vida comunitária, nas vivências familiares e em suas práticas online nas plataformas digitais. As experiências vividas trazem para o aluno uma nova compreensão sobre o samba e todos os atores sociais envolvidos nessa prática musical, transformando sua relação com o gênero musical e delineando os significados culturais dessa prática para sua formação humana, vivenciando, conceituando, analisando e aplicando seus conhecimentos conforme os movimentos pedagógicos apresentados por Cope e Kalantzis (2009).

A multimodalidade como elemento *sine qua non* da aprendizagem musical

Um dos elementos mais destacados na pedagogia de multiletramentos é a multimodalidade. De acordo com [Georgina Barton e Stewart Riddle \(2021\)](#), a música é inerentemente multimodal. A depender do contexto, durante o processo de transmissão e apropriação musical é comum a relacionalidade intermodal de diferentes modos. A sinestesia é parte intrínseca da aprendizagem musical e de suas múltiplas representações. Nas relações entre professor e aluno, no diálogo verbal, na escuta ativa das criações musicais, na visualização das notas musicais, nas partituras convencionais e alternativas, na localização espacial dos sujeitos nos espaços de aprendizagem musical e nos gestos relacionados à postura e à performance musical, todos os modos são representados sinestesticamente na construção do saber musical.

A sinestesia é parte integrante da representação. Em um sentido muito comum, material, nossas sensações corporais são holisticamente integradas, mesmo que o nosso foco de atenção na construção de significado possa ser de um modo particular num determinado momento. Gestos podem vir com som; imagens e textos estão lado a lado nas páginas; espaços arquitetônicos são rotulados com sinais escritos. Grande parte da nossa experiência cotidiana representacional é intrinsecamente multimodal. De fato, alguns modos são naturalmente próximos de outros, tão perto, de fato, que eles facilmente se unem

aos outros nas realidades cotidianas, multimodais de sentido (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 179).

Nas práticas pedagógico-musicais mediadas por tecnologias digitais a sinestesia é acentuada, devido, principalmente, à multimodalidade intrínseca a esses espaços online e à multiculturalidade dos sujeitos envolvidos em práticas sociais digitais. São esses aspectos que nos chamam a atenção, pois possibilitam romper com processos de aprendizagem focados em modos que reforçam a noção de talento para se aprender música e expandem as possibilidades inclusivas para que todos consigam vivenciar o fazer musical, utilizando representações multimodais diversas que vão além da representação de áudio, bastante comum na aprendizagem musical.

O ensino de música sempre buscou um isolamento em relação ao mundo mais amplo da cultura e isso, conforme vimos, vem sendo denunciado por muitos pesquisadores. A música, entretanto, é uma linguagem que se entrelaça com a vida das pessoas e com outras linguagens, artísticas ou não, e cujo processo de apreensão passa por diversos lugares que vão muito além da sua materialidade sonora (ainda que o nosso foco como educadores seja dar ferramentas para a sua compreensão). Nesse sentido, quando os processos de ensino buscam estabelecer pontes, adentrar no universo da cultura de modo mais amplo, não isolar a música em relação a outras linguagens artísticas, a outros sistemas simbólicos não artísticos e mesmo a qualquer dimensão da vida cotidiana, ao contrário de minimizar as questões sonoro-musicais, isso poderá enriquecê-las de maneira acentuada. Os métodos ativos trouxeram a questão da música como som (e não como partitura) e, com relação a esse aspecto, foram um divisor de águas na educação musical. Ninguém mais hoje em dia negará a primazia do som sobre a partitura, da prática sobre a teoria, sobretudo nas etapas iniciais do ensino. Música definitivamente é som, mas ocorre que não é só som. Precisamos considerar toda a rede de relações significativas e afetivas perpassadas pela música em determinado contexto quando assumimos a função de educadoras/es musicais. Não se trata mais apenas de uma questão de despir preconceitos e incorporar a música popular ou qualquer outra forma de expressão musical. Trata-se efetivamente de entender como

diferentes pessoas constroem distintas relações com as músicas
([NASSIF, 2022, p. 21](#))

A música como linguagem apresenta-se, no século XXI, em constante entrelaçamento com as tecnologias digitais. Diante disso, é necessário que possamos refletir sobre novas pedagogias musicais, na busca por transcender abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem e construir pontes interdisciplinares. Desse modo, é possível conceber currículos responsivos que condizem com os diferentes “mundos musicais” que transitam na cultura escolar, principalmente da nossa juventude, reconhecendo que esses jovens — quer utilizando as plataformas digitais para entretenimento (como Instagram e TikTok) ou praticando música por meio de plataformas digitais como CifraClub, *etc.* — constroem saberes de forma mais fluida, menos formal, produzindo suas sonoridades, atribuindo valores e criando experiências musicais situadas.

A escola, nessa conjuntura, é mais um dos inúmeros contextos onde as juventudes constroem saberes. “As escolas são locais de encontros de musicares” ([ARROYO, 2021, p. 124](#)) que precisam urgentemente reconhecer essas multiculturalidades e sinestésias que adentram a escola, no sentido de abraçá-las e convidá-las para um diálogo que culmine em uma construção coletiva de saberes significativos que ajude nossos jovens a construir suas identidades, em busca de uma cidadania digital que possa reverberar em suas práticas socioculturais como um todo.

Contribuindo indiretamente para essa compreensão, Cope e Kalantzis (2009) sistematizaram os diversos modos de representação, considerando, especialmente, as diversas mudanças ocorridas com o surgimento de tecnologias digitais. Para os autores, as práticas sociais sofreram alguns impactos, bem como inovações nas formas de participação e construção de identidades e personalidades. Tudo isso culminou em uma reconfiguração das modalidades, que Cope e Kalantzis (2009) definem como: linguagem escrita, linguagem oral,

representação visual, representação de áudio, representação tátil, representação gestual e representação espacial. A seguir, apresentamos um quadro com essas categorias: **93**

Quadro 3 — categorias de modalidade

MODALIDADE	CARACTERÍSTICAS
Linguagem escrita	Escrever (representando significado para o outro) e leitura (representando significado para si mesmo) — escrito à mão, a página impressa, a tela.
Linguagem oral	Discurso ao vivo ou gravado (representando significado para o outro) e ouvir (representando significado para si mesmo)
Representação visual	Imagens fixas ou em movimento, escultura, artesanato (representando significado para o outro); visão, vista, cena, perspectiva (representando significado para si mesmo).
Representação de áudio	Música, sons ambientes, ruídos e alerta (representando significado para o outro); audição, ouvir (representando significado para si mesmo).
Representação tátil	Tato, olfato e paladar: a representação de si mesmo das sensações corporais e sentimentos ou representações para os outros que os tocam. As formas de representação tátil incluem cinestesia, o contato físico, sensações na pele (calor/frio, textura, pressão), alcance, objetos manipuláveis, artefatos, cozinhar e comer, aromas.
Representação gestual	Os movimentos das mãos e dos braços, expressões faciais, movimentos dos olhos e olhar, postura do corpo, marcha, vestuário e moda, estilo de cabelo, dança, sequências de ação.

MODALIDADE	CARACTERÍSTICAS
Representação especial	Proximidade, espaçamento, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana, arquitetura da cidade, paisagem.

Fonte: do autor a partir de Cope e Kalantzis (2009, p. 178-179).

As diversas plataformas digitais de música, como: Smule, Rocksmith, Rock band, Symply Piano e Yousician, *etc.*, representam alguns meios de aprendizagem musical online atualmente, sendo repletas de práticas de multiletramentos.

No Brasil, por exemplo, nos últimos 25 anos, o CifraClub se tornou uma das principais plataformas digitais de aprendizagem musical. No CifraClub o usuário tem acesso a videoaulas que possuem a letra da música, a cifra, a tablatura, o desenho dos acordes, as representações gráficas do ritmo da música, todas as canções divididas em pequenas partes e explicadas no vídeo. Acrescente-se a isso o uso de legenda, afinador digital para o instrumento, *etc.*, podendo ser apreciado diversas vezes pelo usuário e em diferentes aparelhos, como smartphone, tablet, notebook e desktop.

Trazendo para o entretenimento musical nas plataformas digitais, vejamos o caso da mídia social TikTok, a qual tem servido no Brasil como palco de lançamento de intérpretes musicais famosos. A plataforma combina diversas linguagens multimodais, onde o usuário é convidado a interagir com a produção artístico-musical criando um remix. Entre elas, podemos citar: o gesto presente nas famosas “dancinhas”, os filtros de efeitos visuais e de áudio, as “figurinhas” e emoticons, os textos com múltiplas fontes, as métricas de likes, comentários, compartilhamentos e recompensas em moedas digitais, bem como as “chamadas para ação”.

Todas essas plataformas estão repletas de elementos multimodais e multiculturais. A aprendizagem musical nessas plataformas digitais expande as possibilidades de representação do conhecimento musical e

rompe com processos de aprendizagem focados em modos e práticas que reforçam a noção de talento para se aprender música, e expande as possibilidades inclusivas para que todos(as) consigam vivenciar o fazer musical. Utilizando representações multimodais diversas que vão além da representação de texto musical (partitura) e áudio, bastante comuns na aprendizagem musical de tradição eurocêntrica.

Experiências educativo-musicais multimodais: costurando um diálogo com a pedagogia de multiletramentos no ensino médio integrado do IFRN

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) a arte, em específico a música, possui um espaço no currículo e na formação omnilateral dos sujeitos. Pensada como um componente curricular na que favorece a formação humana e promove a expressão das identidades juvenis, a arte busca, por meio de vivências, ampliar as significações e compreensões do mundo de maneira mais sensível. Considerando as dimensões estéticas, socioculturais e históricas da humanidade como vetores de intervenção e transformação social (IFRN, 2012).

Conforme a *Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade Ensino de Jovens e Adultos* do IFRN, o componente curricular de Arte possui uma subdivisão em três linguagens, sendo: arte/artes visuais, arte/artes cênicas e arte/música, possuindo uma carga horária de 30 horas cada componente curricular.

Assim, o ensino da referida disciplina é ofertado em três semestres consecutivos, de modo que, em cada semestre, o aluno possa trabalhar com uma área do conhecimento. Os conteúdos que fundamentam as concepções gerais de arte, cultura e sociedade serão ministrados no 1º semestre da disciplina, independente da linguagem artística que venha a ser ofertada. Não há pré-requisito entre as linguagens a serem trabalhadas. A sequência será definida de acordo com a disponibilidade e formação do(s) professor (es) dos distintos campus. Há uma

ressalva para artes cênicas, pois devido sua peculiaridade no trabalho de produção, sugere-se que esta área do conhecimento seja trabalhada no segundo ano letivo. É importante ressaltar que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada uma das referidas áreas só poderá ser efetivado por um profissional com formação específica naquela área de conhecimento, respeitando-se assim, a formação profissional de cada docente. Contudo, faz-se necessário a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento para não haver a fragmentação dos conteúdos na disciplina de arte (IFRN, 2012, p. 97).

Nos campi do IFRN localizados no interior do estado, por exemplo, existem apenas dois professores de artes em cada campus, sendo um com formação específica em Teatro ou artes visuais e outro em Música. Sendo assim, o componente curricular é dividido entre os dois professores, respeitando as especificidades de formação de cada um, estando a música presente em todos os campi do estado.

Atuando como professor de música no IFRN no campus Apodi-RN, em envolvimento constante com jovens do ensino médio, temos vivenciado conexões bastante proveitosas com o “mundo juvenil”. Essas experiências nos levam a refletir sobre as práticas de multiletramentos vivenciadas por estes nas plataformas digitais musicais e em processos de aprendizagem musical colaborativa no IFRN, na participação em grupos e em relações com outros sujeitos, construindo redes sociotécnicas de formação humana.

Em nossa atuação, buscamos sempre promover experiências com multiletramentos em sala de aula, com o uso de tecnologias digitais para o ensino de música. Entre algumas dessas experiências, destacamos o desenvolvimento e uso do aparelho de iniciação rítmica musical (patente n.º BR1020170220788) chamado *MagMusic*. O *MagMusic* tem por finalidade orientar, por meio de uma linguagem visual de sinais luminosos emitidos por lâmpadas, como executar células rítmicas presentes em músicas e exercícios musicais, ajudando no letramento musical de pessoas surdas e ouvintes.

Figura 2 — Protótipo do MagMusic



Fonte: o autor

Esse aparelho tem sido utilizado para promover a aprendizagem musical dos alunos no IFRN e em projetos de ensino e extensão, ajudando no trabalho interdisciplinar entre linguagens e tecnologias digitais. Essa e outras experiências têm-nos ajudado a construir uma práxis pedagógica alinhada à pedagogia de multiletramentos, promovendo uma educação musical multicultural e multimodal pautada no diálogo com as tecnologias digitais.

O MagMusic trabalha com a representação visual, representação tátil e representação gestual. Bem como com a representação de áudio, permitindo uma experiência sinestésica do usuário, que poderá, por meio do aparelho, aprender a executar diferentes células rítmicas. A representação visual é marcada pelos sinais luminosos de diferentes cores, que podem representar sons graves, médios e agudos, assim como diferentes instrumentos e/ou troca de acordes, por exemplo.

Para conhecer algumas das funções do MagMusic acesse este vídeo no YouTube no link: <https://youtu.be/HJmm4hZBJ7o> ou no QR ao lado.



A representação tátil está presente na exploração percussiva dos sons corporais, que podem variar conforme a dinâmica de trabalho do professor. Em nossas experiências, os sons das palmas, coxa, peito e pé são explorados para que o aluno possa compreender conceitos como pulsação, ritmo, andamento, tempo e contratempo. E no acompanhamento rítmico corporal de músicas do cotidiano deles. Já a representação gestual está presente no “caminhar” na “regência com os pés”, do método O`Passo do Lucas Ciavata (2012), cuja marcação da pulsação é feita com o movimento dos pés². Por fim, a representação de áudio de ritmos que podem ser trabalhados com ajuda do MagMusic, como, por exemplo: o baião, ijexá, funk, *etc.*

A experiência com o MagMusic soma-se a outras, como a criação conjunta de playlist da turma³, onde cada aluno sugere uma música que o representa e, assim, é possível criar uma playlist nas plataformas digitais de streaming da turma, onde todos são levados a apreciar aquela seleção durante o semestre e construir significados inerentes e delineados sobre determinados gêneros musicais. Ainda, a criação de mapas mentais que representam os principais conceitos da teoria musical. E, por fim, a performance musical aliada à percepção por meio de jogos musicais digitais como o Mombaza⁴ e o Ale Hop⁵, que promovem o fazer musical utilizando o corpo como instrumento, a leitura alternativa de partitura utilizando blocos e representações

2 Para compreender o movimento acesse: https://youtu.be/PJb_vzqncCg.

3 Para conhecer a playlist acesse: <https://open.spotify.com/playlist/3Wce46BD7cnc7GZz3HHFJd?si=f9761a3c65fb4263>

4 Para conhecer o Mombaza, acesse: <https://youtu.be/kyAuLJJAAZg>

5 Para conhecer o Ale Hop, acesse: <https://youtu.be/JF5ci27mAFY>

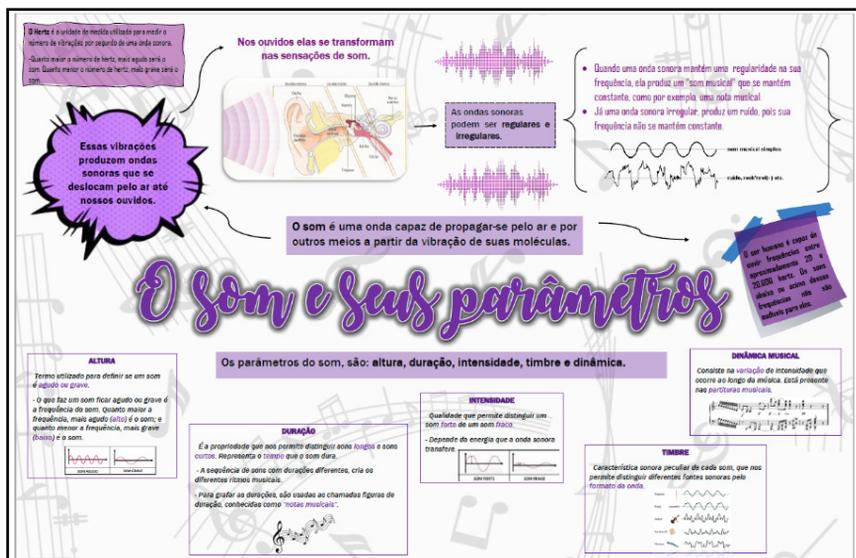
gráficas, e a gravação de vídeos performáticos musicais utilizando esses jogos digitais.⁶

Figura 3 - Mural da turma no google classroom com post-its virtuais co-criados no quadro do Jambord com o nome e link da música disponível na plataforma digital YouTube.



Fonte: o autor

Figura 4 - Mapa mental sobre parâmetros do som criado por uma aluna na plataforma digital google apresentações



Fonte: o autor

6 Vídeo performático executando o Ale Hop: <https://youtu.be/6j8OPdWkTWw>; Vídeo performático executando o Mombaza: https://youtu.be/nIbUWa0_9nw

Todas essas experiências e práticas de multiletramentos na aprendizagem musical, vivenciadas em sua maioria do primeiro semestre, se fundiram em um trabalho interdisciplinar com artes visuais no segundo semestre, na criação de curtas-metragens sobre a história da música, em parceria com a professora de artes visuais do campus. Desse modo, os elementos do audiovisual, mashup, remix e storytelling presentes nas práticas digitais juvenis nas plataformas foram trazidos à tona, a partir da perspectiva dos alunos naquilo que eles consideram eventos de multiletramentos, o que também entendemos aqui enquanto uma prática musical característica da cultura participativa digital.

Figura 5 - Mashup criado por um dos alunos do ensino médio integrado de agropecuária do IFRN - Campus Apodi-RN durante a disciplina de Artes II/artes visuais e música



Disponível no YouTube: https://youtu.be/hf9oj_ROU70 e no QR code abaixo

Criando, assim, artefatos culturais que articulam as identidades juvenis, ampliando suas percepções e saberes sobre o fazer musical e a música como linguagem e fenômeno sociocultural.



Considerações Finais

Os multiletramentos na aprendizagem musical mediada por plataformas digitais são práticas culturais cada vez mais comuns de serem vistas no cotidiano de adolescentes e jovens em processos educativos. Essas práticas precisam ser analisadas como fenômeno do campo da Educação Musical, a partir de lentes que possam dar conta de enxergar os elementos multiculturais e multimodais presentes nas relações entre os sujeitos, as plataformas digitais e a música.

Nessa perspectiva, acreditamos que uma das possibilidades de se estabelecer um olhar mais amplo, para compreender os processos de educação musical mediados por tecnologias digitais, é em diálogo interdisciplinar com os campos da Educação, Linguística e Ciência da Computação. Em específico com a pedagogia de multiletramentos, que poderá nos dar uma base teórica bastante sólida, compreendendo a música como uma prática social carregada de significados socioculturais. Estabelecendo uma estreita relação com a multimodalidade e a multiculturalidade, cada vez mais evidentes em uma sociedade que caminha para um modelo híbrido de tempos e espaços de educação musical.

Diante disso, este capítulo analisou os principais aspectos, características e dimensões da pedagogia de multiletramentos como possível aporte teórico para pensarmos práticas pedagógico-musicais mediadas por plataformas digitais, refletindo sobre os aspectos multimodais e multiculturais da música como prática social e linguagem de construção de significados. Para isso, fizemos um breve apanhado histórico, onde apresentamos os principais elementos da pedagogia dos multiletramentos e as ideias que mais influenciaram a consolidação desse campo de conhecimento, desde as influências de Vygotsky e Paulo Freire, até o manifesto de multiletramentos publicado pelo NLG.

Os movimentos pedagógicos de vivência, conceituação, análise e aplicação apresentados neste trabalho são problematizados como princípios que podem nortear a práxis pedagógica do professor de

música, a partir de uma abordagem da pedagogia de multiletramentos. Ressaltando os diferentes modos de representação presentes nas plataformas digitais e construindo uma aprendizagem musical dialógica que envolva a bagagem sociocultural do aluno, suas vivências e representações sociais, bem como os saberes desenvolvidos nessa rede sociotécnica de formação humana.

Por fim, a multimodalidade é apresentada como um elemento essencial na aprendizagem musical para romper com processos “exclusivistas de aprendizagem”, que focam bastante na leitura e escrita musical, como principais modos de representação utilizados no processo de ensino e aprendizagem musical. Dessa forma, a sinestesia é tida como uma possibilidade inclusiva de educação musical, evidenciando a necessidade de promover estratégias metodológicas de aprendizagem pautadas na relacionalidade intermodal.

Nessa perspectiva, apontamos algumas estratégias, a partir do relato de algumas experiências desenvolvidas no ensino médio integrado do IFRN – campus Apodi-RN. O aparelho de iniciação rítmica musical Magmusic e as atividades musicais desenvolvidas no ensino médio integrado promovem essa lógica de aprendizagem que dialoga com a pedagogia de multiletramentos. Além de trazerem à tona a importância da colaboração, da cocriação, do jogo, da criatividade e da postura ativa do aluno no processo de construção dos saberes musicais mediados por plataformas digitais de aprendizagem musical.

Espera-se que essa discussão possa contribuir com os estudos envolvendo a aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais, apontando caminhos para a construção de referenciais teóricos e metodológicos interdisciplinares que expandam a construção do conhecimento em Educação Musical. Buscando romper com os “guetos epistemológicos”, que nos aprisionam em abordagens que já não oferecem subsídios para a compreensão da aprendizagem musical, cada vez mais híbrida e distante do binarismo digital/analógico.

Outros trabalhos poderão focar na aprendizagem musical que ocorre nas instituições, no cotidiano comunitário, mas que, simultaneamente, está nos contextos digitais e nas diferentes experiências que o sujeito constrói em interação com outros seres humanos e com agentes não humanos, para uma compreensão pós-humanística de articulação entre humanos e máquinas.

Os saberes musicais que emergem da simulação computacional conectada à experiência corporal vivida no mundo material são imprescindíveis de serem compreendidos na construção de uma educação musical pós-humanista. Onde ambas as vivências musicais (onlines e físicas) se conectam em um continuum, sem demarcar fronteiras entre o que é biológico e digital.

PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIGITAL

5. Potencialidades da produção de podcasts na formação inicial de professores de música

Juciane Araldi Beltrame
juciane.beltrame@emo.ufpb.br

Marcos da Rosa Garcia
marcos-rosa@emo.ufpb.br

Matheus Henrique da Fonseca Barros
matheus.barros@emo.ufpb.br

Gutenberg de Lima Marques
gutenberglm@emo.ufpb.br

As práticas musicais e pedagógico-musicais no contexto contemporâneo estão cada vez mais entrelaçadas com o que chamamos de cultura participativa digital e seus modos próprios de produção, compartilhamento, venda, uso de dados, inteligência artificial, e outros aspectos ([CARREIRA, 2021](#)). Esse contexto e suas especificidades tiveram maior evidência a partir da pandemia da covid-19 provocando mudanças de práticas e gerando reflexões que impactam diretamente a formação de professores de música ([BARROS, 2020a](#)).

Dessa maneira, apresentamos neste capítulo, uma pesquisa que entrelaçou a temática de produção de conteúdo digital educacional para a internet, especificamente o formato de áudio podcast, com práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da formação inicial de professores de música e o ensino remoto emergencial.



O podcast é entendido aqui enquanto “um arquivo de mídia digital, ou uma coleção de arquivos relacionados, [...] para reprodução em players de mídia portáteis e computadores pessoais” (TELLES, 2011, p. 50). O processo de produção de um podcast pode mobilizar uma diversidade de conhecimentos, tanto acerca do assunto que será tratado, quanto das características próprias desse formato, além dos conhecimentos técnicos de gravação.

De acordo com Telles (2011, p. 50), “as quatro etapas do processo são: planejamento, gravação, edição e publicação”. Tal processo se faz pertinente no sentido de traçar um caminho a ser seguido, tendo em mente o foco e objetivo de cada podcast. Encontramos assim uma característica da produção de conteúdos digitais, a possibilidade de roteirização prévia dos conteúdos, e a continuidade do processo de produção através da gravação e edição.

Segundo dados da pesquisa TIC Domicílios 2019 ([NIC.BR, 2020a, p. 80-81](#)), pouco mais de um a cada dez brasileiros (13%) costumam ouvir podcasts. Ainda segundo a pesquisa, “a atividade de ouvir podcasts na internet foi mais frequente entre usuários da classe A (37%) e com Ensino Superior (26%)”, o que implica considerar os diferentes cenários de acesso à informação em relação às condições socioeconômicas no Brasil.

Conforme a pesquisa TIC Educação 2019 ([NIC.BR, 2020c, p. 94-95](#)), 19% dos professores que lecionam em escolas particulares utilizam o formato podcast para a preparação de suas aulas. Entre os que ensinam em escolas públicas o percentual é de 17%. A pesquisa aponta ainda que “os podcasts não são um recurso midiático recente na Internet, [...] no entanto, sua apropriação pelo público e por profissionais das mais diversas áreas têm se intensificado recentemente”.

A relação dos podcasts na Educação é discutida por [João Bottentuit Júnior e Clara Coutinho \(2007\)](#). O autor e a autora abordam aspectos sobre o potencial de uso em processos de ensino e aprendizado, seja em modalidades presenciais ou a distância, em especial, destacando a possibilidade de os docentes disponibilizarem materiais pedagógicos em formato de áudio que pode ser ouvido em qualquer momento do dia e em qualquer lugar.

Adelina Moura e Ana Carvalho (2006, p. 2) apontam o podcast como um meio educativo e indicam que “a gravação das aulas [em formato podcast] pode ajudar o professor a gerir o tempo e a economizá-lo em aulas cujos conteúdos não mudem significativamente de um ano para o outro”. Assim, pode-se refletir no potencial do podcast em diversos momentos pedagógicos.

É necessário ainda estar atento à qualidade da produção de conteúdos em formato podcast, nesse sentido, destaca-se o trabalho de [Bottentuit Júnior e Coutinho \(2008\)](#). O autor e a autora sugerem recomendações sobre: o processo de produção de modo geral; os momentos iniciais e finais da gravação; o conteúdo; e para o trabalho em grupo. E apontam que “é bom saber como proceder para criar um bom episódio, o que implica familiarizar-se com questões técnicas, com os aspectos relativos à comunicação e, mais importante que tudo, com a idoneidade dos conteúdos disponibilizados”. Levando-nos a refletir e propor práticas de produção de conteúdo podcast de qualidade no cenário da Educação Musical.

Em relação à utilização de podcasts na Educação Musical encontramos o trabalho de [Gílian Barros e Ezequiel Menta \(2007\)](#) que reforçam que os podcasts podem auxiliar o acesso a músicas produzidas independentemente e, acrescentamos, sendo muitos os estudantes de música que podem se privilegiar de podcasts para lançarem seus álbuns e aulas digitais.

No contexto da licenciatura em música, ao tratar sobre experiências envolvendo ambiente virtual de aprendizagem e estratégias colaborativas no desenvolvimento de um componente curricular sobre metodologia do ensino de música, Beltrame (2013) aborda sobre uma das experiências com criação de podcasts pelos alunos. Tal atividade foi destacada pelos estudantes como a que melhor possibilitou a criação coletiva e o engajamento entre os licenciandos na criação de um podcast.

Uma prática pedagógica de criação de podcasts com discentes de um curso de licenciatura em música no Canadá foi desenvolvida por [Benjamin Bolden e James Nahachewsky \(2015\)](#). Os autores destacam o conceito de cultura participativa, no sentido que, não apenas consumir, os estudantes têm a oportunidade de criar, produzir e compartilhar podcasts. Eles analisaram a percepção dos estudantes envolvidos no processo criativo e identificaram que uma vez engajados nas tarefas de criação de podcast, os alunos desenvolveram habilidades com softwares de edição de áudio, conhecimento de si próprios e de expressão de si mesmos. Os estudantes também compartilharam suas produções, podendo assim celebrar suas próprias conquistas, colaborativamente, e se conectar a outras pessoas, havendo então o desenvolvimento de conexões pessoais significativas.

[Bolden e Nahachewsky \(2015\)](#) concluíram que houve uma experiência significativa e efetiva, e indicam que a produção de podcasts também pode ser utilizada em atividades onde normalmente haveria trabalhos escritos, a exemplo da discussão de conteúdos curriculares, experiências de ensino, as próprias práticas vocais e instrumentais, resultados de

pesquisas, entre tantas possibilidades. Eles também sugerem haver potencial para construção e representação de conhecimento através da produção de podcasts.

Mais recentemente, encontramos [Francisco Martins e colaboradores \(2021\)](#) relatando a produção de podcasts enquanto um conteúdo complementar de um componente curricular de um curso de licenciatura em música. Os autores concluem que

O podcast, como fruto destes avanços tecnológicos, demonstrou ser uma alternativa imediata na produção de conteúdos educacionais [...]. A possibilidade de interação, facilitada pelo advento e expansão da internet, proporciona a comunicação entre pessoas de qualquer parte do mundo, permitindo tanto a produção de podcasts quanto a audiência de ouvintes independente da sua localização geográfica. ([MARTINS et al, 2021, p. 10-11](#))

Desse modo, a pesquisa apresentada neste capítulo objetiva analisar a experiência de produção de conteúdo pedagógico-musical digital, no formato podcast, por discentes de dois cursos de Licenciatura em Música. E mais especificamente: caracterizar o conceito de podcast relacionado com as especificidades metodológicas para produção de conteúdo musical; proporcionar um espaço de produção de conteúdo para discentes de licenciatura em música; identificar demandas de conteúdos pedagógicos a serem desenvolvidos em formato podcast; produzir material pedagógico-musical em áudio com foco no contexto da Educação Básica; e analisar o processo de produção dos podcasts pelos envolvidos.

Nesse sentido, partimos da compreensão apresentada por [Caio Amaral e colaboradores \(2022, p. 1-2\)](#), no sentido de que

o podcast é uma maneira criativa de inspirar os alunos a, cada vez mais, aumentar o interesse por determinadas disciplinas, pois todos nós estamos conectados às redes sociais e uma das vantagens de trabalhar com esse recurso é que não seremos apenas consumidores, mas também produtores. [...] Dessa forma, as possibilidades educativas dos podcasts são significativas, os

professores podem estabelecer uma ligação entre o conteúdo formal e a expressão oral, incentivando e permitindo ao aluno o exercício dessa prática. A utilização de recursos midiáticos contribui para que o docente assuma uma nova atitude: deixe de ser o detentor do saber e assuma uma postura de aprendiz, para, a partir de aí, tornar-se orientador, ou seja, mediador do processo de construção do próprio conhecimento

O que nos aponta a compreender o podcast, e seu foco na linguagem sonora, enquanto uma estratégia pertinente às práticas pedagógico-musicais, explorando os diversos formatos existentes. Além de estimular práticas colaborativas nas quais professores e estudantes compartilhem autonomia e autoria.

Caminhos metodológicos

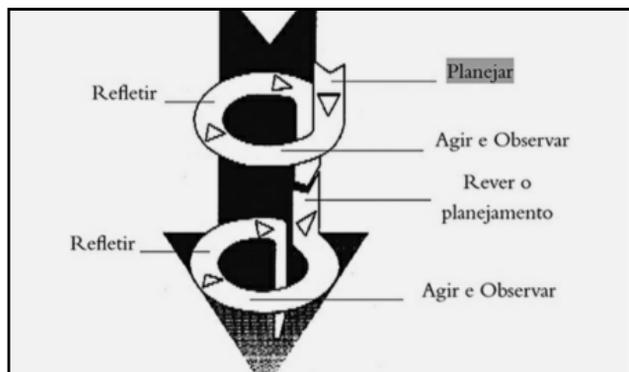
Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, o estudo é de caráter qualitativo e a metodologia foi desenvolvida com base nas concepções teórico-metodológicas da pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1986). No campo Educacional e também da Educação Musical (e.g. [BARROS, 2020b](#); [PAIVA, 2019](#); [CERNEV, 2015](#)) a pesquisa-ação tem se apresentado como estratégia metodológica de grande potencialidade¹, uma vez que promove a melhoria da prática profissional docente e o compartilhamento de conhecimentos que podem ser úteis em situações semelhantes ou diversas ([NOFFKE, 1997, p. 333-334](#)). Dessa maneira, possibilita a sustentação do foco no objeto de estudo: a experiência de produção de conteúdo pedagógico-musical no âmbito da formação inicial de professores de música.

O processo investigativo na pesquisa-ação tem como característica principal o seu desenvolvimento em uma espiral de ciclos autoreflexivos (ver Figura 6), organizados em etapas de planejamento, ação, observação e reflexão (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p. 41; ABELES;

1 Para mais aprofundamentos sobre a pesquisa-ação e a Educação Musical, recomendamos a obra *Pesquisa-ação e educação musical: desvendando possibilidades*, de [Barros e Maura Penna \(2022\)](#).

CONWAY, 2009, p. 299-300). Esse aspecto promove uma avaliação constante dos planos de pesquisa durante a intervenção, possibilitando o aprimoramento processual a cada novo ciclo.

Figura 6 - Espiral de ciclos autoreflexivos na pesquisa-ação



Fonte: (KEMMIS; WILKINSON, 2011, p. 44)

Quadro 4 — descrição das etapas do ciclo autoreflexivo desta pesquisa

ETAPA DO CICLO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Planejar	Escolha dos temas, seleção dos materiais, criação dos roteiros dos episódios do podcast.
Agir	Gravação dos episódios do podcast.
Observar	Os processos de gravação dos episódios.
Refletir	Por meio das anotações realizadas na observação dos processos de gravação. Ao final das gravações de um episódio, foram realizadas rodas de conversa com os alunos participantes, no intuito de compreender suas experiências em relação à atividade desenvolvida (dificuldades; aspectos positivos; sugestões), formando a base para o planejamento do podcast seguinte.

Fonte: os autores

O quadro 4 apresenta a delimitação das etapas da espiral de ciclos autor-reflexivos desenvolvidos nesta pesquisa.

Foram selecionados cinco participantes vinculados aos cursos de Licenciatura em Música da UFPB e IFSertãoPE². A coleta de dados foi realizada por meio de: diários de campo da equipe de pesquisa, rodas de conversa com os discentes participantes ao final de cada ciclo; observação dos seus processos; comunicação via WhatsApp (observação ativa) e encontros através de plataforma de videochamada (Google Meet); produções e interações no SoundTrap — plataforma de edição de podcast utilizado; registros das interações dos grupos no WhatsApp, interações no programa de edição de podcast. Em simultâneo, foi realizado o processo de documentação, registro e análise das fases que compõem o ciclo da pesquisa-ação.

Produção de conteúdo pedagógico digital no formato podcast

A partir dos dados coletados percebemos que os conhecimentos relacionados à elaboração de podcast dos alunos participantes da pesquisa poderiam ser categorizados enquanto etapas do processo de produção desse material digital. Foram, então, definidas três categorias, sendo a primeira relacionada à etapa de pré-produção (planejamento, roteiro, discussões e escolhas de tema); a segunda de produção (gravação das falas, composição de temas musicais, edições e inserção de loops e áudios); e a terceira, chamada de pós-produção (debates, mixagem, e compartilhamento).

Primeiros passos: pré-produção

A fase de pré-produção, e planejamento, contempla a escolha do tema, a construção do roteiro e a preparação para a gravação. Cada

² Visando a salvaguarda da identidade dos participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios

equipe ficou livre para escolher a temática, tendo como base os dados de um questionário respondido por professores de música atuantes na Educação Básica³. Da mesma forma, os grupos escolheram para qual segmento de ensino seria direcionada a produção, sendo então necessário olhar para as principais diretrizes da Base Nacional Comum Curricular — BNCC — para cada segmento.

A partir dos relatos dos participantes, bem como dos registros do diário de campo, foi possível analisar como cada equipe fez suas escolhas. O grupo 2 ponderou entrevistar um artista local, focando no processo de criação musical e construção identitária. Na fala de uma das integrantes é possível relacionar a temática e o formato do podcast: “quando os temas foram lançados. É, aí a gente foi para a questão [...] de algo voltado para composição. [...] a gente pensou já no podcast de entrevista também. [...] a gente pensou em convidar alguém para conhecer o processo dessa pessoa” (Carla, Roda de Conversa 1, nov. 21)

Essa ideia abarcou também uma discussão em torno das diferenças entre artistas do mercado e artistas que, mesmo não estando no mainstream, também vivem de sua arte. A entrevistada relata:

a gente propôs fazer algo assim, aproximando o fazer artístico das pessoas que iam ouvir o podcast [...] É, e quebrar essa distância, que possa ter, nessa construção identitária do que é ser um artista, como se fosse algo muito distante, principalmente para as pessoas, que... para as crianças que vão assistir, porque, geralmente eles têm uma visão artística, essa imposta mesmo pelo mercado, não é? (Carla, Roda de Conversa 1, nov. 21)

O ponto de partida do Grupo 1 foi a sugestão de uma das integrantes, enfatizando o quanto para ela é importante a perspectiva histórica, e essa ideia foi acolhida por toda a equipe. Nas palavras da participante Nicole:

3 O questionário foi desenvolvido e administrado pelos integrantes do Tedum e serviu como base para a escolha dos temas.

[...] eu estava conversando com o pessoal, falei, por que a gente não faz sobre história da música? Era algo que eu já gosto, o lado histórico e aí eu falei, vamos fazer isso, o que vocês acham? E aí Edson e Elza toparam fazer e a gente começou a ter algumas ideias para poder colocar, por ser algo histórico que a gente achou. (Nicole, Roda de Conversa 1, nov. 21).

Nos dois grupos a escolha da temática ocorreu com a ideia de público-alvo e formato. O grupo 1 pensou na linguagem que pudesse despertar o interesse de crianças, principalmente em se tratando de história, e com isso definiram trabalhar com história da música para os anos iniciais do ensino fundamental. A defesa partiu no sentido de que “seria uma linguagem até interessante, porque geralmente a história é algo que qualquer criança ou adolescente, às vezes acha um pouco chato, uma disciplina que as pessoas acham desinteressante” (Nicole, Roda de Conversa 1, nov. 21).

Já o grupo 2, ao pensar no artista local e sua prática, foi delineando o formato do podcast para uma entrevista com o artista escolhido. Assim, conteúdo, formato e público-alvo acabam se interligando no momento da escolha do tema, mostrando que a construção não precisou ser linear, iniciando pelo tema.

Nesse sentido, considerando a criação de podcast com fins pedagógicos, a observação da BNCC como um dos parâmetros para a organização dos conteúdos na temática, também teve diferentes funções na fase inicial. No grupo 1 os sujeitos apenas ponderaram fazer um material com foco na parte histórica da música, mas decidiram pesquisar “o que tinha na BNCC ali que fazia relação com o que tinha escolhido. E aí a gente conseguiu escolher” (Nicole, Roda de Conversa, nov. 21), logo, a consulta a BNCC auxiliou a definição do tema do material a ser produzido.

Já para o grupo 2 o caminho foi inverso, após definir o tema e o convidado, só em segundo momento que as integrantes pensaram na BNCC. Inclusive esse foi um ponto que elas avaliaram no primeiro ciclo: “a gente ficou com aquela ideia de... Deveríamos ter feito primeiro as

habilidades da BNCC, e a gente, a partir daí, faria o restante.” (Carol, Roda de Conversa 2 - Dez. 21). Aqui destaca-se então um aprendizado sobre a BNCC e a importância de uma reflexão sobre habilidades, temas utilizados em aulas e currículo.

A partir da escolha do tema o próximo passo foi a construção do roteiro. Este, foi entendido pelos participantes como um importante ponto do planejamento dos podcasts, funcionando como ponto norteador e mapa de foco/objetivo do conteúdo. Essa fase de construção do roteiro foi percorrida diferentemente entre os dois grupos. Um deles buscou roteirizar conforme o que aprenderam no curso preparatório sobre produção de podcast ofertado pelo Tedum no início da pesquisa. Outro grupo, ao definir a modalidade como entrevista, apostou na conversa como estratégia de gravação e deixando a parte de roteirização para a fase de edição.

O resultado dos podcasts mostra que os dois caminhos são viáveis. Entretanto, na avaliação sobre o processo as participantes comentam que “a pré-produção, que é essa parte de roteirizar e de pesquisar realmente, a gente foi muito no acaso e tivemos bastante sorte, mas não quero contar só com ela não” (Carla, Roda de Conversa 2, dez. 21). Essa percepção foi compartilhada por Carol ao comentar:

[...] da próxima acho que o caminho tem que ser o inverso [...] Não é nem focar, é tipo estreitar o caminho, pra gente não ficar tão aberto ao acaso e de repente, ter um grande produto e se perder nessa finalização. Eu acho que isso é uma coisa que a gente precisa repensar, melhorar (Carol, Roda de Conversa 1, nov. 21).

A construção do roteiro foi vista pelo participante Edson da seguinte forma: “é como se a gente tivesse fazendo um planejamento de aula” (Edson, Roda de Conversa 1, nov. 21). Tal relação entre roteiro e planejamento mostra uma forma de conceber os conteúdos pedagógicos digitais enquanto aula. Assim, o podcast é entendido como uma aula a ser ministrada — compartilhada, com os alunos

e o roteiro de gravação do podcast seria o plano de aula contendo objetivos, conteúdos e atividades. Essa relação de podcast com aula é discutida pelas autoras Moura e Carvalho (2006, p. 2) quando afirmam que “falar de podcast é falar de uma aula que pode ser estudada ou recordada a qualquer momento, em qualquer lugar”. Esse aspecto foi ainda preconizado por José Moran em 1994:

O conceito de curso, de aula também muda. Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará “dando aula”, e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam [...]. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo “aula” como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento (MORAN, 2002, p. 2)⁴.

Outro aspecto que permeou essa fase foi a construção colaborativa do roteiro. Tal dinâmica permitiu que as integrantes de cada grupo trabalhassem em um documento compartilhado (Google Doc) e organizassem as ideias de forma assíncrona. Consideramos esse também um importante aprendizado visto que o distanciamento e isolamento social afetou a realização de trabalhos universitários em grupos, pois muitos alunos apresentaram dificuldades em se conectar, seja por motivos de tempo ou por disponibilidade e manuseio de recursos digitais. Nas palavras dos alunos:

A gente foi caminhando mesmo muito juntas no processo. Eu escrevia uma parte, algo no roteiro e eu já avisava ela. Assim que tinha um tempo eu já ia olhar, já dizia, gostei, ou então “vamos por aqui!” E já mandava a parte dela, aí eu vou a mesma coisa também (Carla, Roda de Conversa 1, nov. 21).

4 Texto originalmente publicado em 1994, com o título *Novos caminhos do ensino a distância*, no Informe CEAD — Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, 1994, p 1-3, e atualizado em 2002.

Aí eu elaborei um pouquinho o roteiro e enviei para Nicole, para que ela fizesse algumas considerações, o que precisasse de mudar e tal. E a gente foi se adequando. Aí colocamos para vocês [professores/pesquisadores] também e pedimos opiniões. (Edson, Roda de conversa 1, nov. 21).

Essa necessidade da opinião dos docentes foi tema de análise entre a equipe, uma vez que entendemos que o nosso papel de coordenar a ação deveria ter o mínimo de intervenção nessa fase. Mesmo assim, era comum que os sujeitos participantes da pesquisa enviassem dúvidas para os grupos do WhatsApp referentes à ação, e que contavam com os professores-pesquisadores. Por definição metodológica, interferimos em pouquíssimas situações e pontuamos detalhes apenas quando necessários para “destravar” os processos e situações observadas continuamente. As decisões finais em relação à produção dos podcasts foram de responsabilidade exclusiva das equipes.

A ideia de trabalhar de forma assíncrona foi a utilizada pelos dois grupos. Isso ocorreu também na fase de elaboração do roteiro (como pontuado anteriormente), mas também na fase de gravação e edição, até mesmo pela característica da plataforma Soundtrap que permite esse formato de comunicação. Assim, a relação de tempo síncrono e assíncrono pode ser percebida como fundamental na realização de projetos colaborativos como esse, especialmente quando lidamos com alunos de graduação que ainda estão aprendendo com questões de gerenciamento de tempo e construindo um senso de responsabilidade.

Desenvolvimento coletivo, na prática: produção

Na fase de produção, os participantes puderam gravar, de fato, o podcast. Eles utilizaram os equipamentos que possuíam (especialmente smartphones, com ou sem headphones com microfones integrados) e as gravações eram realizadas em ambiente de sua familiaridade e sem tratamento ou isolamento acústico. Foi utilizada a DAW online

Soundtrap para compartilhamento de áudios e edição do projeto de gravação.

Na fase de produção os alunos continuaram se comunicando através do WhatsApp de forma assíncrona e de maneira síncrona em encontros via Google Meet que eles mesmos agendaram e criaram as salas. Com suas ideias e roteiros, os participantes precisaram aprender a gerir seu tempo, pois as produções tinham prazos pré-estabelecidos pelos professores-pesquisadores. No exemplo a seguir, Edson comenta a produção do roteiro em um documento compartilhado, sendo possível trabalhar colaborativamente.

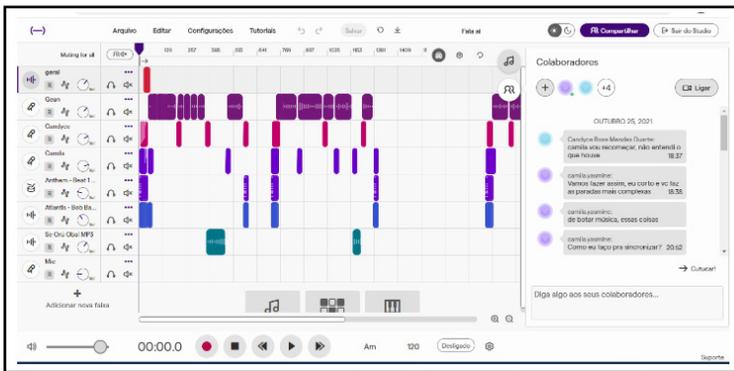
[...] ela bota o documento lá para que eu possa fazer modificação no template. Aí eu vou fazendo e ela também faz e no final a gente acaba fazendo tudo ao contento. Eu acho interessante essa forma remota que aproxima apesar da distância e a gente resolve as coisas assim de uma forma bem dinâmica (Edson, Roda de Conversa 2, dez. 21).

Cada grupo teve que coletivamente organizar uma forma de iniciar e finalizar seus projetos. Percebemos que alguns alunos assumiram papel de liderança e apresentaram uma maior autonomia, seja por conhecerem um pouco mais sobre gravações ou tecnologias, seja por falta de iniciativa de seus colegas. Essa falta de liderança pode ser observada em falas como a seguinte: “surgiu um tempo que eu estava um pouco desesperado, porque a gente ficava esperando um pelo outro, e não tinha uma comunicação” (Edson, Roda de Conversa 1, nov. 21). De toda forma, todos trabalhavam e as produções ocorreram de maneira coletiva, onde todas as vozes eram ouvidas.

[...] achei bastante interessante o nosso diálogo sobre a produção desse novo trabalho. Porque houve um empenho muito grande aí de Nicole. O que eu podia fazer para auxiliá-la eu fui adiantando e na hora da edição a gente estava assim, assim como ela falou [juntos, comentando e sugerindo]. Tem alguma coisa que vamos ouvindo aqui, ali. O que é que a gente pode melhorar? As ideias em duplas, elas vão fluindo e as coisas vão acontecendo (Edson, Roda de Conversa 1, nov. 21)

O Soundtrap foi uma ferramenta importante nesse processo de produção de um projeto de gravação musical coletiva. Além de seu layout amigável, leve e que não precisa ser instalado nos dispositivos digitais (funcionamento online), a plataforma permite que, na mesma janela onde as trilhas gravadas são modificadas e adicionadas, os sujeitos possam também se comunicar por um chat e até fazer videochamada. Após cada modificação salva do projeto, os participantes fazem uma atualização de suas telas e podem visualizar todas as trilhas de áudio, MIDI e loops de seus colegas. Essas atualizações ocorrem em um tempo assíncrono e ficam a disposição de todos, assim como um histórico de atualizações que ocorreram no projeto.

Figura 7 - Captura de tela com interações no Soundtrap



Fonte: os autores

Os alunos destacam a importância da comunicação nessa fase também. Eles aprendem que para a conclusão de um projeto é preciso que todos os envolvidos tenham clareza sobre os processos e consigam projetar um mesmo produto final. Logo, entendemos que a conexão e comunicação entre os participantes é fundamental para impulsionar o processo coletivo, assim como a disposição em fazer, trabalhar e aprender uns com os outros. Nas palavras da aluna Carol: “a gente acabou conseguindo estar mais conectada do processo assim. Justamente por causa dessa sintonia que a gente tem.” (Carol, roda de conversa 1, nov. 21). Ainda nessa direção, o aluno Edson comenta:

Isso é um fator muito importante para que o projeto dê certo. A comunicação é a base de tudo para se chegar ao objetivo final”. [...] A gente interage bastante nas conversas e isso facilita o desenvolvimento do negócio. [...] Eu acho que a questão do grupo é muito importante porque, quando você se empenha em desenvolver um projeto, e o grupo está coeso, vai com aquela força de vontade para poder realizar essa atividade, tem tudo para dar certo (Edson, roda de conversa 1, nov. 21).

Foram muitos os aprendizados relacionados a gravação e edição de áudio em DAW explicitados por todos os participantes. Importante pontuar que eles possuíam pouca ou nenhuma experiência em estúdio de gravação, e alguns nunca haviam realizado tal atividade musical. Assim, aprenderam a utilizar o Soundtrap durante o curso sobre o podcast - etapa inicial da pesquisa, e foram introduzidos a recursos como: criar trilhas de áudio/voz; nivelar ganho de entrada de áudio; criar trilhas de instrumentos virtuais; navegar na biblioteca de sons/MIDIs e loops; adicionar músicas e arquivos de áudio no projeto. Foi apresentado aos alunos os recursos de mixagem como PAN (panorâmica - right/left)⁵; volume, possibilidade de “mutar” e “solar” trilhas do projeto de áudio, adicionar efeitos - reverb. Também aprenderam como cortar, colar, dividir, duplicar trilhas e utilizar fade in e fade out. Por fim, viram que o projeto poderia ser exportado em formatos variados de áudio, incluindo a opção comprimida MP3.

Os alunos não utilizaram todos os recursos disponíveis e seus projetos apresentam maior uso de trilhas de áudio/voz gravadas por eles mesmos com a construção de passagens musicais curtas (dez a vinte segundos) do tipo vinheta. Nos projetos é possível localizar os cortes de edição — alguns bruscos, salvo alguns trechos musicais (composições de terceiros) adicionadas aos projetos do Soundtrap. Sobre essas gravações eles comentam:

Então essa parte de edição é bem mais detalhada, né? [...] requer que a gente esteja num ambiente bem tranquilo para poder pensar e poder ouvir. [...] Sim, realmente a edição é um pouco

5 “Direção” de onde o som será ouvido: lado direito/esquerdo.

mais trabalhosa por causa dos detalhes. A edição tem todo um detalhe e a gente tem que fazer vários testes, a gente vai testando que som vai dar certo (Nicole, roda de conversa 1, nov. 21).

O processo exigiu que etapas fossem repetidas, pois os participantes precisavam ouvir várias vezes aquilo que estavam produzindo e, ao localizar problemas ou acreditarem que poderia ficar melhor, eles regravaram a trilha ou trecho. Assim destacamos o processo de repetição de escuta para aprimorar o produto e Nicole comenta que “cada vez que a gente ouvia, a gente achava... Não! Isso aqui, eu acho que a gente tem que baixar mais, então é um processo de edição, é realmente mais delicado” (Roda de conversa 1, nov. 21).

Sobre os recursos e DAW escolhidos - Soundtrap, apesar de um estranhamento inicial do novo sistema, os alunos não tiveram problema na sua utilização. Nas palavras de Carol: “Então, depois que a gente achou o caminho da edição, foi muito rápido. [...] Depois que a gente conseguiu finalizar o primeiro [podcast], o segundo e o terceiro ficou bem rápido, bem intuitivo” (Carol, Roda de Conversa 2, dez. 21). Carol era a única participante com alguma experiência prévia sobre edição de áudio.

Vale salientar uma limitação da plataforma relatada pelas participantes, que foi quando as duas começaram a editar a gravação no mesmo momento, cada uma em sua casa, e na hora de salvar deu problema. Isso porque, o Soundtrap é online, mas não é síncrono, é preciso que cada modificação seja salva para que os demais participantes do projeto possam ouvir e realizar suas edições. Por isso a função do chat, que permite ver quem está online e é possível então um gerenciamento coletivo da edição. Algo que não está explícito, mas que é um conhecimento essencial para trabalhar colaborativamente.

Durante as rodas de conversa os alunos demonstraram preocupação em relação à duração dos podcasts (curtos ou longos). Durante as oficinas foi apresentado para eles que os podcasts de áudio não deveriam ser tão longos considerando a atenção das pessoas (especialmente

se o público for estudantes da educação básica) para ouvi-los. Eles então fizeram escolhas por manter, cortar e/ou expandir partes mais relevantes do conteúdo. Assim os produtos finais foram produzidos e separados por episódios. Dessa forma, os formatos ficaram assim definidos: um grupo abordou os movimentos da história da música popular brasileira e da Tropicália, em dois episódios de cinco e sete minutos cada, respectivamente. O outro grupo focou na prática musical e de composição de um artista local, de descendência indígena, e para isso fizeram o podcast no formato “entrevista” em três episódios com cerca de 20 minutos cada.

Dando continuidade aos processos: pós-produção

Nesta sessão destacamos os processos e aprendizados que ocorreram na fase final da produção dos podcasts e da pesquisa. Discutimos sobre a mixagem e compartilhamento dos podcasts, assim como questões e pontos de vista trazidos pelos participantes na segunda roda de conversa e nos grupos de WhatsApp.

Após a conclusão das etapas de gravação e edição dos podcasts pelos alunos, ficou a cargo dos pesquisadores realizar a mixagem e masterização final dos projetos. Isso ocorreu pela necessidade de se utilizar outros recursos técnicos que possibilitasse a melhor qualidade de áudio possível para os produtos finalizados. Esse trabalho foi realizado então em outra plataforma - Logic Pro X - e em estúdio particular de um dos pesquisadores da equipe.

Os podcasts podem ser acessados através de uma playlist na plataforma SoundCloud, disponível no link: <https://soundcloud.com/tedum/sets/podcasts-chamada-produtividade>, ou ainda através do QR ao lado.



Pontualmente, destacamos que foi observado a pouca atenção dos participantes em relação à inserção

de elementos musicais (trilhas, sons, loops e composições) em seus projetos e produções de podcast. Acreditamos que os alunos ficaram preocupados com os conteúdos educacionais, temas e estruturação e acabaram descuidando com os aspectos do som e os exemplos sonoros utilizados. Alguns arranjos de loops e MIDIs soavam fora de tempo ou sem um desenvolvimento, ou a própria combinação de beat com melodia soava “crua” e descontextualizada. Ainda, exemplos de músicas foram utilizados quase que na íntegra e com cortes bruscos.

Todo o material foi compartilhado entre todos os envolvidos dessa pesquisa-ação e foram comentados. As rodas de conversa, proporcionadas pela metodologia escolhida, permitiram que outros aprendizados, além dos técnicos e musicais, fossem compartilhados pelos sujeitos. Por exemplo, aprendizagens e aspectos formativos-profissionais, como consciência do processo de formação profissional. Carol comenta o fato de estar participando da pesquisa por interesse próprio de aprender mais e ser mais participativa naquilo que a instituição de ensino superior oferece, ao invés de apenas cursar os componentes curriculares que fazem parte do currículo da licenciatura em música. Ela diz: “porque eu vou gastar meu tempo [com pesquisas]? Não estou gastando tempo, mas eu estou ganhando muita coisa. Não é? Que vem agregando aí para a minha vida acadêmica ou futuramente” (Carol, Roda de Conversa 1, nov. 21).

Os alunos perceberam a importância dos recursos digitais online e colaborativos para a comunicação e para o ensino-aprendizagem de música, ferramentas essas que desconstruem o distanciamento e auxiliam pessoas e grupos, em seus projetos, objetivos e produções. Destacamos as falas de Edson a respeito desses pontos: “Interessante é essa descoberta tecnológica dessa comunicação que a gente tem à distância. [...] Por [eu] não ter o manejo que ela [aluna Nicole] tem, ela até precisou me dar algumas dicas sobre como ‘colar o tempo’ e tal. (Edson, Roda de Conversa 1, nov. 21).

Os participantes notaram que o aprendizado é contínuo e que ocorreu no processo prático de produção, que o aprendizado pode ocorrer no “dia-a-dia”, através de erros e acertos. Ainda, que todos os envolvidos podem aprender e ensinar, pois é através das trocas coletivas que alunos ensinam alunos e não somente ouvem seus professores. Essa consciência do processo, troca de conhecimentos e “divisão” de habilidades para chegar no objetivo final é destacada nas falas a seguir:

A gente teve um pouco mais de dificuldade naturalmente, só que a gente vai aprendendo com os erros e com os acertos que a gente tem. [...] Então a gente foi meio que se ajudando, aquilo que Edson tinha mais facilidade, ele teve uma facilidade melhor com a roteirização, e eu já fui para o lado da edição. (Nicole, Roda de Conversa 1, nov. 21).

Ainda...

Quando você pega um camarada que era praticamente como um “dinossauro” sem conhecimento nenhum dessas coisas aí, que de repente você pega uma pessoa que tem uma certa prática e experiência com os meios tecnológicos e ela lhe dar um direcionamento, ela lhe conduz, lhe dar uma facilidade para você interagir e aí vai facilitando os caminhos (Edson, Roda de Conversa 2, dez. 21).

Foi interessante ouvir dos participantes que eles se esforçaram para “não decepcionar” os professores-pesquisadores. Essa preocupação de ter suas produções validadas por terceiros é a mesma preocupação que os alunos demonstram ao estudarem para uma prova, trabalho ou recital. Os alunos buscavam feedbacks, opiniões e queriam ouvir se estavam no “caminho certo”. Eles também acreditavam que se o podcast estava bom o bastante para os pesquisadores, deveria estar bom para serem utilizados em sala de aula. As preocupações mais comuns eram relacionadas a: duração; qualidade sonora; dinâmica utilizada no projeto; e finalização.

Por fim, publiquemos conhecimento

Apesar da desistência de alguns participantes ainda na fase inicial, os alunos demonstraram grande interesse e participação em todas as etapas da ação, que inclui desde os cursos e oficinas ofertados, as fases da produção, e as entrevistas (roda de conversa). Os alunos relataram que têm interesse de continuar produzindo podcasts educativos em música e que foi importante participar e aprender mais sobre como produzir esse conteúdo digital. Essa ação pode preencher lacunas da formação em licenciatura dos educandos, auxiliando estes com conhecimentos e práticas atuais do mundo conectado, digitalizado e online. Assim, após a realização, com os processos concluídos, Edson comenta sobre sua percepção da aprendizagem:

[...] a gente fez toda a edição e aí no final é sempre gratificante, por ser uma oportunidade de aprendizagem, que eu acho que... É a gente ter a experiência única, pelo menos para mim, né, como foi com as oficinas... E aí, agora, ter a honra de participar desse projeto. (Edson, Roda de Conversa 2, dez. 21)

Nessa mesma direção, a aluna Carla destaca que o contato com o projeto conduz a (re)pensar possibilidades profissionais. Logo, percebemos a importância de ações práticas que agreguem pesquisa, ensino e extensão (cursos e produção de materiais) para possibilitar maior diversidade formativa aos alunos de graduação. Nas palavras da aluna: “eu jamais me imaginei produzindo um podcast. Jamais! Nunca pensei. E agora eu já tenho um projeto” (Carla, Roda de Conversa 2, dez. 21).

Direcionando-nos para finalização deste capítulo, destacamos quatro principais aprendizados no processo de criação de podcasts (aprendizados observados em todas as etapas da ação), e observados nas interações entre os alunos e em suas falas, como sendo:

- 1) a importância de planejar-se e imaginar um caminho a ser seguido com etapas claras e objetivas a serem cumpridas;

- 2) o reconhecimento da importância da comunicação constantes entre todos os envolvidos (em momentos síncronos e assíncronos, por ferramentas diversas), mesmo quando estes encontram-se fisicamente distantes;
- 3) com iniciativa, autogerenciamento e dedicação todos podem contribuir com o processo de produção do podcast;
- 4) a colaboração é fundamental em todos os processo e a prática colaborativa é própria da cultura participativa digital ([BARROS; BELTRAME, 2022](#)).

Os que sabem um pouco mais sobre tecnologia ensinam os que têm maior dificuldade com isso, enquanto estes auxiliam com ideias, sugestões e experiências diversas, fundamentais para o projeto final.

Com a conclusão desta fase da pesquisa, que focou na produção dos podcasts, é intenção do grupo Tedum expandir suas pesquisas sobre o tema. Esperamos no futuro utilizar o material digital produzido nesta ação (assim como outros podcasts) para responder outras perguntas relacionadas ao ensino e aprendizado musical a partir da audição de podcasts. Esse trabalho foi o “pontapé” inicial, servindo também de base para a Educação Musical.

6. Produção de conteúdo digital em escola especializada de música: experiências de uma pesquisa com grupo focal online

Rosângela Souza da Silva
rosangelamusicart@emo.ufpb.br

Este capítulo traz as experiências de uma pesquisa de mestrado em andamento realizada no Programa de Pós-graduação em Música da UFPB. A pesquisa tem como objetivo analisar a prática pedagógica de professores de música da cidade de João Pessoa-PB, que atuam em escolas de música especializadas e/ou dão aulas particulares, destacando o papel das tecnologias contemporâneas no contexto de suas práticas. Em relação à metodologia, a pesquisa é de caráter qualitativo com base em grupo focal.

Participaram da pesquisa quatro professores de música, sendo uma professora e três professores, residentes na cidade de João Pessoa-PB, aos quais seus pseudônimos são os professores Will, Gabriel, Léo e a professora Júlia. Eles dão aulas de música em escolas especializadas e/ou dão aulas particulares de música há mais de três anos. O recorte apresentado neste capítulo traz reflexões sobre as características das produções de conteúdo musical digital dos participantes e sobre suas práticas docentes.

Perfil dos professores participantes da pesquisa

O professor Will é formado em: Licenciatura em Música, com habilitação em viola; especialização em Educação Infantil; e possui mestrado em música na área de concentração Educação Musical. Ele trabalha em uma escola especializada de Música há mais de 20 anos ensinando teoria musical e instrumentos: violino e viola. Em alguns

momentos atua com prática de conjunto e orquestras e também com produção musical.

Quanto à professora Júlia, sua formação é em: Bacharelado e Licenciatura em Música, com habilitação em percussão; mestrado em Música; e doutorado em Música na área de concentração Etnomusicologia, trancado no momento. Sua atuação: assim como Will, é professora de música em uma escola de Música há mais de 20 anos, dando aula de percussão e musicalização infantil. E também dá aula no curso técnico em música na mesma escola especializada.

O professor Gabriel é formado em licenciatura em música, com habilitação em canto e possui especialização em Educação Musical. Ele atua como professor em uma escola de música há seis anos, dando aulas de iniciação musical, cuja faixa etária é de seis a nove anos; e assim como a professora Júlia, dá aula de musicalização infantil. Gabriel também dá aulas particulares e em escola regular.

O professor Léo é formado em licenciatura em Música, com habilitação em bateria e está estudando o curso de mestrado em música na área de concentração Educação Musical. Ele é professor em uma escola de música há quatro anos. E assim como Júlia e Gabriel, dá aula de musicalização infantil. Além de também ministrar aulas particulares e de percussão em um projeto social.

Características das suas produções de conteúdo pedagógico-musical

Inicialmente, os vídeos produzidos pelos professores foram de conteúdos didáticos, ensinando determinados assuntos, propondo atividades de solfejo, leituras rítmicas, canções com atividades na musicalização infantil que envolviam movimentos, como percussão corporal, brincadeiras musicais trabalhando dinâmicas e tocando instrumentos musicais de percussão, muitas das vezes, improvisados

em casa, como: baldes substituindo o tambor; garrafa pet com grãos dentro, para representar o ganzá; dentre outros.

Então, a partir das produções dos professores com atividades e propostas de exercícios direcionados, houve a realização das tarefas realizadas pelos alunos, que davam o feedback através de vídeos gravados fazendo suas atividades. Sendo assim, os professores Júlia, Gabriel e Léo produziram vídeos colaborativos (collabs) com a participação dos próprios alunos de teoria musical, na qual cada aluno(a) gravou seu vídeo fazendo percussão corporal, cantando, solfejando, *etc.*, enviou para o(a) professor(a), ele(a) fez a junção das telas, e resultou em uma produção de áudio e vídeo.

A mesma proposta foi feita e realizada com os alunos de instrumento musical, na qual cada um(a) tocou seu instrumento, ouviu o colega tocando para entender a dinâmica, a “pegada”, e tocar com a mesma proposta para que houvesse uma continuidade da música, embora cada aluno(a) tenha sua própria forma de tocar. Sendo assim, houve a preocupação dos(a) alunos(a) de registrar suas características próprias, sua identidade, mas sem deixar de olhar para a identidade do outro.

Segundo [Mariana Martins \(2017\)](#) é importante possibilitar aos alunos a oportunidade de vivenciar diferentes formas de captação do som, alguns aspectos específicos da gravação em multipistas como as contagens, a separação das vozes no fone de ouvido, entre outras¹. Ou seja, em muitos momentos, a aprendizagem se dá fazendo, criando e experimentando ([MARTINS, M., 2017, p. 137](#)). Todas essas vivências são significativas no ensino e aprendizagem musical e cada professor mostrou estar sensível a essas (re)significações.

Os professores relataram que foi bem interessante cada vez que eles propunham esse tipo de atividade, normalmente da metade para o fim do semestre. Eles puderam observar o crescimento dos(as) alunos(as)

¹ Tais possibilidades, em diálogo com a produção musical digital, será aprofundada no capítulo oito, *Aprendizagens durante experiências de autoprodução musical: a gravação de guias como ferramenta de estudo de repertório e performance*.

em suas falas quando relataram que eles(as) faziam uma autoavaliação de seus vídeos.

Alguns alunos gravaram vários vídeos, fizeram uma autoavaliação de qual material ficou melhor para, então, enviar para o professor. Eles(as) também relataram que foi um desafio essa experiência de gravar em cima do guia, ouvindo o áudio gravado anteriormente, fazendo a contagem para saber o momento exato de começar a gravar sua parte.

Quanto à musicalização infantil, os pais gravaram os vídeos das crianças, tocando instrumentos de percussão em casa, cantando, fazendo coreografias. Algo muito interessante quanto a essa categoria de alunos é que muitos dos pais faziam questão de estar juntos com seus filhos fazendo as atividades. E a partir desse feedback, alguns professores passaram a propor atividades em dupla, para motivar ainda mais a participação dos familiares com as crianças. Essa característica, de diálogo com os pais/responsáveis e as crianças, também foi observada por [Gutenberg Marques e Carla Santos \(2021\)](#), em um contexto de ensino de música, na educação básica, através do aplicativo WhatsApp.

Dos quatro professores, Júlia e Gabriel abriram um canal no YouTube e os tornaram públicos. Após terem intensificado as aulas online no período da pandemia, se sentiram motivados a produzirem vídeos pedagógico-musicais buscando alcançar o maior número de público possível. O professor Gabriel passou a postar em seu canal, suas músicas autorais direcionadas para musicalização infantil. A professora Júlia relatou que postou mais de cento e cinquenta vídeos no seu canal, também direcionado para musicalização infantil e que sempre havia bastante participação nos comentários.

De acordo com [Roger Silva \(2020, p. 138\)](#), “a interação que ocorre nos comentários; [...] se tornam novos vídeos. Essa troca de feedbacks provoca nos professores uma auto avaliação constante, com o cuidado de oferecer uma aula cada vez melhor”. Nesse sentido, ambos acreditam ter contribuído com o aprendizado musical, bem como, proporcionado momentos musicais dinâmicos e interativos com as crianças e familiares,

pelo fato de terem recebido mensagens nos comentários que relataram satisfação, participação e realização das atividades musicais propostas.

Aprendizagens através de suas produções de conteúdo pedagógico-musical

Os participantes relataram que todo o processo em que eles precisaram gravar aulas foi de grande aprendizado. Muitas vezes eles perceberam a necessidade de regravar partes de aulas por identificar, no momento da gravação, ou da edição, que precisavam: melhorar suas falas; exemplificar mais; propor atividades que fossem mais funcionais, como, por exemplo, pedir para os alunos gravarem áudios e/ou vídeos cantando, tocando, solfejando, ao invés de atividades apenas escritas. Ou seja, eles passaram a refletir mais sobre seus planos de aulas, ou direcionamentos de atividades.

De modo geral, segundo [R. Silva \(2020, p. 141\)](#) “olha-se muito para o produto finalizado, que são as aulas em si, mas não se olha para a preparação desses produtos, para o planejamento, para os valores pedagógicos que contribuíram para o desenvolvimento dessas práticas.” E acrescenta que é preciso “ampliar o olhar a essas práticas pedagógicas, entendendo-as como algo que faz parte do cotidiano e, que não vão substituir o ensino tradicional, mas se constituem em alternativas viáveis nos dias atuais.” ([SILVA R., 2020, p. 141](#)).

Tais propostas de atividades, segundo os professores, funcionaram, pois, a maioria dos alunos foi participativa, gravou seu áudio e/ou vídeo e enviou para o professor. Além dessa participação, eles perceberam que os alunos progrediram à medida que enviavam suas atividades, a tal ponto que os professores não precisaram mais fazer as correções, por exemplo, dos solfejos cantados por eles, pelo fato dos próprios alunos passarem a fazer uma autocrítica, a se avaliar, ou seja, eles gravavam, assistiam, analisavam e regravam quando necessário.

O professor Will compartilhou a fala de uma aluna sobre o processo de gravação de uma das atividades de solfejo: “ah professor, eu mandei para você, mas eu fui ouvir de novo, não gostei, tá? Ficou muito desafinado. Posso reenviar?” (Will, Encontro 3, mai. 22). O professor Will concluiu sua fala dizendo: “Eu editei pouco, gravei poucas coisas, mas também assim, eu dei a oportunidade a eles de fazerem esse exercício de gravar e se autoavaliar”

A professora Júlia, declarou ter tido, inicialmente, pouca relação com as tecnologias, pois o que ela utilizou foram os CDs. Em se tratando da experiência de aprender e ter uma relação maior com as tecnologias, relata o seguinte: “a primeira edição que eu fiz, foi de uma forma mais que simples. Eu usei um aplicativo, editor de vídeo chamado YouCut. Só fiz juntar mesmo, porque eu não sabia editar informações, não tinha informações sobre edição, nunca tinha feito” (Júlia, Encontro 3, jun. 22). A professora Júlia sentiu a necessidade de fazer um investimento, adquiriu o software Wondershare Filmora e buscou conhecimento para estreitar sua relação com as tecnologias, acompanhar o mundo digital e fazer seus conteúdos pedagógicos chegarem a seus alunos com melhor qualidade técnica. Após a aquisição do software, ela declara: “como é muito intuitivo, eu comecei a aprender lá, então, comecei a usar transições, colocar música de sobreposição enquanto estava falando, fazer uma abertura, colocar legendas.” (Júlia, Encontro 3, jun. 22) E quanto a avaliação sobre o trabalho que ela passou a realizar, relata: “foi ficando melhor, um trabalho de qualidade, amador, mas parecia ser profissional.” (Júlia, Encontro 3, jun. 22)

O professor Gabriel relatou que algo significativo no aprendizado através de suas produções, foi gravar seus vídeos utilizando a câmera frontal. Pois, inicialmente, buscando mais qualidade da imagem, fez gravações com a câmera traseira, porém percebeu que por várias vezes ficou fora do enquadramento do vídeo, sendo assim, chegou à conclusão de que seria mais viável e seguro fazer as gravações com a câmera frontal.

Ele relatou quanto a gravação de seus vídeos: “organizava um espaço na minha casa, e com o celular mesmo, na câmera frontal, gravava. Porque se eu colocasse a câmera do outro lado, dava errado, às vezes saía cortando a cabeça, e era uma ‘guerra’.” (Gabriel, Encontro 3, jun. 22) Ele ainda relata sobre usar a câmera frontal: “a qualidade diminuía, mas pelo menos eu estava conseguindo saber o que estava acontecendo ali e inclusive a questão de saber se tinha parado a gravação, porque, às vezes, não tinha memória no celular.” (Gabriel, Encontro 3, jun. 22)

O professor Léo que sempre teve uma boa relação com as tecnologias e as utiliza desde seu aprendizado de instrumento até os dias atuais, relata que uma das coisas que ele aprendeu também foi a como sincronizar o áudio e vídeo no programa automaticamente, porque pensava que apenas era possível fazer manualmente. Ele disse: “assim, eu ia lá e tentava achar os picos e os vales. Então, um dia explorando o programa, eu vi que tinha como sincronizar os dois áudios automaticamente”. (Léo, Encontro 3, jun. 22)

O professor relatou que ficava cansado, pelo fato de ficar até por volta das duas horas da madrugada editando os vídeos. Então, ele complementa sua fala dizendo “um belo dia, eu sincronizei, de repente, na hora ficou tudo igual” (Léo, Encontro 3, jun. 22). Ele disse: “meu Deus do céu, economizei aqui uma hora da minha vida” (Léo, Encontro 3, jun. 22). Podemos ver nessa fala que, embora o professor tenha uma familiaridade com as tecnologias, sempre há algo a mais para aprender, crescer e adquirir cada vez mais conhecimento.

Ao fazer uma avaliação sobre os aprendizados adquiridos, o professor Léo relata:

Esse processo da gravação foi muito importante para mim porque eu aprendi muita coisa em relação à própria tecnologia, de usar o programa, como foi interessante para as minhas turmas também. Assim, para facilitar as aulas, para entender como produzir conteúdo para eles de maneira online, né? Para entender e conseguir fazer a diferenciação do presencial e do online. (Léo, Encontro 3, jun. 22)

Ele afirma que o processo foi interessante e que o “ajudou muito, inclusive na própria questão musical”. E conclui dizendo: “eu tive que pesquisar muita coisa para poder dar aula para eles, porque uma coisa é você estar dando aula online ao vivo [síncrona], outra coisa é você gravando um vídeo.” (Léo, Encontro 3, jun. 22)

Essas pesquisas intensivas, trouxeram uma reflexão sobre sua prática pedagógica, os professores participantes, comumente, compartilharam que esses muitos momentos em que precisaram gravar aulas, foram de grande aprendizado. Tais informações acima sobre algumas das produções de conteúdo pedagógico-musical foram conversadas e compartilhadas nos encontros do grupo focal online.

Realização do grupo focal online

Buscando alcançar os objetivos de minha pesquisa, realizei o grupo focal, na modalidade online, através do Skype, por entender que seria mais viável para todos os envolvidos, me possibilitando fazer as gravações. Em forma de conversa nos quatro encontros realizados, com tempo médio de uma hora cada, dentro de um espaço de um mês, os quatro professores participantes dialogavam sobre os temas norteadores propostos.

Os temas dos quatro encontros foram, respectivamente: a sua relação com as tecnologias; a relevância das tecnologias em sua prática pedagógica musical; gravação e edição de áudio e vídeo; e, no último, desafios e potencialidades, e compartilhamento das produções.

Recorri à utilização de grupo focal (GF), uma vez que a interação é entre o pesquisador e o grupo. Nessa metodologia, o pesquisador busca captar a opinião do grupo e não de um único indivíduo, por isso, é essencial a interação, não somente entre o pesquisador e grupo, mas, a interação entre as pessoas que formam tal grupo.

Esse tipo de coleta de dados, também, “possibilita uma rapidez na obtenção dos dados e quanto mais o pesquisador prover a interação,

menor será a sua intervenção nas opiniões.” ([ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004](#)). Enquanto lancei cada tema, identifiquei que os professores participantes interagiram entre si, principalmente no momento em que percebiam que havia práticas em comum quanto as suas relações com as tecnologias, atividades propostas e experiências quanto ao aprendizado durante todo o processo em que estavam descobrindo e conhecendo ferramentas tecnológicas. Acredito que a cada encontro, os laços se estreitaram entre si devido à interação gerada em cada momento de compartilhamento.

É importante deixar claro que “um grupo focal diferencia-se de uma entrevista coletiva, sendo uma proposta de troca efetiva entre os participantes, de modo que os dados são produzidos em situação de interação” ([PENNA, 2017, p. 4](#)). E essa interação foi presente nos quatro encontros realizados com os professores participantes.

[Luciana Souza \(2020\)](#), em concordância com [David Morgan \(1996\)](#), afirma que é necessário “compreender o grupo focal como um procedimento que reconhece o papel ativo do moderador em estimular o grupo e que os dados provêm da interação gerada pela discussão” ([SOUZA L., 2020, p. 2](#)). Nesse mesmo sentido, ainda ressalta que “O GF depende fundamentalmente da habilidade do moderador em criar uma discussão interativa que proporciona intercâmbio de significados via esclarecimentos, aprofundamentos, exemplos, justificativas e questionamentos entre os participantes” ([SOUZA L., 2020, p. 10](#)). Sendo assim, destaco minha presença essencialmente ativa enquanto entrevistadora-moderadora, para que o máximo de informações fosse extraído dos participantes e para que cada momento do grupo fosse significativo. Acredito ter conseguido, como moderadora, obter o máximo de informações dos participantes, bem como promover um ambiente em que eles pudessem se sentir à vontade para compartilhar suas experiências.

Sendo assim, tanto durante as reuniões, quanto na fase de análise de dados, na qual retomo aos vídeos e releitura das transcrições, percebi que

houve alguns assuntos mencionados e retomados pelos participantes, aos quais uns se identificavam com as falas e práticas pedagógicas, ou produções musicais dos outros. Também houve momentos em que determinado participante retomou a sua fala para realizar alguma correção, na qual, percebeu que não foi bem compreendido, ou não deixou sua fala clara, gerando discordância dos outros participantes quanto ao que foi exposto por ele.

Nesse sentido, o professor Will no momento em que estava com a palavra, ao falar sobre sua prática pedagógica, declarou: “hoje eu não vivo sem tecnologia”. E após, sua fala, os demais professores, relataram que as tecnologias são importantes na sala de aula e em suas vivências musicais diversas, porém, enfatizaram ser possível dar aula, hoje, sem utilizá-las.

Ao perceber a discordância dos demais professores quanto a sua fala, o professor Will pediu a palavra e se explicou dizendo:

É, só uma coisa, ouvindo vocês e lembrando que terminei minha fala dizendo assim: “Hoje eu não vivo sem tecnologia”, sim por um conjunto de coisas, mas, eu conseguiria, lógico, trabalhar, como vocês disseram, sem precisar da tecnologia para dar aula. Entender isso é muito significativo, né? A tecnologia é importante, mas não vou deixar de dar a minha aula, de preparar uma aula, porque dependo só dela, entendeu? Mas assim, que ela realmente é importante, é. Hoje é primordial no nosso cotidiano. Não tem como a gente fugir disso. (Will, Encontro 2, mai. 22)

Através do esclarecimento do professor acima, é possível perceber que ele refletiu sobre sua fala após a interpretação dos demais professores, ou seja, essa reflexão se deu devido à metodologia do grupo focal aplicada com os participantes. Embora os demais tenham compreendido que as tecnologias são muito presentes no cotidiano do professor, preferiam comentar sobre a frase, pelo fato da maioria deles terem aprendido música sem as tecnologias, até mesmo da época, o

que resultou nessa discordância, inicialmente, mas que se resolveu após momentos de análise e reflexão entre todos os envolvidos.

Desafios e potencialidades das aulas online

Desafios

Todos os participantes relataram que uma das maiores dificuldades no processo de ensino online foi eles mesmos não terem equipamentos eletrônicos robustos, tais como computadores, interfaces ou até mesmo celulares com alto desempenho para poder trabalhar. Por exemplo, quando eles finalizavam a edição de seus vídeos, esperavam horas para renderizar e finalizar o processo do vídeo, devido à falta de computadores com processadores melhores.

De fato, tentar acompanhar os avanços tecnológicos contemporâneos não é uma tarefa tão fácil, pois, uma das grandes dificuldades é exatamente conseguir superar os desafios da falta de infraestrutura e acesso à internet para tornar possível uma relação entre mídias e Educação Musical, para, conseqüentemente, intensificar a interação com as mídias digitais ([MARTINS, M., 2017 p. 25-26](#)). Desafio esse pontuado no primeiro capítulo desse livro, ao tratar sobre os dados de acesso à internet e a dispositivos digitais no Brasil.

Então, diante de situações como essa, é que os professores tentam utilizar, muitas vezes, seus próprios recursos, como aplicativos de celular ou softwares, bem como outros recursos pessoais e/ou os que os alunos têm acesso, para poderem desenvolver um trabalho com metodologias contemporâneas, que seja significativo, embora com poucos recursos.

Outro desafio, além de não ter recursos financeiros para fazerem investimentos em equipamentos como gostariam, foi lidar com a carência financeira de alguns alunos, por não terem nem celular e

dependessem do smartphone dos pais, ou seja, só conseguiam assistir as videoaulas à noite quando os pais chegavam do trabalho. É possível identificar que “a necessidade de compreensão sobre as situações socioeconômicas e de acesso aos dispositivos e às plataformas virtuais fazem parte do universo do letramento digital, juntamente com a aprendizagem relativa ao uso de ferramentas.” (OGIBOWSKI 2021, p. 91).

Ainda nesse sentido, outra dificuldade dos alunos, identificada, foi com relação à velocidade da internet, como afirma a professora Júlia: “pude perceber mais de perto a carência financeira das pessoas, de não terem internet, de não poderem pagar, de não terem plano de dados, de não terem um aparelho para assistir.” (Júlia, Encontro 4, jun. 22). A professora afirma que, inicialmente, quando enviava os links dos vídeos, o(a) aluno(a) dizia, “não, eu não consigo ver, eu não consigo assistir no YouTube, eu tenho que baixar aqui” (Fala da aluna da professora Júlia, Encontro 4, jun. 22). Ela entendia que enviar apenas o link seria mais viável para eles, porque não tinham que encher a memória do celular, mas segundo os alunos, às vezes, era melhor baixar, porque cada vez que fosse assistir no YouTube, precisaria de internet.

A Professora Júlia relata: “então, eu tanto recebia atividades dos(as) alunos(as), quanto dava um feedback no sábado, no domingo à noite, porque eu sabia que aquelas famílias só tinham aquele horário para isso.” (Júlia, Encontro 4, jun. 22) E, embora dar essa atenção aos alunos tenha sobrecarregado os professores, foi necessário. Para os professores, foi importante refletir sobre esses desafios, ultrapassá-los e torná-los significativos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Potencialidades

Uma das potencialidades foi a dos professores poderem aprender a utilizar determinados programas, a editar, *etc.*, através de tutoriais no YouTube: um facilitador para ajudar nesse processo, resultando em

crescimento profissional, através desses aprendizados. Como afirmou o professor Gabriel: “a partir do momento que eu aprendo uma coisa, isso já me traz ideias, começo a pensar na minha metodologia e que dá para fazer algo diferente.”

Como espaço de ensino e aprendizagem musical, o YouTube reflete características próprias e possibilidades em diversos âmbitos: pedagógico, científico, profissional, social, comunicacional, entre outros. Nesse sentido, em se tratando de mídias sociais, a plataforma YouTube, que está inserida na cultura participativa digital, possibilita ao professor “acessar, buscar e selecionar um vasto conteúdo educacional, ou não, e utilizá-lo como material para discussões, explanações ou ainda exibir fenômenos ou acontecimentos” ([MARQUES 2021b, p. 13](#)).

Os professores buscam os meios mais acessíveis para que essas tecnologias cheguem até a sala de aula, pois entendemos que, atualmente, é difícil conceber a educação das crianças sem a arte por um lado e sem a relação com as mídias pelo outro: “hoje em dia, muitas atividades em que as crianças se relacionam com a música, como apreciar, executar, compor ou compartilhar, em muitas situações envolvem interações com as mídias digitais.” ([MARTINS, M., 2017, p. 27](#)).

Os docentes então refletem sobre sua própria metodologia, buscando compreender a finalidade pedagógica da aula através da utilização dos recursos, para acompanhar e estar conectado com essa nova geração, pois, segundo [M. Martins \(2017, p. 25\)](#), “as mídias digitais ocupam um lugar cada vez mais significativo no cotidiano de crianças e jovens e se torna um desafio para o educador compreender essa interação e lidar positivamente com ela no dia a dia”. A autora complementa dizendo que “essa presença é significativa em boa parte da infância contemporânea e isso leva a uma importância de refletirmos sobre as mídias na escola”. Sendo assim, através da convivência é possível entender como crianças e adolescentes relacionam-se com as mídias, e através dessa compreensão, estreitar o caminho para que as práticas de

professores concordem com o panorama atual ([MARTINS, M., 2017, p. 25](#)).

Outra das principais potencialidades, em meio aos desafios vividos, foi poderem se sensibilizar com os alunos que eram mais carentes, pois apenas faziam as atividades propostas à noite, em horários não tão convenientes, mas que precisavam de atenção, tirar uma dúvida, pedir esclarecimentos para melhor realizar as tarefas. E os professores relataram que sempre que possível, davam esse suporte aos alunos, se preocupavam com a melhor forma pela qual os conteúdos eram chegados até os alunos.

Considerações finais

Concluo relatando que os aprendizados para cada professor(a) foram frutos dos desafios que cada um(a) enfrentou, se autodesafiando a buscar conhecimento para aprender ou reaprender a fazer gravação, utilizar editores de áudio e vídeo, bem como a fazer collabs, mesmo com limitações de aparatos tecnológicos, internet, dificuldades de acesso aos alunos mais carentes. E parte dessa aquisição de conhecimento adquirido se deu através de diversas buscas no YouTube, o que também gerou a capacidade de saber filtrar vídeos com conteúdos, dentre tantos na plataforma.

Os ensinamentos ministrados pelos professores alcançaram os alunos. Mesmo aqueles que tiveram dificuldades, por falta de bons dispositivos digitais e acesso à internet, conseguiram assistir às aulas de músicas, fazer suas tarefas e dar feedbacks para os professores. E, o mais importante, nesse processo se dá a autonomia dos alunos de se autoavaliarem antes de enviarem seus vídeos com as atividades.

Sobre a prática de produção de conteúdo, os participantes produziram vídeos com intuito pedagógico, explicando determinados assuntos de teoria musical, ensinando técnicas do instrumento, buscando proporcionar uma vivência com músicas e atividades dinâmicas de

musicalização infantil. Os professores produziram vídeos em collabs com a participação dos alunos cantando, fazendo movimentos e tocando instrumentos musicais.

Os professores Gabriel e Júlia, motivados pelo aprendizado adquirido e pela necessidade de alcançar um público mais abrangente, não se limitando aos seus alunos, abriram canais no YouTube, produziram e postaram vídeos direcionados para crianças, que possivelmente servirão e servirão para professores de musicalização infantil, pedagogos, dentre outros educadores que fazem busca nessa plataforma. Seus canais cresceram à medida que foram sendo alimentados.

Em se tratando do grupo focal, considero que realizar essa metodologia foi relevante pelo fato de proporcionar aos participantes quatro momentos de conversa que, segundo os próprios professores relataram, foram significativos, de grande aprendizado uns com os outros, uma verdadeira troca de experiência e principalmente de reflexão sobre suas práticas a partir do olhar do outro. Pois no momento em que cada professor falava, sua prática se assemelhava com a prática do outro ou causava divergência, o que gerou ainda mais discussão, diálogo e reflexão tanto sobre suas práticas pedagógicas quanto a forma de ver as tecnologias contemporâneas. Em cada encontro, os temas propostos foram bem explorados e discutidos.

Nesse sentido, meu trabalho possibilitará que novas pesquisas sejam desenvolvidas com as temáticas que tratam de tecnologias contemporâneas, mídias digitais, bem como os desafios e potencialidades na era digital encontrados no caminho de cada trilha percorrido.

PRÁTICAS
PEDAGÓGICO-
MUSICAIS
DIGITAIS

7. Relatos e reflexões sobre o projeto #30dias3obeats

Ane Regina Felix de Almeida Bonfim
anereginafab@emo.ufpb.br

Wilame Correia de Araújo
wilamemusic@emo.ufpb.br

Este capítulo é fruto de duas pesquisas, sendo uma, em andamento, de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da autora Ane Regina, conculinte do Curso de Licenciatura em Música, e outra da dissertação de mestrado em Música do autor Wilame Correia de Araújo ([ARAÚJO, 2022](#)), ambos da Universidade Federal da Paraíba — UFPB.

As pesquisas têm abordagem qualitativa, tendo como técnicas de coleta de dados: observação participante no perfil do projeto #30dias3obeats no Instagram e entrevistas semiestruturadas síncronas, realizadas via Google Meet com os participantes e com o idealizador do projeto. Os principais aportes teóricos das pesquisas articulam temas como: interação, criação e cultura participativa digital em processos online, aprendizagens musicais e também os impactos socioculturais desses processos no ponto de vista dos entrevistados e como esses olhares podem ajudar a construir uma educação mais plural e diversificada.

Investigar práticas que ocorrem diretamente no contexto online permite dar visibilidade para ações que podem se tornar mais próximas do ensino de música realizado nesses espaços, promovendo a democratização da educação. Tendo em vista que as dinâmicas e conteúdos na Educação Musical passaram por mudanças, percebe-se que a internet consegue alcançar um grande número de pessoas pela

acessibilidade que ela promove ao acesso à esses conteúdos e ideias, trazendo destaque as mais diversas expressões musicais. A internet é um lugar de espaço e liberdade, o que é um ponto positivo nesse aspecto, pois proporciona possibilidades para práticas musicais, o que constata-se também em dados da pesquisa de doutorado de Beltrame:

Para finalizar, reforço a tese de que a educação musical que emerge das práticas de produção musical na cultura digital/participativa [...] revela possibilidades para o desenvolvimento de uma educação para as mídias no campo da música. Uma educação musical que seja plural, diversificada, que aposte no coletivo e promova o potencial de criação presente em cada aluno. Uma educação musical que mescle diferentes repertórios, práticas presenciais e virtuais, tecnologias de diferentes épocas, em clima de convergência. Ou seja, que valorize o potencial de cada pessoa envolvida em experiências musicais diversas, mostrando diferentes aprendizagens no campo da música. (BELTRAME, 2016, p. 14)

Como afirma [Beltrame \(2016\)](#), também percebemos a importância de se trabalhar no sentido de tornar a Educação Musical cada vez mais plural e diversificada, valorizando as experiências musicais dos alunos, bem como, as práticas que emergem nesse contexto da cultura participativa digital, onde, por exemplo, as pessoas, e os participantes do #30dias30beats estão cada vez mais envolvidos, explorando e criando música.

O projeto #30dias30beats

O #30dias30beats é um projeto criado na cidade João Pessoa, Paraíba, na região nordeste do Brasil. Seu idealizador, Daniel Jesi, ou Big Jesi ([@bigjesi](#)) como também é conhecido na cena musical local e do Brasil, percebeu mudanças na forma como as bandas que ele tocava vinham produzindo suas músicas. Ele teve, então, a ideia de reunir alguns amigos, sugerindo-os um “desafio”, de se criar um beat de 1 minuto durante todo o mês de abril. Além de criar o beat, era sugerido

também aos participantes compartilhá-lo na internet em seus perfis pessoais no Instagram e marcar a hashtag #30dias30beats, dessa forma, alcançando o maior número de visualizações e pessoas possíveis.

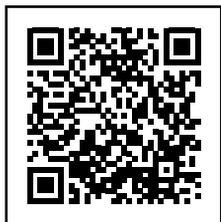
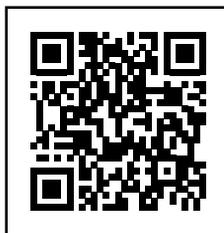
Esse apoio dos amigos, contribuiu para que Big Jesi sentir-se ainda mais motivado, pois sua ideia naquele momento, como ele mesmo diz, era: “[...] vamos fazer muito! Vamos fazer! Todo mundo tem a capacidade [...]. Vamos todo mundo fazer ao mesmo tempo. E, aí, a galera vai olhar para a gente”. Essa ênfase e positividade expressa na fala de Big Jesi, de certo modo, fez com que as pessoas se sentissem encorajadas em adentrar nesse universo da criação e produção musical dos beats. Essa foi a energia impressa por Big Jesi na primeira edição que aconteceu no ano de 2019. Nos anos seguintes, ele relata que uma semana antes do projeto começar, as pessoas se articulam em torno do assunto #30dias30beats.

A iniciativa, que acontece desde 2019, chamou a atenção de beatmakers de vários lugares e regiões do Brasil, e, algumas partes do mundo, que aderiram e compartilharam em suas mídias sociais o projeto com outros beatmakers, produtores de música e amigos. Isso fez com que houvesse uma mobilização musical e artística em prol de um assunto, até então habitual para um determinado grupo (beatmakers e produtores musicais). No entanto, poderia também chegar a outras pessoas interessadas em criar e produzir música dentro de suas próprias casas com o que está disponível ao seu redor.

Esse envolvimento de pessoas de outros lugares, conhecidos na cena beatmaker e musical externa à cidade de João Pessoa, ajudou a fomentar a proposta. Big Jesi diz ainda que

[...] de uma célula despretensiosa, foi crescendo e ganhando reconhecimento. Ter pessoas de renome na cena musical foi algo que de certo modo “validou” e levou o projeto #30dias30beats a um patamar onde as pessoas reconheciam seu potencial, e mostravam pessoas, mostrava interesse em querer participar. (Big Jesi, entrevista, 2021)

Atualmente, com quatro edições — entre 2019 e 2022 — o projeto contém em seu perfil no Instagram mais de 800 seguidores. Em relação ao número de beats produzidos após o término da quarta edição, e fazendo uma busca utilizando a tag #30dias30beats, há cerca de seis mil publicações compartilhadas.



É possível seguir o perfil e a hashtag do projeto, respectivamente, através dos links: <https://www.instagram.com/30dias30beats/> e <https://www.instagram.com/explore/tags/30dias30beats/> e dos QR codes ao lado.

O #30dias30beats, como afirma Big Jesi, é um “convite aberto para criar música individual ou coletiva”. Qualquer pessoa interessada pode criar seu beat, independente de seu conhecimento sobre produção musical. Portanto, você encontrará beatmakers e músicos com experiência na criação e produção musical, como, também, pessoas que estão iniciando nesse universo. Para ele, o importante é o exercício de criação constante. Além disso, você é livre para criar conforme as ferramentas e equipamentos que dispõe.

Muitas vezes pensamos que para se produzir música é preciso estar rodeado de equipamentos. Porém, muitos beats são produzidos apenas utilizando um aparelho celular com algum aplicativo de produção musical instalado, como fazem alguns participantes de ambas as pesquisas. Além de produzir seus beats, editam áudio e vídeos diretamente em seus aparelhos e compartilham suas produções na internet.

Esse envolvimento e exposição na internet gera curiosidade sobre os processos criativos musicais, individuais, e, às vezes colaborativos, nos quais os participantes do #30dias30beats estão envolvidos no contexto online da criação musical, onde a cultura participativa digital acontece. Contexto esse, de produção de beats, onde as pessoas interagem e trocam ideias sobre os processos criativos (programas, instrumentos,

etc.), e suas particularidades, bem como as aprendizagens geradas pelo envolvimento entre pares, algo que dialoga com a cultura participativa digital, base teórica apresentada neste livro.

Em atividade desde 2019, o #30dias30beats vem ganhando adesão de pessoas que buscam conhecer e aprender sobre criação de beats e produção musical. A ideia continua a mesma: exercitar a criação musical diariamente. Algo que identificamos, especialmente a partir da terceira edição, foi um aumento no número de participantes mulheres e pessoas pretas, sendo algo positivo, principalmente, pelo fato da cena da produção musical beatmaker e de DJs, ser um universo onde ainda predomina a presença de homens brancos, héteros e cis. Gradualmente essa realidade vem mudando, e vemos não apenas mulheres, mas pessoas da comunidade LGBTQIAPN¹ mostrando seus potenciais criativos e se fazendo representar dentro de suas realidades.

Para as mulheres, as questões de visibilidade pesam mais. Algumas relataram que as mídias sociais dão mais visibilidade as suas produções e conseguem trabalhos fora do espaço online por se exporem nas mídias sociais. Uma das participantes da pesquisa relatou que por suas publicações mostradas no desafio, conseguiu integrar a equipe de um estúdio de gravação da cidade de João Pessoa.

Ambas as pesquisas abarcam um espaço e grupo específico no universo online da cultura participativa digital, esse sendo também inclusivo, e onde as interações e criações vão se fundindo em processos individuais, coletivos e colaborativo de aprendizagem. As experiências criativas que surgem das ideias desenvolvidas pelos participantes do projeto se transformam em beats e/ou músicas completas. Estas, que poderão ser reeditadas por outras pessoas, gerando, assim, novas criações e produções musicais dentro desse movimento sociocultural diversificado e criativo.

1 Sigla que abrange pessoas que Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Polí, Não-binárias e mais.

Processos criativos e como esses influenciam suas aprendizagens

Quando tratamos de processos criativos musicais, observamos que as experiências e estudos musicais praticados durante nossa trajetória musical interferem diretamente na forma como fazemos música. Para alguns, essa prática é mais fluida. Para outros, exige maiores esforços. No entanto, independentemente de nível técnico e artístico de cada participante, a criatividade musical pode ser estimulada em diversos contextos, proporcionando práticas sonoras criativas diversas. Sobre ser criativo, Brian Jackson (2018) afirma que

não existe uma maneira certa ou errada de ser criativo. Há tantos estilos e abordagens quanto há pessoas. O que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Alguns artistas nunca formalizam seu processo criativo; eles apenas seguem seus instintos e fazem o que funciona. Outros desenvolvem métodos muito sofisticados e os utilizam o tempo todo. A maioria dos produtores está em algum lugar no meio. Existem muitos fatores que influenciam o processo de qualquer produtor, como estilo, gosto, gênero, nível de habilidade, nível de experiência, tipo de personalidade, conjunto de ferramentas, colaboradores, prazos e grau de comercialidade. Independente desses fatores variados, a natureza da criatividade é igualmente relevante para todos nós. (JACKSON, 2018, p. 243)²

A fala de Jackson (2018), dialoga com a realidade dos participantes do #30dias30beats. E, no que se refere aos processos criativos, pudemos observar o quanto cada participante tem liberdade de se organizar e criar seu beat seja interagindo com outros participantes, e/ou, com instrumentos e ferramentas de criação musical que dispõem.

2 No original “There is no right or wrong way to be creative. There are as many styles and approaches as there are people. What works for one person might not work for another. Some artists never formalize their creative process; they just follow their instincts and do what works. Others develop very sophisticated methods and utilize them at all times. Most producers are somewhere in the middle. There are many factors that influence any given producer’s process such as style, taste, genre, skill level, experience level, personality type, tool set, collaborators, deadlines, and degree of commerciality. Regardless of these varying factors, the nature of creativity is equally relevant to all of us.”

Também notou-se uma presença fortíssima de colaborações com pessoas de outras áreas como dança, teatro, literatura e do audiovisual. Além disso, muitos estão nos seus espaços de representação, passando tanto por músicos de formação acadêmica quanto de formação livre, destacando-se uma presença maior de músicos não acadêmicos.

Algo compartilhado entre os participantes do #30dias30beats e que faz parte da proposta do projeto é o desapego da perfeição durante o processo de criação. Pois, o importante é o exercício de criar música diariamente e compartilhá-la, não sendo necessário que esta esteja totalmente finalizada quanto aos aspectos técnicos como mixagem, masterização, *etc.* fazendo com que essas produções estejam publicas para movimentar as cenas musicais nesses espaços digitais. E, mesmo dentro de toda essa liberdade dada aos participantes, é possível perceber envolvimento e esmero com os beats produzidos e compartilhados.

Mesmo com as experiências musicais que cada participante envolvido em ambas as pesquisas já traziam, eles relataram que aprenderam desde aspectos voltados a criação e produção musical, como, também, a administrar melhor o tempo e o modo de como trabalhavam, tornando as coisas mais práticas. Algo também notável é a visibilidade que essas publicações e compartilhamentos trazem, principalmente quando falamos de grupos mais marginalizados.

Sobre o significado dessa experiência no #30dias30beats em sua prática, a participante Bel Medula, que tem vasta experiência enquanto musicista e na vida acadêmica, afirma: “aprendi muito! A me soltar, a fazer, a lidar com essa possibilidade de trocar ideia, trocar experiência, e acho que a confiar nas minhas ideias. Isso foi muito legal”.

Considerações Finais

A partir das pesquisas e reflexões acerca do projeto #30dias30beats, e, observando as transformações pelas quais a Educação, e, especificamente, a área da Educação Musical vem demonstrando

interesse em investigar, vemos a potencialidade das práticas digitais, como a produção de beats e produção musical no geral, para o ensino e aprendizagem musical.

Através das duas pesquisas realizadas sobre o projeto #30dias30beats, podemos afirmar que: o projeto se configura como um espaço de trocas e aprendizagens musicais, como também outros olhares para as formas e apresentações do seu trabalho. Dessa afirmação, os dados podem responder ser possível aprender música através das interações e práticas musicais que ocorrem no #30dias30beats e seus participantes trocam ideias e informações sobre criação e produção musical, além da democratização do acesso a esses conhecimentos, tendo em vista que a maioria dos seus participantes buscou também os conhecimentos por meios digitais para a realização dessas práticas musicais.

A análise dos dados apontou para: um estímulo à criação e produção musical compartilhada; conexão de pessoas em diferentes níveis artísticos e técnicos, gênero e faixa etária; troca de ideias sobre equipamentos e ferramentas que auxiliam no fazer musical; democratização do acesso à cultura e educação; visibilidade a grupos sociais marginalizados. Além disso, as experiências de aprendizagem mostram um fazer musical próprio da criatividade na cultura participativa digital. Podemos observar que nesse contexto os participantes ao longo do processo criativo aprendem sobre edição de vídeo e áudio, mixagem, masterização, além do envolvimento com produções audiovisuais para enriquecer seus beats.

É preciso dar ênfase, também, ao fato de que a forma de exposição desses trabalhos faz toda a diferença, pois as mídias sociais são um local de compartilhamentos e trocas maciças, o conteúdo postado se torna mais acessível, alcançando um grande número de pessoas e empresas. Portanto, investigar práticas no contexto da cultura participativa digital, e outros contextos, buscando fomentar um ensino de música ainda mais plural e igualitário, faz-se cada vez mais essencial no mundo contemporâneo, especialmente no campo da educação musical.

8. Aprendizagens durante experiências de autoprodução musical: a gravação de guias como ferramenta pedagógica

Isis Queiroga de Oliveira Costa
isisqueiroga@emo.ufpb.br



As reflexões e discussões encontradas neste capítulo são fruto de uma monografia ([COSTA, 2022](#)) que analisou a experiência de autoprodução de um conteúdo audiovisual para a realização do componente curricular Recital de Conclusão de Curso da graduação em Música da UFPB, durante o período de ensino remoto emergencial¹ vivenciado nos anos de 2020 e 2021. No decorrer desta produção, dificuldades e aprendizagens foram vivenciadas, direcionando o olhar para investigar os processos de adaptação de recursos e os impactos no estudo-aprendizagem músico-vocal de repertórios e de performance ao se utilizar de ferramentas de gravação e edição de áudio e vídeo.

1 Uso aqui o termo empregado por [Barros \(2020a\)](#) para as adaptações pedagógicas provisórias visando suprir necessidades educacionais durante a pandemia de covid-19, como visto nos capítulos anteriores.

A produção, intitulada Múltiplas Isis, disponível em: <https://youtu.be/UyAIgzniivjE>, e no QR ao lado, foi totalmente construída em home studio², com o uso de um microfone dinâmico, uma interface de áudio, fones de ouvido, um teclado controlador MIDI³, uma máquina de ritmos e um computador com os programas necessários, além de instrumentos de cordas e percussão.



Três pessoas colaboraram para sua realização, uma delas auxiliando na primeira etapa de gravação dos instrumentos e edição dos áudios; e na segunda etapa duas pessoas para a captação e edição dos vídeos. Os áudios foram gravados e editados previamente, depois foram filmadas as cenas e por fim tudo foi sincronizado.

Nesta pesquisa, utilizo o termo *autoprodução musical* estudado por [Marques \(2020\)](#) aplicado nos contextos atuais de uso de ferramentas e técnicas de gravação somadas a interações sociais através das mídias digitais. Dialogando com o trabalho do autor, a autoprodução musical é compreendida enquanto um processo onde o músico é protagonista do trabalho, desempenhando grande parte das funções necessárias para sua realização, desde as concepções iniciais até a divulgação do resultado.

A abordagem metodológica utilizada para a pesquisa configurou-se enquanto uma construção narrativa, através de um Memorial de

- 2 Uso aqui o home studio enquanto um estúdio caseiro montado em qualquer ambiente residencial, que possui equipamentos de captação de som (microfones e interfaces de áudio) e computadores com programas de edição e manipulação sonora.
- 3 MIDI é a abreviação para 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. Veja mais em: <https://blog.landr.com/pt-br/o-que-e-midi-o-guia-iniciante-para-ferramenta-mais-poderosa-da-musica/>

Formação⁴ ([PRADO; SOLIGO, 2007](#)) e sua devida análise, do processo de produção do recital Múltiplas Ísis, dialogando com autores, conceitos e práticas de aprendizagem e de produção musical em ambiente digital.

A partir das reflexões sobre todo o processo vivenciado, a pesquisa ([COSTA, 2022](#)) aponta para aprendizagens e impactos da produção musical nas trajetórias formativas e nas estruturas pedagógicas musicais da atualidade. Destaco, em maior ênfase neste capítulo, como as práticas de produção musical em home studio e o processo de gravação de guias se configuraram enquanto ferramentas interessantes para o estudo de repertório e o mapeamento de performance, como também para construção de arranjos, para além de seu objetivo inicial de registro sonoro da música a ser produzida.

Práticas de produção em home studio: aprendizagens e desdobramentos para a Educação Musical

O campo da Produção Musical permite direcionar a uma gama interessante de temáticas da música, como também pode ser transversalizado junto a outros segmentos. O processo prático de produção musical pode ser vivenciado por músicos que passaram ou não por formação institucional. Além de que, os desdobramentos dos resultados dos materiais construídos por eles movimentam o cenário artístico, pedagógico, performático e mercadológico.

O contexto das produções musicais caseiras, e os estudos relacionados a elas, se mostram emergentes, visto que ainda são recentes os avanços tecnológicos que possibilitaram, por exemplo, compactar as máquinas de captação de som às pequenas interfaces de áudio. Além disso, o barateamento de custos para aquisição desses equipamentos e a massificação de informações sobre seu uso são realidades em

4 O Memorial de Formação, estudado por [Guilherme Prado e Rosaura Soligo \(2007\)](#), permite uma melhor organização dos dados de pesquisas qualitativas que se utilizam de princípios de cunho autobiográfico, comportando narrativas e análises sobre as trajetórias formativas e de profissionalização do pesquisador.

construção. A evolução de tais recursos permitiu práticas individuais nomeadas de produção solo ou autoprodução, analisadas em minha pesquisa ([COSTA, 2022](#)).

Desta maneira, refletindo sobre a temática, trago aqui a tese de [Gabriel Vieira \(2010\)](#) que entende o home studio como ferramenta para o estudo e ensino de performance musical. Nela, é possível encontrar uma descrição das características e do funcionamento de um home studio e um panorama do desenvolvimento tecnológico nesse meio, onde o autor aborda o uso da informática para o ensino de música, com um maior direcionamento para o ensino da performance, sugerindo e descrevendo possíveis aplicações.

Antes mesmo de conhecer as proposições apontadas pelo autor, é importante entender um pouco mais sobre como pode ser definida, dialogando com outros trabalhos, a estrutura e as funcionalidades deste ambiente pesquisado:

O *home studio*, ou estúdio caseiro, é um ambiente de produção musical que utiliza de diferentes tecnologias para conceber um determinado produto musical, pedagógico ou sonoro. Constitui-se de um conjunto de equipamentos computacionais físicos e lógicos (pacote de softwares, placa de som, memória, hard disk...) de equipamentos eletrônicos, tais como, mesa de som, microfones e monitores, e de instrumentos musicais, em especial os teclados por possuírem interface MIDI. Dentre as possibilidades oferecidas por um *home studio* encontra-se a de gravar performances e composições, produzir músicas, criar material didático, produzir trilha sonora, digitalizar partituras e re-arranjar obras musicais através de colagens, recortes e manipulação do som. ([VIEIRA, 2010. p. 23](#))

Sendo assim, é possível realizar diversas práticas musicais em um estúdio caseiro. Além disso, o home studio pode ser montado em qualquer cômodo residencial, aproveitando inclusive a mobília própria para rebatimento e absorção das ondas sonoras, auxiliando na qualidade do som a ser captado. Os equipamentos existentes vão desde os mais simples, como, por exemplo, um aparelho celular, até microfones e

interfaces de áudio mais específicas. Os programas e aplicativos de edição de áudio vem, cada vez mais, sendo aprimorados e distribuídos em versões gratuitas, possibilitando o acesso e a prática da produção musical caseira e independente.

Considerando esse contexto, [Vieira \(2010\)](#) traz a aplicação de tais avanços tecnológicos como recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem musical. A gravação de aulas, exercícios e outros materiais didáticos; a elaboração de playbacks⁵ de acompanhamento; o uso de efeitos em gravações e em performances em tempo real; o registro sonoro e criação de arranjos; as produções musicais mais complexas para divulgação; adaptações de obras musicais; entre outros, são proposições apontadas pelo pesquisador como satisfatórias e eficientes para o ensino de música, aproximando cada vez mais a Educação Musical às práticas em home studio e à tecnologia no geral.

Ao elencar e descrever tais práticas oriundas de suas experiências, é possível observar o uso da gravação, seja ela apenas em áudio ou também em vídeo, como peça chave para o trabalho de ensino-aprendizagem adotado, ressaltando sua relevância em processos pedagógicos alternativos. Havendo ainda o diálogo com as práticas musicais da cultura participativa digital, como visto nos capítulos anteriores.

[Beltrame \(2016\)](#) também aborda o home studio como um ambiente de aprendizagem e de criação, analisando a prática de produtores musicais. Seu trabalho reflete as características da cultura participativa digital, onde além do uso das ferramentas tecnológicas para produção musical, as ações de interação com o meio digital da internet e de compartilhamento nas mídias criam laços entre outros usuários, fortalecendo e retroalimentando tais práticas. A autora, ao trazer as experiências com produção musical dos entrevistados, narra diversas utilizações, individuais e coletivas, presenciais e online para tais práticas. Uma delas, que dialoga com meu trabalho, são as vivências de

5 Playback é um áudio instrumental de acompanhamento harmônico e/ou rítmico para estudo e/ou performance de uma determinada música. Costumam ser gravados em cima de uma pulsação pré-definida marcada por um metrônomo.

autoprodução, em que um dos músicos relata sobre as possibilidades que o home studio permite de testar, criar, gravar e regravar sem limites de tempo. Nesses momentos, a construção de arranjos já se torna parte integrante do processo de gravação dos instrumentos e vocais definitivos, sobrepondo camadas criativas, que podem, ou não, serem utilizadas. Ao mesmo tempo, o registro gravado cumpre funções de notação musical, agilizando ou até a substituindo.

Apesar das práticas de produção solo (autoprodução) não utilizarem tanta interação com outros indivíduos nas etapas iniciais, [Beltrame \(2016\)](#) aponta para as fases de compartilhamento nos meios digitais e então, produção de conteúdo para as mídias, como o momento em que os materiais atravessam outras barreiras e aproximam o produtor do consumidor.

Desta maneira, a autoprodução também se encaixa nas discussões sobre cultura participativa digital — base teórica que fundamenta esse livro. Sua tese traz, assim, caminhos para pensar sobre um ambiente de criação mais livre de paradigmas, muitas vezes impostos e/ou sustentados pelas instituições de ensino tradicional de música. A produção musical caseira permite, por exemplo, que o indivíduo explore as potencialidades dos recursos tecnológicos sem precisar seguir um método predefinido.

Adentrando o assunto de autoprodução musical, [Marques \(2020\)](#) analisa os materiais audiovisuais de uma cantora na plataforma YouTube, tecendo reflexões sobre as aprendizagens que ela vivencia durante o processo de produção e compartilhamento de seus vídeos. A pesquisa foi realizada sob a ótica da produção solo (autoprodução) visto que a youtuber realiza sozinha grande parte do processo de construção dos arranjos, gravação de áudio e vídeo, edição e mixagem, e por fim disponibilização e divulgação do material nas mídias.

De toda forma, como também abordado por [Beltrame \(2016\)](#), não se torna um processo solitário e unilateral, visto que há interação dos seus seguidores sugerindo, por exemplo, que a cantora interprete

determinada música, interferindo diretamente no ciclo criativo realizado. O autor elenca elementos musicais, sociais e técnicos extraídos dos vídeos selecionados. A produção dos materiais audiovisuais aparenta ser caseira, visto que a cantora utiliza uma câmera, um microfone, fones de ouvido, e provavelmente uma interface de áudio ligada à um software de gravação e edição em um computador, ferramentas essas encontradas nas práticas de home studio.

[Marques \(2020\)](#) aponta também para elementos visuais e de edição de imagem, como o uso de janelas (mosaico) para separar cada faixa. A cantora utiliza mudança de figurino para cada voz, auxiliando a percepção visual do ouvinte de que cada uma delas interpreta partes ou camadas distintas. Além disso, ao analisar os aspectos vocais utilizados pela produtora, [Marques \(2020\)](#) indica que uma das características principais do canal que é a interpretação acapella⁶ das músicas, onde a cantora faz, por exemplo, acompanhamento harmônico em camadas vocais com técnicas como *bocca chiusa* (vocalização com a boca fechada)⁷.

Apesar de a pesquisa ser publicada em 2020, ano em que a pandemia de covid-19 se instaurou, os vídeos da youtuber analisados foram produzidos entre janeiro e novembro de 2018, mostrando que tais práticas de produção musical e edição de vídeos não foram descobertas do período remoto de isolamento social, visto que já aconteciam, mas sim, se tornaram mais úteis e recorrentes neste cenário.

É possível perceber que a condição pandêmica e, no caso, as práticas utilizadas no modelo de ensino remoto emergencial, não eram novidade para os estudos que já dialogavam sobre performance, práticas pedagógico-musicais, tecnologia e mídias digitais. Porém, pela necessidade de uso, foram mais reconhecidas, validadas e valorizadas

6 Acapella é uma expressão de origem italiana que designa a música vocal sem acompanhamento instrumental.

7 Bocca chiusa é uma expressão de origem italiana que significa boca fechada. O termo será aprofundado no item *Ensino-aprendizagem online de canto no YouTube* do capítulo 9 deste livro.

pelos outros campos tradicionais e conservadores da Música e das Artes no geral.

Alicerçada no trabalho desses autores, entendo e reflito sobre o processo vivenciado por mim durante a produção audiovisual do recital, enquanto um compilado de tais práticas exemplificadas nas pesquisas citadas. Não apenas o uso das ferramentas de gravação e divulgação do material, mas junto a isso, todas as aprendizagens experienciadas configuram ferramentas pedagógicas abrangentes, integrativas e mais atualizadas aos contextos contemporâneos. Com base nisso, me atenho nesse capítulo a analisar uma das etapas desta produção, de importância significativa para o resultado: a gravação de guias.

Aprendizagens durante a experiência de autoprodução musical do recital Múltiplas

Isis: a gravação de guias como ferramenta de estudo de repertório e performance

Áudios-guia, ou apenas guia, são faixas teste utilizadas no contexto de produção musical. Seu principal objetivo é organizar a música previamente, definindo aspectos como tonalidade, fórmula de compasso, batidas por minutos (BPM), instrumentação e estruturando as primeiras ideias do arranjo. Costuma-se utilizar este áudio como mapa para as captações definitivas dos músicos e musicistas.

Tal prática auxilia o trabalho de produção do material total, podendo servir tanto para o estudo do repertório a ser gravado, como para envio para outros intérpretes, que podem, inclusive, captar suas faixas em estúdios localizados em cidades diferentes, sincronizando estes áudios posteriormente em um único projeto. A utilização de guias teve, assim, papel importante nas performances e produções audiovisuais assíncronas realizadas no período de isolamento social.

Aponto aqui, reflexões sobre como o processo de gravação de guias, para estudo e construção dos arranjos e, em seguida, para as captações

das faixas oficiais para meu recital, configuraram uma importante ferramenta de estudo prático e analítico da técnica, interpretação e performance vocal do repertório selecionado.

Inicialmente, a escolha de gravar guias surgiu como objetivo de estudo para experimentar as músicas que estava escolhendo para o recital. Tal decisão foi se mostrando bastante relevante para meu aprimoramento técnico vocal, no que diz respeito a escuta do quê e como eu estava cantando as canções. Ouvir minha voz interpretando-as, apontou para os vícios e caminhos inconscientes que eu fazia ao executá-las, como também a experimentar posteriormente novas sonoridades durante as regravações, podendo escutar, decidir e mapear como eu gostaria que cada música soasse.

Reflico aqui sobre o processo de aprendizagem e autoanálise através da escuta defendido por [Vieira \(2010, p.70\)](#). O autor discorre sobre o estudo da performance musical em práticas em conjunto, ele aponta que a “gravação de performances oferece aos integrantes condições de apreciar e avaliar o seu trabalho”. Nesse sentido, a gravação, seja por áudio, vídeo ou ambos, é considerada, por ele, uma ferramenta analítica, técnica e da desenvoltura dos artistas, além de ser uma boa forma de registro documental.

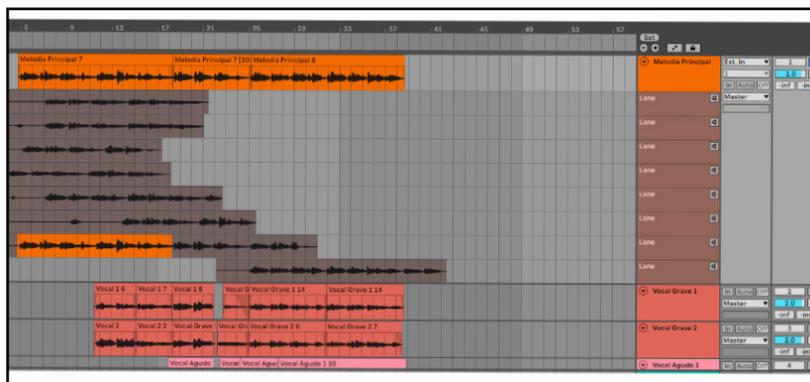
No estudo tradicional de repertório e performance, os músicos costumam separar as músicas por partes, estudando os trechos difíceis mais lentamente, para conseguir compreender os caminhos musicais, a mecânica e a técnica necessária para produzi-los. Também se utilizam da repetição como forma de memorização muscular da obra.

Quando gravamos os processos de estudo, podemos registrar e comparar cada execução da música, construindo um banco sonoro analítico. Assim é possível escolher, recortar e montar uma faixa de áudio de sua interpretação “ideal”, que servirá como referência para escuta e imitação da sua própria performance. A medida em que eu ia cantando e gravando as faixas na guia, observava como estava o

avanço técnico vocal, como também surgiam ideias de novas melodias e estruturas para enriquecer a interpretação.

Na imagem a seguir, figura 8, estão dispostas sete repetições do mesmo trecho, onde a última foi escolhida para uso na guia.

Figura 8 — Captura da tela do projeto guia da música *Canto de Proteção* no programa de edição de áudio Ableton Live



Fonte: a autora

Construir os arranjos em áudios-guia e não em notação tradicional me possibilitou gravar a melodia principal e experimentar cantar por cima outras vozes e acompanhamentos, registrando e escutando as principais ideias, sendo muito mais proveitoso para mim durante o processo de produção, visto que desta maneira era possível ouvir o arranjo acontecendo de fato, na minha voz, com minhas escolhas técnicas soando.

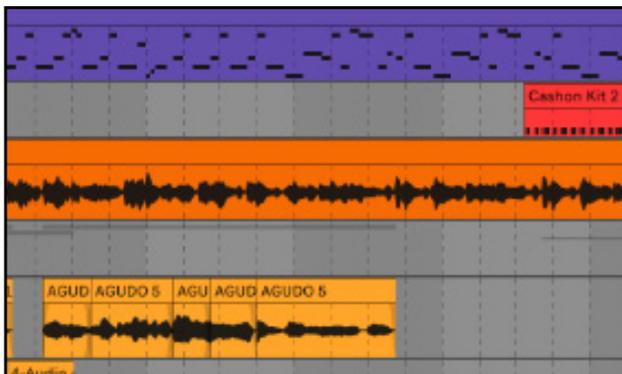
Os programas de editoração de partitura vem sendo aperfeiçoados, no que diz respeito a disponibilidade de banco de sons e timbres que simulam instrumentos, possibilitando a escuta cada vez mais realista dos arranjos. Ainda assim, na escrita de partituras, existem certos limites, principalmente vocais, que o registro em áudio consegue abarcar. Dentre eles, o detalhamento timbrístico, a dicção do texto e os recursos estéticos que aquela voz faz ao interpretar o trecho musical. Mesmo que a partitura indique quais sonoridades podem ser feitas, a

ferramenta mais fiel que possuímos atualmente, tanto para registrar, transmitir uma ideia ou mesmo divulgar o resultado final é a gravação da execução.

Os avanços tecnológicos impactaram a maneira como registramos música, para que assim outras pessoas pudessem estudá-la e reproduzi-la. [Daniel Gohn \(2007\)](#) trata a notação musical e posteriormente a gravação sonora e digitalização da música como marcos históricos que influenciaram diretamente os processos de aprendizagem e consumo. Ele aponta que as inovações tecnológicas não são neutras, impactam não apenas solucionando problemas, mas modificando e/ou ressignificando práticas da sociedade: “após a invenção do fonógrafo a experiência musical jamais seria a mesma.” ([GOHN, 2007, p. 17](#)). Nesta perspectiva, as formas de estudo também se modificam ao longo do tempo, à medida que as ferramentas disponíveis são inventadas, aprimoradas e ressignificadas.

Destaco ainda mais possibilidades advindas das tecnologias em produção musical, sendo elas a utilização da edição e manipulação do som, como recursos criativos e agregadores ao arranjo, bastante encontrados nos conteúdos audiovisuais produzidos para o meio digital.

Figura 9 — Captura da tela do projeto guia da música *Bem ou Mal* no programa de edição de áudio Ableton Live



Fonte: a autora.

Durante a produção do meu material, experimentei cortes e duplicações de trechos em uma das canções, gerando um efeito de cânone e repetição, como mostra a figura 9. A utilização da edição no recital possibilitou uma abrangência maior de camadas e detalhamento dos arranjos, deslocando minha função apenas de cantora das melodias para um lugar de exploração da voz, por exemplo, como acompanhamento harmônico. Ao mesmo tempo, permitiu que “várias de mim” cantassem juntas, formando um coro e não apenas uma de cada vez, como no ao vivo. Possibilitou ainda gerar efeitos, movimentando-as no balanceamento panorâmico da escuta e tornando a experiência ao ouvinte mais interativa. Estes resultados e aprendizagens só foram possíveis devido à experimentação durante o processo de estudo e construção de arranjos na gravação.

Refletindo sobre a amplitude de possibilidades que tais práticas vêm proporcionando ao campo da Produção Audiovisual, aponto para modificações na performance e na apreciação musical. Tradicionalmente, os intérpretes costumam ser instruídos a desenvolver sua técnica em alto nível, numa execução virtuosa, com o mínimo de erros possíveis e grande equilíbrio sonoro. Isso se justifica, em parte, porque antes a única forma de apreciação musical era em apresentações ao vivo. Além disso, nas primeiras captações em estúdio, as músicas deviam ser gravadas na íntegra, pois se utilizava um sistema de gravação em fita contínua, em que o som captado já seria o definitivo. Hoje em dia, o estudo e as práticas de performance e gravação acontecem com novas possibilidades de desenvolvimento técnico, visto que os avanços tecnológicos permitiram o armazenamento e as ferramentas de edição e manipulação do som.

[Daniel Alves \(2020\)](#) traz, sobre o assunto, um ponto importante que a produção musical atual em estúdio e home studio permite:

O fato de o músico no estúdio poder sobrepor vários takes para complementar e somar linhas sonoras de seu instrumento, também a possibilidade de errar várias vezes e refazer até que fique exatamente na qualidade esperada, entre outros fatores

relevantes, fazem com que o potencial das gravações em estúdio seja significativamente maior do que as limitações que são naturalmente impostas na singularidade de um único take ao vivo (ALVES, 2020. p. 108).

Nesse caso citado, o preciosismo e o objetivo estético final, característicos na prática virtuosa, também não são perdidos, mas sim ressignificados. Com a possibilidade de regravação em overdub⁸, o músico pode corrigir erros e refazer trechos para extrair um som melhor. Esse processo de escuta, análise e repetição acaba permitindo ao intérprete, mais um momento de estudo da música e conseqüentemente o aprimoramento de sua execução.

O meio digital e as ferramentas tecnológicas aliadas à música permitiram que novas possibilidades e sonoridades fossem criadas. O looping, o remix, o mashup, o feat.⁹, entre outros conceitos característicos das produções musicais atuais - e entendidas como práticas musicais da cultura participativa digital, reformulam as práticas de estudo, arranjo, composição e interpretação. Dessa maneira, o que se consome das novas estéticas artísticas nas mídias influencia diretamente nas referências que os estudantes absorvem e conseqüentemente em como isso será refletido em suas escolhas interpretativas, retroalimentando essa cadeia criativa.

Em meu caso, o uso destas novas formas de se fazer música, como também os meios e ferramentas para estudo e performance através das práticas de gravação, ampliaram minha percepção, escuta criativa e aprimoramento técnico, além de proporcionarem a aprendizagem e desenvolvimento destes outros conhecimentos relacionados a tecnologia. Apesar da afinidade e interesse prévio em produção musical em home studio, a aprendizagem do uso dos programas de gravação, dos parâmetros do som e suas manipulações, tanto para extrair a

8 Overdub, abreviação do termo em inglês overdubbing, que significa empilhamento de camadas de áudio.

9 Feat., abreviação do termo em inglês featuring, diz respeito a participações de outros artistas em músicas e clipes.

melhor qualidade numa captação de áudio quanto as edições realizadas posteriormente para adição de efeitos e outras sonoridades, dentre tantas outras características vivenciadas, só ocorreu graças a prática, alimentando a curiosidade nas tentativas e erros, com muita observação, experimentação e busca de materiais na internet.

Este processo de autoprodução vivenciado reitera o que foi definido por Gohn (2002) enquanto autoaprendizagem. De toda forma, o fato de existir uma troca de informações, mesmo que sem ser de maneira síncrona (conversando em salas de bate-papo, por exemplo) também configura um processo participativo digital, visto que são esses materiais publicados por indivíduos nas mídias, e conseqüentemente os conhecimentos ali encontrados, que interagem com o aprendiz e ele com os materiais, gerando uma troca de saberes.

A autoprodução e a cultura participativa digital, como destacam [Marques e Beltrame \(2019\)](#), são conceitos práticos que se relacionam e poucos são os casos que não acontecem em diálogo um com o outro. A circulação de conhecimentos neste contexto é acelerada. As fronteiras entre a produção e o consumo são diminuídas e a renovação destes conteúdos gera tendências que impactam o fazer musical de todos aqueles que integram as mídias digitais.

Analisando pesquisas sobre as trajetórias formativas em produção musical, pude perceber que grande parte dos produtores construíram seus conhecimentos na área através da experimentação, das trocas com outros artistas e posteriormente da profissionalização através de cursos na internet. Isso mostra que a área, apesar de muito presente na realidade atual, ainda não possui tanto espaço no ensino oferecido pelas universidades e faculdades.

[Alves \(2020\)](#), ao refletir sobre os depoimentos de dois músico-produtores em suas vivências, aponta que cada experiência será única e trará ao indivíduo, novas bagagens e aprendizados, defendendo que a necessidade gera a busca, o interesse e então o desenvolvimento.

As práticas de produzir e aprender a produzir acontecem simultaneamente e estão em constante mudança e renovação. O sujeito que se propõe a produzir música, poderá demonstrar grandes dificuldades iniciais e imaturidade na maioria dos assuntos, das ferramentas, das formas de solucionar problemas técnicos, como também precisará ter um ouvido atento para as transformações estéticas do mercado e as inovações tecnológicas. Se ele produzirá outros artistas, ainda é necessária a capacidade de lidar e ter sensibilidade aos vários tipos de pessoas e jeitos de se comunicar e trabalhar, acrescentando ao aprendizado a habilidade interativa e social. Estas trocas de experiências e assim, aprendizagens, podem ser estabelecidas entre vários tipos de pessoas, que ocupam funções diferentes.

O que um músico viveu em sua formação e em seus estudos foi a experiência dele. O que um outro artista carrega como bagagem musical é oriundo de outras possibilidades vividas, e a junção dessas vivências atreladas a um mesmo ideal no estúdio geram conhecimento, geram novas aprendizagens que, por vezes, ambos não experimentaram. O peso do conhecimento de um com a experiência do outro, geram um terceiro ponto de vista de aprendizagem. (ALVES, 2020, p. 104)

Em meu caso, apesar de ter vivenciado um processo que descrevo enquanto autoprodução, por desenvolver grande parte das etapas sozinha e por cumprir várias funções diferentes (intérprete, arranjadora, técnica de gravação, editora, *etc.*), a interação e debate com as outras três pessoas que auxiliaram a produção do material foi essencial. Além disso, em muitos momentos, precisei recorrer a vídeos tutoriais ou perguntar a conhecidos para sanar dúvidas sobre os programas e as ferramentas que estava utilizando, esse processo de troca foi evidenciado.

Sendo assim, as práticas de autoaprendizagem e de autoprodução não se configuram apenas como vivências individuais, mas podem ser entendidas como práticas independentes, proporcionadas pelos esforços pessoais do praticante. No caso da música, estes processos ocorrem quando o indivíduo se põe a analisar sua própria prática,

escutando sua performance, regravando um trecho musical, refletindo sobre sua técnica e indo atrás de mecanismos para solucionar possíveis problemas.

Figura 10 — Bastidores da produção



Fotografia: Mingareli Comunicação (@mingarelicomunicacao).
Publicada em: <https://www.instagram.com/p/CXHXlrUvnGp/>.

Considerações finais

Vivenciar, relatar e analisar o processo de autoprodução de um material audiovisual em home studio me proporcionou diversas inquietações e reflexões. Defendo que a prática de produção musical e de materiais audiovisuais trouxe, a mim, importantes aprendizagens nos aspectos musicais, vocais, interpretativos, técnicos de gravação e edição, como também proporcionou, de forma mais consciente e sólida, o estudo de repertório e performance, ampliando o objetivo e desdobramentos pedagógicos do trabalho de recital de conclusão de curso realizado.

Em maior ênfase nesse capítulo, evidenciei a experiência de uso de gravação de guias, característica comum no contexto de produção musical. Porém, aqui nessa abordagem, utilizada como ferramenta criativa e analítica de estudo músico-vocal, proporcionando-me processos de autoaprendizagem e troca de saberes com o meio digital, como também a ressignificação de conceitos tradicionalmente consolidados sobre arranjo, performance e apreciação musical.

A experiência de gravação trouxe maiores possibilidades de escuta, refinando minha percepção sobre minhas dificuldades técnicas e explorando mais sonoridades vocais, além de me colocar num papel mais amplo de produção, utilizando efeitos e manipulações de áudio que me despertaram interesse e atenção para um maior detalhamento musical, artístico e performático. Ao conhecer as discussões sobre as trajetórias formativas de músicos-produtores, através das pesquisas dos autores citados, pude perceber que as situações e os espaços de aprendizagem vivenciados por esses profissionais são diversificados e não se detém apenas a universidade. Há muitos relatos de produtores que aprenderam música de maneira independente e só depois buscaram por cursos de profissionalização.

Isso mostra que processos de aprendizagem se entrelaçam e nenhum deles pode ser desconsiderado ou utilizado como referência absoluta estrutural de ensino, mas sim, considerado enquanto práticas que se complementam. As aprendizagens motivadas pelas temáticas aqui analisadas, contribuem para formação do músico, independentemente de qual ou quais dos segmentos da área (ensino, performance, produção, etc.) ele irá atuar.

Nessa pesquisa ([COSTA, 2022](#)), pude perceber com maior profundidade como a produção de materiais e conteúdos audiovisuais para o meio digital vêm proporcionando à Educação Musical e às Práticas Interpretativas transformações e contribuições significativas, em seus diversos espaços de atuação. Apesar disso, lacunas da pouca articulação entre tecnologias e práticas pedagógico-musicais nas

estruturas curriculares dos cursos de graduação em Música afetam e influenciam nitidamente a formação dos estudantes.

Os estudos e produções científicas sobre a temática de estruturas curriculares de práticas interpretativas em universidades, após as experiências pandêmicas, ainda se mostram poucos quando comparados a importante presença e recorrência de realização das mesmas em etapas decisivas da graduação. Já as pesquisas direcionadas às aprendizagens e uso de recursos tecnológicos, como ainda sobre a produção musical em home studio, se mostram em maior recorrência, principalmente no sentido de refletirem sobre estas práticas como ferramentas pedagógicas e apontarem desdobramentos à área da Educação Musical.

Reitero a necessidade de validação e valorização das práticas de aprendizagem proporcionadas e aprimoradas pelos recursos tecnológicos e pelos meios digitais, enquanto ferramentas importantes de inclusão e circulação de saberes nos contextos atuais. A experiência vivida e analisada por mim, é uma dentre a diversidade de exemplos e possibilidades, somando e enfatizando a pluralidade de práticas pedagógicas e musicais contemporâneas encontradas.

9. Pedagogia vocal no YouTube: reflexões pedagógicas, sociais e profissionais

*Gutenberg de Lima Marques
gutenberglm@emo.ufpb.br*

*“o YouTube mudou fundamentalmente os protocolos
de acesso ao conhecimento musical”*

Neil Garner (2017)

O meio digital nos oferece múltiplas possibilidades de acesso à informação. Informação que, pedagogicamente conduzida e aplicada, permite a construção e ampliação de conhecimento e habilidades em cada indivíduo, incluindo o conhecimento musical. Nesse sentido, parto da indicação de [Neil Garner \(2017\)](#) indicada na epígrafe desse capítulo, tomando o YouTube enquanto um espaço pedagógico-musical.

Visando apresentar e refletir práticas pedagógico-musicais-vocais que se dão em mídias sociais, trago reflexões de duas pesquisas desenvolvidas por mim, em estágios diferentes de formação acadêmica. A primeira, conduzida no âmbito de um TCC do curso de Licenciatura em Música ([MARQUES, 2021a](#)), onde pude compreender características e aspectos pedagógicos de vídeos no YouTube, com altos índices de visualização, para o ensino de canto. E a segunda, desenvolvida em um curso de mestrado em Música ([MARQUES, 2021b](#)) onde pude aprofundar as concepções, interações e práticas de ensino e aprendizagem de canto em um canal no YouTube específico.

Ambas pesquisas possuem interseções entre processos de ensino e aprendizagem de canto que se dão no espaço YouTube, que serão aqui refletidas a partir de três eixos: o ensino-aprendizagem online de

canto — e de música — no YouTube; o carácter social nos processos pedagógicos no YouTube; e a atuação profissional nesse contexto.

Ensino-aprendizagem online de canto no YouTube

Em minha pesquisa de mestrado ([MARQUES, 2021b](#)), pude identificar que videoaulas em canais do YouTube apresentam características de “vídeo demonstração”. Isto é, há a demonstração prática do que “deve ser feito”. E, além do ato de mostrar como fazer, aquele que visualiza um vídeo pode realizar os exercícios vocais em sua totalidade, em tempo real, o que nos conduz a um processo de aprendizado que também se dá por imitação.

Enquanto um professor de canto realiza os exercícios vocais na íntegra no decorrer de uma videoaula, pode-se compreender que o tempo do vídeo configura-se também como um tempo de estudo prático. De modo que se percebe que o material transcende o aspecto meramente transmissivo, há o potencial participativo de cantar com o vídeo na plataforma.

Assim como percebido por [Nathan Kruse e Kari Veblen \(2012\)](#), em minha pesquisa de TCC ([MARQUES, 2021a](#)) pude identificar que as abordagens pedagógicas desenvolvidas em vídeos com altos índices de visualização para o ensino do canto estão vinculadas ao aprendizado por imitação. Percebe-se que há orientação e demonstração prática de como se fazem os exercícios e uma forma assertiva de cantar. Embora também haja situações em que há orientação verbal incompleta, além de não haver demonstração prática.

Sobre esse aspecto da imitação, destaco o trabalho de [Marta Deckert \(2008\)](#) que investigou essa forma de aprendizado em crianças de cinco a sete anos. A autora indica

que não há construção desse conhecimento musical sem a ação. Deve haver ação antes de haver compreensão para uma construção de conhecimento efetiva do aluno sobre o objeto

“som”. No entanto, esse fazer dever [sic] estar acompanhado de um compreender correlativo que leva a construir tal conhecimento. ([DECKERT, 2008](#))

Embora o contexto da autora esteja vinculado ao ensino infantil, pode-se aqui fazer um paralelo com a pedagogia vocal, no sentido de apresentar a ação musical, em nosso caso o cantar e vocalizar, com as instruções que favoreçam o entendimento da ação, conduzindo assim ao conhecimento vocal.

Um ponto destacado em um artigo de [Jennifer Whitaker, Evelyn Orman e Cornelia Yarbrough \(2014\)](#), em relação aos vídeos no YouTube focados em práticas pedagógico-musicais, é a predominância pelo desenvolvimento de habilidades de performance. Essa característica também foi percebida em boa parte dos vídeos mais visualizados para o ensino de canto ([MARQUES, 2021a](#)) no Brasil — conteúdos voltados ao desenvolvimento da técnica vocal. Entre o top 10, identificou-se apenas um vídeo que abordava aspectos mais amplos sobre o ato de cantar e estratégias de estudo de canto.

É interessante observar esse foco na técnica vocal, quando entendemos que o fazer artístico do canto vai além de aspectos técnicos. Conforme nos aponta Richard Miller (2019, p. 36) :

Sendo a vida breve e arte longa, deveríamos gastar apenas o tempo mínimo necessário a cada dia para lidar com a técnica do canto, para que se possa seguir para outros aspectos muito mais importantes da arte, que têm a ver com a musicalidade, interpretação e comunicação.

Ainda sobre os vídeos mais visualizados, outro fato importante de se destacar é a baixa ocorrência de estudo de repertório. Isso nos leva a refletir e pensar no quanto a pedagogia vocal tem alcançado aspectos ligados à interpretação musical nos processos formativos, incluindo questões relacionadas à musicalidade. Levantando também questionamentos sobre possíveis divergências entre o que os estudantes querem aprender e o que os professores querem ensinar.

Também foi identificado (MARQUES, [2021a](#); [2021b](#)) que as práticas pedagógico-vocais se atrelam aos conhecimentos e terminologias das ciências da voz. De modo que há a recorrência de termos “técnicos” de fisiologia vocal, no entanto, também é pertinente explicá-los e utilizar de outras terminologias que tornem o conteúdo compreensível. Nesse sentido, entende-se que

parte da terminologia utilizada durante o processo de instrução técnico-vocal desempenha justamente o papel de interface entre questões técnicas e expressivas, entre a racionalidade da fisiologia da voz, a subjetividade da propriocepção e a intuição do campo da interpretação vocal ([SOUSA, 2013, p. 165](#)).

Há a explicação de sensações que devem ocorrer e da funcionalidade dos exercícios vocais. O que corrobora com os achados de Joana Sousa em seu estudo com professores de canto: “a recorrência mais notável encontrada nos termos analisados [para o ensino de canto] foi, sem dúvida, a das expressões proprioceptivas e de localização da voz em determinados pontos do corpo” ([SOUSA, 2013, p. 159](#)).

Dentre os conteúdos pedagógicos encontrados, há o uso recorrente de vocalises — ou seja, exercícios vocais. Segundo Cyrene Paparotti e Leal Valéria (2013, p. 177), a vocalização, ou seja, “o ato ou efeito de vocalizar” é o “conjunto de exercícios e métodos usados para trabalhar e disciplinar a voz”. As autoras ainda detalham mais, ao apontar que vocalizar é “modular a voz sobre uma vogal ou consoante” (PAPAROTTI; LEAL, 2013, p. 117).

Percebe-se ainda, através das videoaulas, a diversidade de vocalises utilizados atrelados a focos específicos. Como reforçado por Miller (2019, p. 35) “nenhum *vocalise* deveria ser cantado sem uma intenção técnica por detrás dele”. Através dos títulos dos conteúdos e de inserções gráfico-textuais no vídeo, assim como suas as explicações, é possível identificar o objetivo técnico dos vocalises em uma sequência de exercícios progressivos — ou não — de diversas habilidades vocais.

Entre os exercícios vocais apresentados nos vídeos, há predominância de exercícios em *bocca chiusa*. De acordo com Miller (2019, p. 112-113), essa forma de vocalização é utilizada enquanto exercício para “estabelecer equilíbrio de ressonância (*impastazione*) no canto”. Ainda em relação à execução de tal exercício, Paparotti e Leal (2013) indicam que:

o exercício em *bocca chiusa* ou *humming* deve ser executado com grande abertura da cavidade oral, porém com os lábios selados. A emissão deverá ser feita sobre qualquer vogal nasal [...]. A língua deve ser posicionada atrás dos dentes incisivos inferiores. (PAPAROTTI; LEAL, 2013, p. 158)

Esta sonoridade também é associada à sonoridade nasal. Para Johan Sundberg (2018, p. 305), o som nasal é um “som produzido mediante a abertura da passagem entre as cavidades oral e nasal. Exercícios envolvendo a produção de sons nasais podem ser utilizados como recurso para obtenção de um melhor controle de qualidade vocal”. Tal fato nos conduz mais uma vez a compreender a utilização de exercícios *bocca chiusa* objetivando o aprimoramento da ressonância e colocação vocal.

No que compete aos tópicos referentes a pedagogia vocal, encontrados no YouTube, percebe-se um destaque nos conteúdos sobre: aquecimento; respiração; colocação vocal (ressonância); classificação vocal; *etc.* (MARQUES, 2021a; 2021b). Percebe-se ainda uma tímida aplicação dos conhecimentos pedagógico-vocais em pequenos trechos musicais e canções específicas, caracterizando uma iniciação à prática de repertório.

Sobre esse aspecto, Sousa (2013, p. 154) defende que “uma afinidade importante na articulação entre técnica e musicalidade: [...] vocalises extraídos ou inspirados em trechos do repertório de suas abordagens musicais na parte de técnica vocal, tendendo a integrar a parte de vocalização com a de expressão musical.” Na mesma direção, Miller (2019, p. 307-308) afirma que “uma bem-intencionada concentração

técnica torna-se um fim, como se a construção técnica fosse mais importante do que a comunicação através da musicalidade e da arte”.

Além de vocalises voltados à técnica vocal, também há bastante incidência de exercícios e conteúdos destinados ao aprimoramento da respiração. A importância desse tópico é percebida em diversas obras da pedagogia vocal (PAPAROTTI; LEAL, 2013; SUNDBERG, 2018; MILLER, 2019).

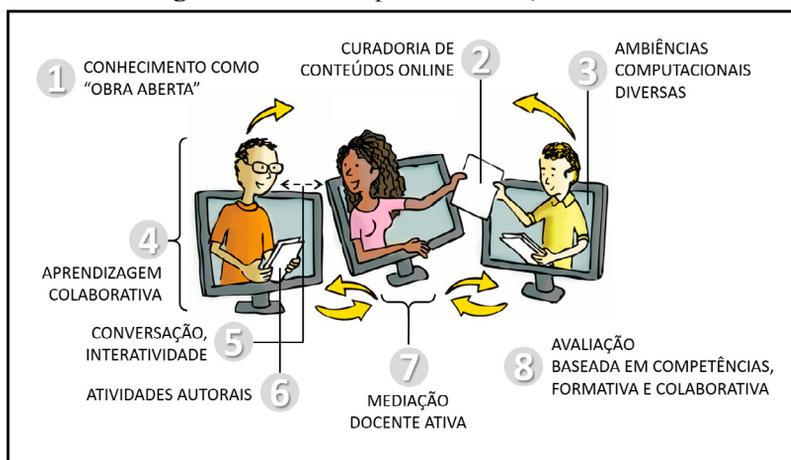
Embora haja conteúdos para aqueles que já cantam, além de vídeos em que essa distinção não é apresentada, por meio da leitura dos títulos e da fala dos produtores de conteúdos, percebe-se que há predominância de vídeos destinados para iniciantes no canto, fato esse também identificado por [Kruse e Veblen \(2012\)](#). Ainda sobre esse aspecto, convém comentar que haverá sempre alunos iniciando seus estudos, de modo que conteúdos destinados à iniciantes funciona também como uma forma de atrair novos estudantes.

O que também é característico, e possibilidade do meio online, é a orientação para repetir os exercícios/aulas com o mesmo vídeo. Fato esse identificado como positivo nos estudos de Miller (2012). Assim, se destaca esse aspecto em combinação com a importância da instrução. Entre o teor dos conteúdos dispostos no YouTube ([MARQUES, 2021b](#)), encontramos a orientação para visualizar os vídeos diariamente, possibilitando assim uma exposição contínua. Essa abordagem favorece o estudo do canto — e de música —, visto que não há necessidade de gravar sempre e é possível rever os conteúdos publicados.

É pertinente refletir sobre as possibilidades que o formato vídeo oferece no contexto digital. Percebe-se que na produção técnica de uma videoaula, pode ser utilizada a combinação de ângulos diferentes, exibidos simultaneamente. Desse modo, tal recurso favorece a compreensão visual do que está sendo exposto. Da mesma forma, recursos gráficos visuais também podem ser acrescidos à gravação, a exemplo de caixas contendo a letra da música, palavras-chave sobre o tema, entre tantas possibilidades.

Enquanto compreendemos que o YouTube oferece interfaces de comunicação que favorecem a interação, há potencialidade de construção de relações em rede. Faço aqui um diálogo com a concepção de *educação online* defendida E. Santos (2009; 2019), no sentido de que “a educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas” (SANTOS, E., 2009, p. 5663), sendo, aqui, o YouTube enquanto interface digital para a prática pedagógico-musical-vocal. Havendo ainda destaque para os seus princípios, indicados por Mariano Pimentel e Felipe Carvalho (2020), conforme apresentado na figura 1.

Figura 11 — Princípios da educação online



Fonte: Pimentel e Carvalho (2020).

As práticas pedagógicas se potencializam, por exemplo, enquanto há o estímulo à interação e colaboração daqueles que se utilizam de uma videoaula no YouTube. Afinal, como indicado por M. Silva (2010, p. 37-38), “a educação online ganha adesão, porque tem aí as perspectivas da interatividade, da flexibilidade e da temporalidade próprias das interfaces de comunicação e colaboração da internet”. Esse processo

colaborativo é apontado por [E. Santos e M. Silva \(2009, p. 275\)](#) que indicam que “estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes online de aprendizagem.”

De tal modo que se configura um tempo e espaço diferenciados, isto é, “os vídeos roubam pedaços da realidade e eternizam significações” ([MARTINS, V.; SANTOS, E., 2019, p. 232](#)). Os vídeos no YouTube podem ser imediatamente visualizados no momento em que são publicados, no entanto, esse tempo se mantém atualizado dia após dia: hoje e sempre (enquanto estiver disponível online) o processo pedagógico pode ser (re)iniciado. Como apontado por [Curtis Bonk \(2011, p. 19\)](#) o “conteúdo de vídeo online pode ser assistido, revisado e compartilhado a qualquer momento”.¹

Uma característica diferenciada aqui é que “no YouTube, os usuários têm controle sobre o ritmo da apresentação, podendo parar, retroceder e avançar o vídeo” ([MATTAR, 2009, p. 5](#)), resultando um processo pedagógico dinâmico e interativo. Essa característica referente aos vídeos também é apontada por [Gohn \(2010, p. 155\)](#) ao discutir o ensino a distância em um curso de licenciatura em música, no contexto de ensino de percussão: “a possibilidade de repetir os vídeos várias vezes, tentando emular os movimentos [percussivos] seguidamente, também foi colocada como um agente facilitador no aprendizado”. Podemos relacionar aqui com os conteúdos no YouTube de ensino de canto, onde, para além da emulação e/ou instrução, pode-se haver a realização direta e imediata de exercícios de canto no decorrer do próprio vídeo.

O que corrobora com o apontado por [Vivian Souza \(2017, p. 40\)](#), que indica que “as interfaces digitais podem proporcionar uma educação mais dinâmica, atual, interativa e participativa, por valorizar a interatividade. Aprendizagens múltiplas podem ocorrer, pessoas com

1 No original: “online video content can be watched, reviewed, and shared anytime”.

perfis e estilos diferentes podem ser contempladas”. Recurso esse assinalado por [Vittorio Marone e Ruben Rodriguez \(2019\)](#) enquanto a flexibilidade do aprender e ensinar no YouTube. Para os autores,

O YouTube oferece várias ferramentas que permitem aos usuários personalizar sua experiência. Por exemplo, os alunos podem diminuir a velocidade de um vídeo para entender melhor uma passagem difícil ou aprender conceitos ou técnicas complexas. Por outro lado, os alunos podem acelerar um vídeo para levá-lo às partes mais relevantes para seus objetivos e interesses de aprendizagem, o que pode contribuir para economizar tempo. ([MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5](#))²

Convém que a percepção dessas características esteja em mente no momento de produção de conteúdo de ensino no YouTube, no sentido de validar e incentivar que aqueles que vêem vídeos, de ensino de canto, por exemplo, comentem e participem — a sua maneira — através das ferramentas dispostas na plataforma.

O fator social nos processos pedagógicos no YouTube

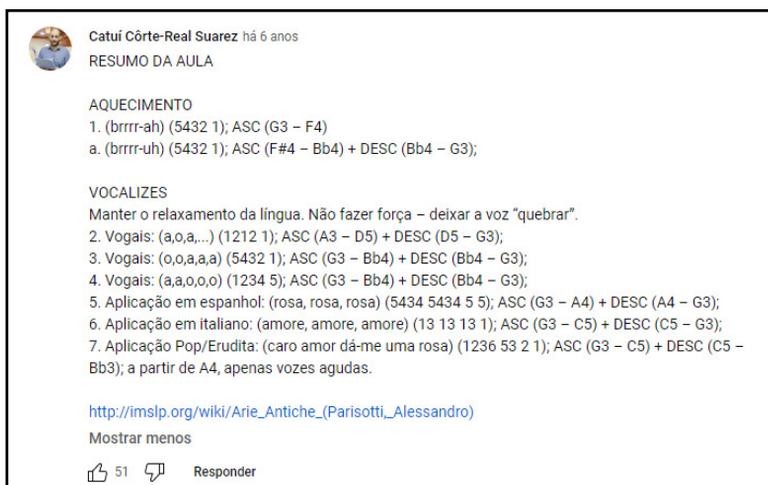
A colaboração que os próprios alunos realizam, resultado de um processo de ajuda mútua, é uma característica da cultura participativa digital. Esse aspecto é fundamental para uma prática de ensino de canto no contexto digital. O potencial participativo pode (e deve) entrar no planejamento pedagógico de um professor de canto que toma o YouTube enquanto um espaço de atuação profissional.

Sobre esse aspecto participativo, encontramos comentários em vídeos de ensino de canto ([MARQUES, 2021b, p. 104-105](#)). Um costume realizado pelos usuários — alunos — de um canal, é comentar um “resumo” das aulas dispostas nos vídeos, incluindo a configuração

2 No original: “YouTube offers several tools that allow users to personalize their experience. For example, students may slow down the speed of a video to better understand a difficult passage or learn complex concepts or techniques. On the other hand, students may speed up a video to get through it to the parts that are most relevant to their learning goals and interests, which can contribute to saving time.”

melódica dos vocalizes, extensão e texto a ser realizado, por exemplo (ver figura 12). Além dos resumos, também é comum haver a indicação nos comentários do tempo preciso no vídeo onde os exercícios acontecem, ao clicar na indicação de minuto e segundo, a própria plataforma YouTube direciona a execução para aquele momento do vídeo.

Figura 12 — Participação através de comentários no YouTube



Catuí Côrte-Real Suarez há 6 anos
RESUMO DA AULA

AQUECIMENTO

1. (brrrr-ah) (5432 1); ASC (G3 – F4)
- a. (brrrr-uh) (5432 1); ASC (F#4 – Bb4) + DESC (Bb4 – G3);

VOCALIZES

Manter o relaxamento da língua. Não fazer força – deixar a voz "quebrar".

2. Vogais: (a,o,a,...) (1212 1); ASC (A3 – D5) + DESC (D5 – G3);
3. Vogais: (o,o,a,a,a) (5432 1); ASC (G3 – Bb4) + DESC (Bb4 – G3);
4. Vogais: (a,a,o,o,o) (1234 5); ASC (G3 – Bb4) + DESC (Bb4 – G3);
5. Aplicação em espanhol: (rosa, rosa, rosa) (5434 5434 5 5); ASC (G3 – A4) + DESC (A4 – G3);
6. Aplicação em italiano: (amore, amore, amore) (13 13 13 1); ASC (G3 – C5) + DESC (C5 – G3);
7. Aplicação Pop/Erudita: (caro amor dá-me uma rosa) (1236 53 2 1); ASC (G3 – C5) + DESC (C5 – Bb3); a partir de A4, apenas vozes agudas.

[http://imslp.org/wiki/Arie_Antiche_\(Parisotti,_Alessandro\)](http://imslp.org/wiki/Arie_Antiche_(Parisotti,_Alessandro))

Mostrar menos

👍 51 🗨 Responder

Fonte: [Canal Natália Aurea](#).

Disponível em: <https://youtu.be/J5-drwaBnEY>.

Podemos entender aqui tanto a interação social entre os envolvidos nas práticas pedagógicas, ou seja, a relação humana professor-aluno, aluno-aluno, quanto a interação dos alunos com o material digital, os vídeos no YouTube. Neste sentido, [João Mattar \(2009, p. 5\)](#) nos indica que

pode-se pensar em dois tipos de interação distintos: uma interação básica, já que o usuário pode parar e voltar o vídeo quando quiser, e uma interatividade mais ampla, que pode ser construída por playlists (listas de reprodução) e links que permitem que o usuário pule de um vídeo para outro, além do recurso de comentários disponível no YouTube. Dessa maneira,

o usuário do YouTube pode facilmente construir seu ambiente pessoal de aprendizagem.

Ainda sobre o fator interação, faz-se importante pensar sobre o processo de feedback dos alunos no YouTube. Para [R. Silva \(2020, p. 109\)](#):

Ao que indica os produtores, o feedback dos inscritos é fundamental para a manutenção e para o direcionamento do canal, além de ajudar a saber se o conteúdo foi trabalhado de maneira clara, se foi eficaz. É através dos inscritos que novos temas são gerados, que certos formatos se consolidam ou deixam de ser compartilhados na plataforma.

De maneira que esses feedbacks são importantes e reveladores sobre como tais práticas estão sendo materializadas, sendo um material de autoavaliação da prática pedagógica realizada na plataforma. Tais retornos dos alunos podem se dar ainda em comentários com dúvidas sobre o conteúdo do vídeo que podem auxiliar na proposta pedagógica de um professor de canto/educador musical no YouTube.

Percebe-se então que “a proposta pedagógica pode mudar, estabelecendo dinâmicas interativas e oportunidades para o aluno se comunicar com o docente por meio de comentários ou dúvidas” ([SOUZA, V., 2017, p. 70](#)). De modo que há então a possibilidade de retroalimentação das futuras publicações de um canal do YouTube a partir das dúvidas e feedbacks recebidos nos comentários.

A existência de uma tratativa pessoal e o estímulo ao diálogo e participação dos alunos foi percebido em um canal de ensino de canto ([MARQUES, 2021b](#)). Torna-se notório nos vídeos a ideia de se comunicar com seus pares, o que corrobora com o apontamento de Margarita Gomez (2010, p. 67): “o motivo principal que faz a internet tão popular se encontra na possibilidade de permitir conhecer e manter contacto com outras pessoas. É o vínculo social por excelência sustentado na convergência humana e digital no espaço virtual”.

Assim, se expressar em uma mídia social requer atenção e cuidado para que a comunicação flua sem interpretações destoantes, por exemplo. Nesse sentido, [V. Martins e E. Santos \(2019, p. 229\)](#), chamam a atenção e indicam que “por se tratar de uma atividade assíncrona, é relevante que a comunicação seja estabelecida”.

Ademais, há ainda, em um canal do YouTube, a possibilidade de interação de todos para todos. Comunicação esta que potencializa as práticas pedagógicas na medida em se há colaboração, participação e troca de conhecimento. Como indicado por Maria Gonçalves (2011, p. 66), “a interatividade é fundamental na educação, pois proporciona maior dinamismo nos contextos comunicativos, intrínsecos ao próprio processo pedagógico”. E ainda, conforme apontado por [V. Souza \(2017, p. 70\)](#),

A potência interativa dos vídeos na cibercultura³ é enorme. Pela natureza unidirecional de muitos canais de videoaulas, identificamos a falta de interatividade. Contudo, não precisa ser um obstáculo à educação de qualidade, ações podem ser planejadas para melhorar essa questão. As novas práticas pedagógicas podem proporcionar interatividade entre os praticantes culturais, basta compreender funcionalidades e objetivos da cibercultura, para melhores práticas com videoaulas”.

Como apontado anteriormente, essa colaboração dos usuários se dá, por exemplo, com os “resumos da aula” nos comentários das videoaulas. Ao discutir sobre a o contexto pedagógico online, [E. Santos \(2009, p. 5660\)](#) constata que “no ‘social’ as pessoas estavam usando as interfaces do ciberespaço para co-criar informações e conhecimentos”. Nesse contexto da educação online, a exemplo das práticas pedagógicas no YouTube, podemos compreender essa cooperação como a troca de saberes e a participação em rede de todos envolvidos.

3 De acordo com [E. Santos \(2019, p. 69\)](#), “o conceito de cibercultura diz respeito à simbiose homem [ser humano] e tecnologia digital em rede enquanto processo de interprodução ou de coprodução cultural”. Não pretendendo adentrar em tal base conceitual, percebemos aqui um diálogo com a epistemologia base de nosso livro: cultura participativa digital

Uma característica percebida ainda é a visualização dos conteúdos em anos posteriores ao da publicação. O que nos remete, novamente, às proporções que um conteúdo na internet pode alcançar. Este alcance é percebido ainda ao se identificar comentários de seguidores estrangeiros nos vídeos.

Esses fatos dialogam com o que [Marone e Rodriguez \(2019\)](#) entendem como “audiência global” enquanto um dos recursos oferecidos pelo YouTube para o ensino e aprendizado de música. Para os autores, “o YouTube permite que os instrutores alcancem um público mundial de pessoas interessadas em diferentes instrumentos musicais, gêneros e estilos, o que aumenta exponencialmente a diversidade do conteúdo educacional, se comparado ao ensino tradicional” ([MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 4](#))⁴. E mais, eles apontam ainda a acessibilidade que os vídeos no YouTube podem oferecer, na medida em que a plataforma dispõe de legendas em seus conteúdos (postadas pelo próprio criador do conteúdo ou geradas automaticamente), permitindo, por exemplo, que “usuários assistam e entendam o conteúdo postado em diferentes idiomas e de diferentes países.” ([MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5](#))⁵

Assim, tais interações, em um aspecto social, convergem ao que compreendemos, neste capítulo, como o processo de ensino e aprendizagem que se dá em rede. De acordo com Gomez (2010, p. 98) “o trabalho em rede permite compartilhar experiências e conhecimentos através do diálogo e da comunicação”, de modo que essas trocas sociais convergem às trocas pedagógico-musicais-vocais.

4 No original: “YouTube allows instructors to reach a worldwide audience of people interested in different musical instruments, genres, and styles, which exponentially increases the diversity of educational content, if compared to traditional in class instruction”

5 No original: “Furthermore, the availability of subtitles (posted by the creators of the videos or automatically generated by YouTube) allows users to watch and understand content posted in different languages and from different countries.

Atuação profissional da pedagogia vocal

Enquanto compreendemos o YouTube como um espaço de ação pedagógica, há aí então um espaço de atuação profissional. De modo que podemos, enquanto professores de canto e educadores musicais, tomar este novo — ou não tão novo — espaço de atuação profissional pedagógica, o YouTube. Levando-nos a refletir, “em tempos de digital em rede, o que significa ser professor? Não são poucos os relatos de coisas que aprendemos através do YouTube” ([VARGAS NETTO, 2015, p. 64](#)).

Como apontado por [Marone e Rodriguez \(2019, p. 1\)](#)⁶,

Educadores musicais podem gravar e enviar videoaulas online, tornando-os instantaneamente disponíveis para milhões de espectadores em potencial [...]. Por outro lado, os alunos podem recorrer ao YouTube como um espaço de aprendizagem autodirigida, em seu próprio tempo, em seu próprio ritmo e de acordo com seus próprios estilos de aprendizagem e culturas.

Cabe então nosso posicionamento no sentido de ocupar esse espaço de ensino musical através do YouTube. Para Pierre Lévy (2010, p. 159) “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 2010, p. 159). Indago aqui então sobre o que era ser, e a formação do, professor de música há vinte anos em relação ao ser professor de música nestes tempos contemporâneos: um docente que pode estar no ambiente digital e imerso na cultura participativa digital. Assim, faz-se necessário, nos termos de Gomez (2010, p. 134),

saber usar os dispositivos de comunicação, mas também refletir sobre como eles afetam e contribuem para a vida das pessoas;

6 No original: Music educators can record and upload video lessons online, making them instantly available to millions of potential viewers [...]. On the other hand, students can turn to YouTube as a space for self-directed learning, on their own time, at their own pace, and according to their own learning styles and cultures.

saber como a informação na internet, a partir da produção e das observações pessoais, pode contribuir para a experiência social; saber como a tecnologia permite esse registro e como sua convergência com as pessoas permite achar questões em comum para uma melhor organização e realização pessoal; por fim saber como uma pedagogia dialógica e crítica pode ir além do simples âmbito da informação e dos dados, promovendo a liberdade de expressão e a autonomia para aprender

Concepção essa que encoraja a busca e reflexão crítica do conhecimento e dialoga com os princípios de uma educação transformadora que estimule à prática e a autonomia dos aprendizes, em uma relação dialógica educando-educador (FREIRE, 2018). Como indicado por Gonçalves (2011, p. 55) “a ‘educação transformadora pode utilizar em seus contextos as novas tecnologias para problematizar e estimular a discussão, o diálogo, a reflexão e a participação”.

Um aspecto importante a ser destacado é a formação para atuação docente nesse contexto online. De acordo com [M. Silva](#),

A formação dos professores para docência presencial ou online precisará, então, contemplar a cibercultura⁷. A contribuição da educação para a inclusão do aprendiz na cibercultura exige um aprendizado prévio do professor. Uma vez que não basta convidar a um site para se promover inclusão na cibercultura, ele precisará se dar conta de pelo menos quatro exigências da cibercultura oportunamente favoráveis à educação cidadã ([SILVA, M., 2010, p. 38](#)).

O autor aponta então as “quatro exigências” que os docentes precisam dar conta: de que transitamos da mídia clássica para a mídia online; do hipertexto, próprio da tecnologia digital; da interatividade enquanto mudança fundamental do esquema clássico da comunicação; e de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando interfaces da internet ([SILVA, M., 2010, p. 38-49](#)).

⁷ Aqui faço um acréscimo epistêmico no sentido de contemplar a cultura participativa digital.

Para [Chareen Snelson \(2011, p. 1219\)](#), “vivemos em uma época em que o vídeo não é apenas comum, mas importante como forma de distribuição de informações e autoexpressão. Argumenta-se que os educadores devem se tornar fluentes na linguagem do vídeo”⁸. E mais, fluente ainda nas possíveis manifestações, inclusive as de cunho crítico ofensivo, que podem acontecer em um ambiente online. Faz-se necessário estar aberto às críticas e comentários negativos, de modo a ter um processo contínuo de autoavaliação. Desse modo, a formação do docente online pode ainda contemplar esse aspecto.

É importante pontuar aqui o aspecto de gratuidade que favorece o acesso e a disponibilidade de conhecimento que plataformas como o YouTube podem oferecer. Como indicado por Marone e Rodriguez, o YouTube é “um meio online gratuito que abre as portas para alunos de países em desenvolvimento ou para aqueles que podem não ter condições de pagar o ensino privado” ([MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5](#))⁹. Assim, aqueles que não dispõem de recursos podem, de alguma maneira, desenvolver suas práticas de aprendizagem, ao acompanhar videoaulas, por exemplo.

No entanto, além de oferecer materiais gratuitos, convém que o profissional possa obter ganhos através da produção de conteúdos próprios. O ganho financeiro através de um canal de ensino de música é apontado por [R. Silva \(2020\)](#). O autor revela que seus entrevistados, produtores de conteúdo para o ensino de Saxofone, afirmaram “receber benefícios financeiros originados a partir do trabalho na plataforma” ([SILVA, R., 2020, p. 121](#)), seja por patrocínios, apoios, *endorsements*¹⁰,

8 No original: “We live in a time when video is not only common, but important as a form of information distribution and selfexpression. It has been argued that educators should become fluent in the language of video”.

9 No original: “A free online medium opens the door to learners of developing countries or those who may not be able to afford tuition-based instruction”.

10 Quando “uma marca oferece desconto ao comprador de um produto, além de ajudar na divulgação do seu trabalho; a marca pode entregar o produto inteiramente grátis se compreender que o produtor tem forte poder de influência” ([SILVA, R., 2020, p. 125](#)).

ações de marketing ou ainda no processo de monetização do YouTube. Porém, sobre este último é indicado que “o valor gerado não é o maior benefício financeiro proporcionado pelo trabalho” ([SILVA, 2020, R., p. 123](#)), visto que para se ter uma receita considerável através da própria plataforma é necessário um alto volume constante de visualizações dos vídeos. Assim, para o autor,

Seja por fontes externas, seja através de mecanismos de compensação dentro da plataforma, o *YouTube* mostrou ser uma alternativa viável para profissionais do ensino de música, mesmo considerando as devidas proporções de cada canal. Outro fator a ser levado em consideração é o tempo, pois com a produção constante de conteúdo, o tempo parece favorecer os produtores e eles sabem disso ([SILVA, R., 2020, p. 124](#)).

A rentabilidade em ganhos financeiros se faz possível através dos conteúdos online, seja diretamente, através dos sistemas de remuneração das mídias sociais, ou indiretamente, enquanto se há notoriedade de seus materiais e uma conseqüente procura por aulas particulares, por exemplo. Como apontado por Andréa Thees (2019, p. 222), “o fato de serem gratuitas e possuírem uma interface amigável e intuitiva, as videoaulas acabam se tornando iscas atrativas. Especialmente para aqueles que pertencem à geração dos chamados nativos digitais, seu consumo até pode parecer confortável e familiar.” Há então uma relação entre as mídias sociais enquanto forma de atrair alunos particulares. Sobre esse aspecto, encontram-se diversos comentários em vídeos no YouTube com o desejo de aulas com os produtores de conteúdo ([MARQUES, 2021, b](#)).

Sobre o processo de criação de material e/ou utilização de vídeos, [Bonk \(2011, p. 17-19\)](#) propõe possibilidades de atividades pedagógicas utilizando conteúdos do YouTube partindo tanto da visão de quem ensina quanto de quem aprende. Baseado nas possibilidades apontadas pelo autor e somado aos achados de minhas pesquisas ([MARQUES, 2021a; 2021b](#)) e minhas experiências pessoais de ensino, proponho

possíveis atividades que utilizam de vídeos encontrados no YouTube enquanto práticas pedagógicas e musicais (ver quadros 5 e 6).

Quadro 5 — Atividades pedagógicas no/com YouTube

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Vídeo ponto de partida/chegada	Os vídeos já publicados podem ser utilizados como ponto de partida para o ensino de algum conteúdo e/ou discussão, ou ainda como síntese/encerramento ao final de uma aula.
Dinâmica invertida	Os vídeos já publicados podem ser utilizados como ponto de partida para o ensino de algum conteúdo e/ou discussão, ou ainda como síntese/encerramento ao final de uma aula.
Vídeo registro	Uma aula pode ser gravada e mantida em arquivo para que o aluno possa retomar aos conteúdos/atividades estudados.
Videoaula	O professor pode gravar uma videoaula sobre determinado conteúdo/prática de modo a contemplar vários alunos em diversos tempos e espaços. Igualmente o aluno pode exercitar tais conteúdos produzindo um vídeo explicando seus aprendizados.
Videoteca pessoal e/ou colaborativa	É possível agregar vários vídeos relacionados a um tema em playlists de modo a possuir uma biblioteca de tais conteúdos. Essa ação pode ser realizada tanto ao nível individual quanto coletiva.
Recriação de material	Um vídeo antigo pode ser tomado como base para uma nova produção, atualizando-o e recontextualizando-o.

Fonte: o autor

Quadro 6 — Atividades de ensino-aprendizagem musical no/com YouTube

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Apreciação de performance	Estudantes e professores podem analisar e compreender aspectos técnicos e estilísticos através da apreciação de vídeos de performances artísticas.
Estudo pessoal de repertório	O estudo de repertório musical pode ser realizado através de vídeos com gravações de colaboração pianística e/ou playbacks.
Aprimoramento de técnica instrumental/vocal	Através de videoaulas é possível realizar o ensino e aprendizagem de diversos instrumentos musicais e o canto, a qualquer momento e espaço.
Conhecimento de práticas musicais mundo afora	Gravações em vídeo de manifestações musicais de todo o mundo podem ser apreciadas, conhecidas e tornarem-se fonte de estudo sem a necessidade de se ir <i>in loco</i> .

Fonte: o autor

Para onde vamos e podemos ir?

Foi possível compreender que as práticas de ensino e aprendizagem de canto através de mídias sociais desenvolvidas no YouTube apresentam e possibilitam: estruturas pedagógicas lineares em seu planejamento e disposição, ou não-lineares por opção e condução do próprio aprendiz; potencial de interação todos-todos, seja através dos comentários e respostas dos mesmos na própria plataforma, ou ainda em demais ambiências online que congreguem aqueles interessados; tendo ainda características que potencializam múltiplas formas de aprendizado através da manipulação dos vídeos, pausando, repetindo, avançando, retrocedendo ou ainda recorrendo a legendas, entre tantas possibilidades e aspectos discutidos anteriormente.

Nesse sentido, concordo com o apontamento de [Garner \(2017, p. 16\)](#) indicado na epígrafe desse capítulo: “o YouTube mudou fundamentalmente os protocolos de acesso para conhecimento

musical.”¹¹ Foi recorrente a percepção de transformações de paradigmas nos processos pedagógicos inerentes ao campo online. Havendo então uma (re)construção do entendimento do ser professor/aluno.

Os tempos contemporâneos têm oferecido, através dos meios digitais, diversas maneiras de busca por conhecimento e desenvolvimento de habilidades. No que lhe concerne, o ensino e aprendizado de práticas musicais, a exemplo do canto, pode ser encontrado em diversos contextos e cenários, levando então à necessidade do campo contemplar, em seus estudos, as características específicas que tangem às tecnologias e as mídias digitais.

11 No original: “YouTube has fundamentally changed the access protocols to musical knowledge”

10. O YouTube como um espaço para o aprendizado do baterista

Lucas Benjamin Potiguara
lucasbenjamimp@emo.ufpb.br



Neste capítulo compartilho um pouco das experiências que tive e do que aprendi durante toda minha pesquisa de TCC da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba e ggnas entrevistas com os alunos de bateria da graduação em música da UFPB no ano de 2021. Assim como da elaboração de meu projeto de pesquisa para o mestrado em Música e de minha vida enquanto músico performer, estudante de música e educador musical.

Como se aprende a tocar bateria?

Para responder essa pergunta, já antecipo que as formas de se aprender bateria, ou outro instrumento, são diversas, mas falo aqui a partir da minha experiência. Comecei a estudar bateria de forma totalmente independente, após ter começado a tocar caixa na banda marcial da escola que estudava na época. Basicamente meu estudo se deu a partir de vídeos encontrados no YouTube de outros bateristas tocando solos, tocando músicas que eu gostava. Na tentativa de encontrar algum material que ensinasse a tocar bateria, procurava por blogs que falassem sobre a bateria e logo aprendi a ler partituras (o que considerava, naquele momento, algo essencial para aprender a tocar o instrumento).

Esse foi o meu start: a princípio, apenas como um espectador, tentando tocar junto e imitando os bateristas nos vídeos que assistia no YouTube, tentando decifrar os tracinhos e bolinhas das partituras que encontrava nos métodos pela internet, utilizando recursos como gravação de áudio e vídeo para analisar como eu estava tocando. Posteriormente, fui tomando coragem e comecei a produzir pequenos vídeos chamados de drum covers, onde eu gravava minha prática na bateria tocando músicas que tirava de ouvido de artistas e bandas que ouvia na época, com o simples objetivo de compartilhar o que eu estava fazendo. Depois percebi que esses vídeos também serviam de um material para análise de minha própria performance e registro da minha evolução no instrumento.

O que é importante expor aqui é que, apesar dessa experiência relatada ser minha, ela não é única. O processo de aprendizagem de bateria, assim como também ocorre com outros instrumentos musicais como guitarra, contrabaixo elétrico, percussão, entre outros, por vezes ocorre fora dos contextos formais de ensino de música. De acordo com [Bruno Melo \(2015, p. 35\)](#), “os músicos populares são geralmente influenciados pelos familiares e amigos próximos, aprendem a tocar seu instrumento através de observações de outros músicos e utilizam

o tirar músicas de ouvido”. Essa citação de [Melo \(2015\)](#), resume bem como foi o meu início na bateria.

Tempos após estudar bateria, apenas em casa, só eu e meu computador, decidi estudar música em uma instituição de ensino. É interessante pontuar que, mesmo estudando formalmente em uma instituição de ensino com um professor de bateria e professores de teoria e percepção, nunca deixei de recorrer à internet e principalmente o YouTube, eles estiveram sempre comigo em todo o processo do meu estudo de bateria.

E mais uma vez não estou sozinho, [Patrício Bastos \(2010\)](#), em sua dissertação, teve como objetivo conhecer as trajetórias de formação de bateristas que buscaram estudar o instrumento em ambiente de ensino formal. O autor percebeu que os bateristas investigados, mesmo após terem ingressado em ambientes de educação formal e não-formal, ainda continuaram a aprender, cada um da sua forma e por conta própria, de maneira informal. Bastos afirma que “isto foi percebido nos relatos dos entrevistados com relação às suas posturas em momentos nos quais detectaram que a escola eventualmente não abrange tudo” ([BASTOS, 2010, p. 100](#)). Assim como [Melo \(2015\)](#) e [Bastos \(2010\)](#) trazem nas citações anteriores e eu trouxe a partir da minha experiência enquanto estudante de bateria, também consegui observar experiências similares na minha pesquisa de graduação em música.

No meu trabalho de conclusão de curso ([POTIGUARA, 2021](#)), pesquisei sobre o papel dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem do instrumento para os estudantes de bateria do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Na pesquisa em questão, tive como foco principal discutir acerca da aprendizagem da bateria aliada ao uso de recursos tecnológicos nesse processo, procurando compreender quais foram as práticas e que recursos foram utilizados pelos bateristas participantes no seu processo de aprendizagem.

Durante a pesquisa ([POTIGUARA, 2021](#)), identifiquei que todos os alunos participantes estavam utilizando ou já haviam utilizado recursos tecnológicos em seu estudo de bateria. Dentre os meios citados pelos participantes, tivemos a utilização do YouTube como um dos recursos para auxiliar a aprendizagem da bateria, tendo seu uso sido feito tanto como ferramenta para pesquisa de materiais referentes à bateria, como para um espaço de armazenamento e compartilhamento de práticas musicais e estudos dos próprios estudantes.

Os entrevistados de minha pesquisa também relataram a importância do contato visual para a aprendizagem da bateria, utilizando-o como ferramenta para o estudo do instrumento. A observação visual é um recurso bastante utilizado em aulas de instrumento, pois permite ao aluno uma aprendizagem por imitação.

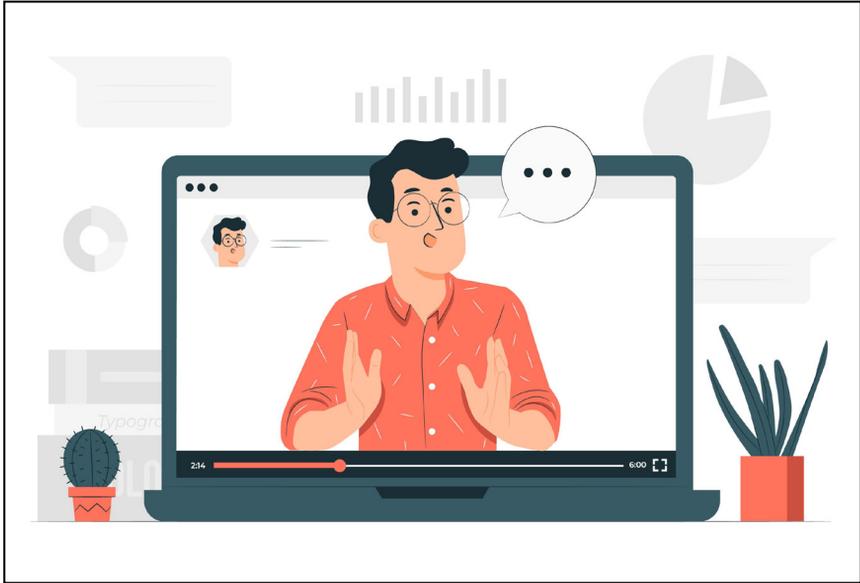
Tal aspecto de aprendizado por imitação pode ser encontrado igualmente em videoaulas no YouTube, como apontado no capítulo anterior. Em espaços como o YouTube, o baterista pode não somente ouvir e observar as gravações, como também atentar-se aos movimentos realizados pelos músicos para tocar seus instrumentos e produzir os sons registrados ([GOHN, 2016](#)). Não só isso, mas também possibilita que o baterista tenha acesso ao material produzido de maneira quase que permanente, visto que o material postado pelo produtor de conteúdo fica disponível por tempo indeterminado, possibilitando também que ele veja e reveja quantas vezes for necessário para que consiga executar e revisar o que está sendo proposto no conteúdo produzido.

A seguir, falarei um pouco mais sobre como o YouTube pode ser utilizado como outro espaço para se aprender música.

O YouTube como espaço de aprendizagem musical

Com o surgimento da internet, surgiram novas oportunidades de se aprender um instrumento. De acordo com [Gohn \(2016\)](#), é possível encontrar na internet, sem muitas complicações, ofertas diversas

de materiais didáticos, vídeoaulas e até aulas online de diversos instrumentos, inclusive para a bateria, possibilitando um contato mais imediato do aprendiz com o professor de música.



Os autores Burgess e Green (2009, p. 102), ao debaterem questões relativas ao aprendizado no meio digital, comentam que “[...] o YouTube é uma plataforma para aprendizado com seus pares e para compartilhamento de conhecimento sobre todas as coisas - tocar guitarra, cozinhar, dançar e falar de games de computador” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 102). É importante pontuar que, no YouTube, uma grande parcela de usuários está mais propensa a assistir a vídeos do que necessariamente criar um canal e participar da comunidade do YouTube como um criador de conteúdo, mas é importante estar atento a essa nova forma de se ensinar e aprender música, pois esta apresenta-se como um possível campo de atuação para futuros educadores.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de música no meio digital trago aqui apontamentos e questões levantadas por Beltrame (2013), explicando que com o contínuo avanço da tecnologia, as perspectivas

em relação aos modos de aprender e ensinar música, e não só isso, como também a maneira como nós produzimos e construímos música está sendo modificada. Segundo a autora:

Com as trocas possibilitadas pelo compartilhamento de arquivos de áudio e vídeo, e com a web 2.0 que permite a criação e postagem de conteúdos na rede de internet, há uma mudança na cultura da aprendizagem musical. A possibilidade de interação é uma das características das redes sociais na internet, cujos participantes são os principais mantenedores dos assuntos e conteúdos por elas veiculados. (BELTRAME, 2013, p. 1223)

E ainda em relação a essas mudanças proporcionadas pela tecnologia:

[...] ao afirmar que há uma mudança da cultura do ensino e aprendizagem musical, estão contempladas as interações de alunos com as mídias digitais, redes sociais, dispositivos móveis (celulares e tablets). Estes, representam o acesso às redes sociais em qualquer tempo e local, possibilitando compartilhar eventos e produções audiovisuais em tempo real. As múltiplas funções dos dispositivos móveis possibilitam outras vivências musicais, contribuindo para escolher e compartilhar músicas, executá-las em aplicativos que simulam instrumentos musicais e permitir que o usuário intervenha sobre elas por meio de softwares que simulam mixers e editores de áudio e vídeo. (BELTRAME, 2013, p. 1229)

[Gohn \(2016\)](#), traz uma ressalva no que diz respeito a quantidade de informações que o baterista (ou estudante de música) vai ter referentes ao estudo do seu instrumento. Para o autor, o baterista não tem como saber se aprendeu de fato o que foi estudado a partir do material assistido, pois como não existe interação entre quem publicou o material e o baterista, ele não tem como saber se está tocando corretamente os exercícios propostos ou até se a sua tentativa de tocar uma música foi bem sucedida. O autor reforça ainda que mesmo em contextos onde um músico ou professor prepara um material didático e posta no YouTube, só é possível estabelecer alguma interação entre quem produziu o material e quem assistiu, se algum canal de comunicação for disponibilizado. Ele considera também que “ [...] gravações de áudio

e vídeo preservam performances virtualmente por tempo indefinido e não há garantias de que o músico ainda esteja atuante e disposto a interagir com aprendizes” ([GOHN, 2016, p. 62](#)).

Aqui vale contrapor o que [Gohn \(2016\)](#) trouxe anteriormente, pois já é possível observar no YouTube um número crescente de produtores de conteúdos voltados para o aprendizado de música, sejam bateristas, cantores, saxofonistas, guitarristas, entre outros instrumentos. Sendo assim, quando um indivíduo se propõe a criar e disponibilizar conteúdos visando ensinar algo, é esperado que estes também estejam minimamente disponíveis para atender os seus espectadores. É importante considerar que não é obrigação de quem produz conteúdo no YouTube estar disponível para tirar dúvidas e interagir com quem consome seu conteúdo, entretanto é possível perceber que os produtores que dedicam seu tempo a produção de conteúdos nessa perspectiva se mantêm em comunicação com a sua comunidade, pois essa interação também fortalece seu trabalho na plataforma dando maior relevância para o seu canal.

Sigo aqui em concordância com [Marques \(2021b\)](#) e [R. Silva \(2020\)](#) que observaram em suas pesquisas como o ensino online apresenta suas próprias características e entenderam que estas podem ser integradas nas práticas profissionais dos músicos. Os autores também concluem que o YouTube pode ser um ambiente de atuação para professores de música e que este ambiente também pode compor um espaço de aprendizagem tanto para quem produz conteúdo quanto para quem tem acesso aos materiais pedagógicos disponíveis no YouTube.

Beltrame (2013) discute ainda outros pontos referentes à aprendizagem no ambiente digital, tais como o fator do tempo-espaço no aprendizado online, considerando aqui que os materiais produzidos no meio digital estão sendo disponíveis independentemente de quando foram publicados nas mídias. Possibilitando assim que este conteúdo seja visto e revisto diversas vezes. A autora também discute outra característica das práticas pedagógicas nas mídias sociais, a

aprendizagem colaborativa, onde o indivíduo aprende não somente com o material didático encontrado de forma online, mas também a partir das interações tidas com outros usuários da comunidade em que ele está inserido.

Aqui posso expor também um pouco das experiências que tive durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021, onde tive que ministrar aulas online de musicalização na Escola Estadual de Música Antenor Navarro, escola de música onde ministro aulas¹. Durante esse período, bastante desafiador, pude, de certa forma, perceber o impacto da tecnologia no ensino de música, como também colocar em prática algumas ideias para trabalhar o ensino de música com o auxílio de tecnologias digitais.

Um recurso bastante utilizado durante as aulas foram as gravações de áudio e vídeo feitas pelos meus alunos na execução de exercícios de solfejo rítmico e melódico, como também exercícios de prática de percussão corporal. Durante esses dois anos pude proporcionar aos alunos uma prática musical diferente das que eles vivenciaram até então. Como avaliação final de todos os períodos em que ministrei aulas, propus uma prática musical onde os estudantes tiveram que se gravar cantando e solfejando a melodia de uma música previamente escolhida e a execução de uma percussão corporal. A ideia foi juntar todos os vídeos gravados e criar um vídeo de todos tocando e cantando juntos e disponibilizar no YouTube (ver figura 13).

Apesar de terem gravado cada um em sua casa sem o contato com nenhum outro colega foi possível perceber como foi instigante para os estudantes se prepararem para esta prática proposta e como eles conseguiram, partindo de relatos dos próprios alunos, ter um outro olhar para sua prática e sua aprendizagem de música, tendo agora um olhar mais crítico para seu estudo, tanto de musicalização quanto nos seus instrumentos.

1 Nessa instituição de ensino, os componentes curriculares de teoria e percepção musical são sintetizadas em um único componente chamado Musicalização.

Figura 13 - Material produzido pela turma do 7º período de Musicalização no ano de 2021

Disponível no YouTube: <https://youtu.be/f2svR7XuW2s> e no QR code abaixo

As mídias sociais, como o YouTube, podem apresentar um papel



importante no processo de aprendizagem de música. Além de serem ambientes que servem como canal de interação entre pessoas, também podem ser utilizados como um ambiente de registro e armazenamento de conteúdos.



Conclusão

Neste capítulo, pude expor experiências próprias e discutir questões presentes na área da Educação Musical no que diz respeito ao ensino de música e tecnologia. A partir do que foi exposto, percebo que as mídias sociais, mais especificamente o YouTube, podem trazer importantes contribuições para a área da Educação Musical, seja no ensino do instrumento, como também no ensino de teoria e percepção musical.

Alguns questionamentos feitos durante esse capítulo, como: “como ele vai saber pesquisar sobre o que quer estudar?”; “que tipo de conteúdo o baterista estudante vai estar consumindo?”; “como ele sabe se está fazendo corretamente o que foi proposto?”, precisam ser discutidos e aqui contribuirei a partir das minhas experiências enquanto estudante, educador, pesquisador e usuário do YouTube.

Sendo assim, respondendo ao primeiro questionamento sobre “como ele vai saber pesquisar sobre o que quer estudar?”, utilizo aqui experiências vividas por mim durante os anos iniciais em que comecei a estudar bateria, onde a partir de diversas tentativas e erros, e longo tempo de pesquisa sobre os conteúdos desejados na plataforma, que foi possível, para mim, ter um melhor filtro do que utilizar para saber pesquisar no site.

Um bom exemplo para responder esse primeiro questionamento foi quando eu estava no ensino médio e estudava no IFPB, e um amigo me chamou para tocar bateria com ele em uma apresentação da escola. Na música escolhida por ele o baterista tocava com pedal duplo, e me lembro que fiquei perdido sem saber como iria tocar aquela música. A minha primeira atitude foi acessar o YouTube e procurar por vídeos onde bateristas faziam covers dessa música, a ideia era entender como eu poderia tocar aquela música utilizando da observação para compreender as frases tocadas na bateria e como eram executados os ritmos no pedal duplo. Depois desse primeiro contato com a música, fui procurar sobre “como tocar pedal duplo”, que conforme fui pesquisando descobri que o termo correto de pesquisa era “técnicas de pedal duplo”. Sendo assim, o indivíduo só pode saber sobre o que pesquisar, se ele primeiro pesquisar.

Tal aspecto pode parecer redundante, mas a partir do momento em que você está imerso na plataforma, procurando sobre determinado assunto, é nesse momento que você consegue ter acesso a infinidade de conteúdos disponibilizados no YouTube e é nessa pesquisa, nesse consumo, que você vai conseguir filtrar e encontrar o que deseja. É

importante pensarmos que cada indivíduo possui suas especificidades, o que possibilita que ele desenvolva suas próprias estratégias de pesquisa contribuindo assim para a construção da autonomia do estudante. O que nos leva para o segundo questionamento.

Quando damos oportunidade ao estudante para que ele se sinta encorajado à pesquisar, acertar, errar e aprender com isso, estamos contribuindo para a construção de sua autonomia. Então para que o baterista consiga ter um crivo sobre o que ele está visualizando, ele precisa ter liberdade de escolha, precisa ter autonomia.

Veja que retomando o exemplo que utilizei para responder o primeiro questionamento, naquele momento eu estava estudando em uma instituição onde era aluno do curso de instrumento musical e observem que a minha primeira atitude não foi procurar meu professor de bateria para saber como tocar aquela música. A partir do conhecimento que eu tinha do meu instrumento e da autonomia que já possuía na época, o que fiz foi procurar vídeos no YouTube que pudessem auxiliar meu aprendizado e nesse processo de pesquisa de conteúdos, consegui observar, analisar e entender quais conteúdos não eram relevantes para a minha prática, seja porque entendi que abordavam temas significativos, seja porque a maneira como o material foi produzido não era satisfatória: desde o conteúdo exposto até a qualidade de produção dos vídeos.

Dessa forma, é importante lembrarmos que todos nós temos a capacidade de discernir sobre o que pode ou não ser bom. Falando especificamente da nossa prática musical, mesmo que minimamente, é possível identificarmos quando um vídeo está ou não contribuindo para o nosso aprendizado.

E agora respondendo ao terceiro questionamento, utilizarei outro exemplo também da minha prática. Em determinado momento eu estava estudando sobre como tocar o ritmo do coco na bateria e o vídeo que eu estava utilizando como base para estudar não era um que tinha a proposta de ensinar a tocar, era um vídeo da gravação de uma

apresentação de um grupo instrumental. Lembro que após observar bastante como o baterista tocava e também tentar tocar junto por algum tempo, decidi gravar em vídeo a minha prática.

Recordo que, enquanto eu tocava juntamente com o vídeo, achava que estava tocando muito bem e super corretamente. Porém, ao assistir a minha gravação pude perceber que não estava tocando tão bem assim e foi a partir dessa observação crítica sobre a minha prática que pude perceber que, na verdade, não estava tocando como imaginava. A partir dessa análise pude corrigir os pontos que não estavam corretos e depois de algum tempo realizei outra gravação. Neste segundo registro consegui perceber como havia melhorado nos pontos que não estavam satisfatórios para mim no primeiro registro e pude, enfim, tocar de maneira satisfatória o ritmo do coco na bateria.

O interessante desse exemplo é que mais uma vez consigo expor a importância da construção da autonomia do estudante, veja que precisei elaborar estratégias que me propiciaram analisar criticamente o que gravei da minha prática e também me ajudaram a corrigir as minhas falhas, ou seja, é importante que o estudante consiga ter um olhar crítico do que faz. Pensando agora a partir da prática de professor, e em como podemos contribuir para o aprendizado do estudante, é importante deixarmos o caminho sempre aberto e incentivarmos sempre os nossos alunos a pesquisar e procurar por diferentes alternativas de resolução de problemas, encorajá-los cada vez mais a errar e aprender com o erro.

Por fim, é preciso que os educadores musicais estejam abertos às novas possibilidades de se aprender e ensinar música. É importante renovar e trazer novas possibilidades para a sala de aula.

11 . Novos paradigmas das práticas pedagógico-musicais digitais e online: aulas de violão e guitarra

*Marcos da Rosa Garcia
marcos-rosa@emo.ufpb.br*



Aulas de instrumento musicais auxiliadas pela internet, utilizando de programas de videochamadas em momento síncrono, já não são uma novidade há pelo menos uma década. Eu mesmo ministro aulas de violão e guitarra utilizando o Skype desde 2013. Na época, a maioria dos meus alunos online também eram alunos presenciais que, devido a minha rotina de viagem e mudanças de endereço, permitiam-se fazer encontros virtuais para “substituir” as aulas que normalmente ocorreriam em meu home studio.

Em 2013 a conexão não era tão boa como é hoje com o 5G (e evoluindo...), era mais lenta e menos estável. Também, a opinião inicial dos alunos sobre aprender online era diferente que percebo hoje, especialmente no “pós-pandemia” e na sociedade do “tudo remoto”. Mesmo assim tive ótimas experiências desde então, inclusive alunos particulares, totalmente online, que em 2016 entraram em instituições de ensino superior para música (licenciatura e bacharelado) e se profissionalizaram musicalmente.

Esse capítulo tem como objetivo principal discutir as mudanças de paradigmas sobre o ensino de instrumento online. Além disso, apresento e reflito sobre práticas assíncronas e síncronas que utilizo com meus alunos de guitarra e violão. Atualmente, além de ministrar aulas desses instrumentos no Instituto Federal da Paraíba (IFPB — campus João Pessoa), continuo com vários alunos online particulares, tenho um curso online tipo MOOC¹, disponível na plataforma Hotmart, e ainda atuo como professor a distância na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (DeaD-UERN), de modo que pretendo explorar situações, recursos e metodologias que utilizo nesses contextos e modalidades de ensino musical citados.

Para auxiliar a discussão e reflexão sobre as mudanças de paradigmas relacionadas às aulas de instrumento musical online, trago também uma revisão bibliográfica sobre o tema a partir de autores da Educação e da Educação Musical. Esses autores também ajudam a justificar e sustentar algumas das práticas que utilizo em minhas aulas, ao entender que a Educação Musical, que emprega de forma significativa novas tecnologias digitais, precisa romper com alguns paradigmas, entendendo que o estudante é um ser integral e protagonista no seu processo educativo (CUERVO *et al.*, 2019). Acredito que as teorias da educação refletem na prática de ensino e aprendizado, mas, também, as

1 Massive Open Online Course (curso massivo online): curso online disponível em plataforma digital com acesso aberto após cadastro e compra do produto. Qualquer pessoa pode estudar, mesmo sem possuir conhecimento(s) prévio(s) e, em muitos casos, não há o acompanhamento do aluno pelo professor.

experiências geram novas teorias, em um ciclo contínuo de construção de conhecimento na área e nas práticas pedagógicas.

Aulas online de instrumentos musicais

Entendo as aulas online como uma abordagem prático-pedagógica que se diferencia da modalidade a distância e que possui características próprias. Entre essas características está a aprendizagem expressa em processo dinâmico e contínuo, de modo que o conhecimento está em (re)construção a todo o instante, logo, está aberto à participação e opinião ativa de todos os envolvidos. O online é colaborativo, é coletivo, e as interações são facilitadas por várias ferramentas de comunicação (síncronas ou assíncronas) e pelo acesso à internet.

No online, o aluno pode buscar por conhecimentos a todo o instante, pode utilizar múltiplos formatos (PDF, vídeo, áudio, fóruns, plataformas, mídias e redes) e se preparar para os assuntos de cada aula antes mesmo de cada encontro com seu professor. O aluno tem autonomia e acesso à informação digitalmente na palma de suas mãos e a todo o momento que se encontra online — o que na atualidade representa quase todos os momentos de um dia dos indivíduos — imerso em uma cultura digital (CUERVO *et. al.*, 2019). Apesar dessa afirmação, é preciso lembrar que ainda há uma grande parte da população brasileira, e mundial, excluída de qualquer dispositivo eletrônico e digital, ou mesmo sem acesso à internet, como visto no primeiro capítulo deste livro. Nesse sentido, concordo com [E. Santos \(2009, p. 5663\)](#) quando afirma, então, que a educação online “é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.”

Os conhecimentos musicais são amplamente divulgados na internet, o que inclui também uma vasta quantidade de materiais digitalizados relacionados ao ensino instrumental (sejam métodos, vídeos diversos [educacionais ou performáticos], podcasts, jogos, partituras, entre

outros tantos recursos) e muitos estudantes “têm ampliado suas formas de aprendizagem musical, transcendendo o conhecimento aprendido em suas aulas presenciais” ([MOREIRA; CARVALHO JÚNIOR; ANGELO, 2020, p. 28](#)). Ainda, as aulas online de instrumento musical aproximaram os sujeitos e auxiliam no desenvolvimento de relações significativas entre os envolvidos no processo músico educacional, isso porque alunos agora interagem de maneira mais dinâmica com seus professores, entre si e com as máquinas.

A múltiplas tecnologias digitais e online, enquanto ferramentas pedagógicas, podem tornar o ensino e a aprendizagem mais prazeroso. Como exemplo, destaco a possibilidade de suprir a falta de atividades tradicionalmente coletivas, como tocar e ensaiar com colegas, ou improvisar em aula, por atividades musicais utilizando áudios do tipo playalong (muitos disponíveis via streaming ou no YouTube, atualmente) e aplicativos que geram melodias em resposta ao que é tocado pelo músico, como o Band In a Box². Também é possível utilizar metrônomo digital em forma de aplicativo ou online, ritmos diversos em aplicativos, tipo drum machine, ou em vídeos online. E se o objetivo for tocar junto de modo síncrono e online, posso citar o JamKazam³ como uma ótima alternativa para aqueles com acesso à internet banda larga (e cabo), além de placa de periféricos de áudio (placas, cabos e microfones).

Essas tecnologias também podem ser utilizadas para acompanhar o dia a dia dos sujeitos, professores, colegas ou artistas (músicos com interesses, estilos e carreiras em comum) quando ativos em mídias sociais e envolvidos em comunidade de prática. O conceito de comunidades de prática ([WENGER, 2011](#)) é um conceito importante para este capítulo, pois em minhas aulas utilizamos comunidades de prática virtuais formadas por alunos e professor e coletivamente compartilhamos interesses comuns (tocar o instrumento). Ainda,

2 Band In a Box é uma plataforma disponível em www.bandinabox.com.

3 JamKazam é uma plataforma disponível em <https://jamkazam.com>.

alunos demonstram engajamento, pois enviam seus próprios vídeos tocando e outros materiais que encontram online (especialmente links de vídeos e matérias tipo blog, além de cifras, tablaturas e partituras), e todos comentam, debatem e aprendem a partir do que é enviado.

Para [Etienne Wenger \(2011\)](#) uma comunidade de prática deve compartilhar três características: 1) interesse comum sobre o assunto; 2) ser um coletivo que esteja engajado em compartilhar informações e ajudar a comunidade que faz parte; 3) sujeitos que compartilham suas histórias e experiências em ações. É a combinação dessas três características que constituem uma comunidade de prática e essas também são características a serem desenvolvidas em aulas online de instrumento na atualidade e nas minhas. A partir desse conceito será possível melhor desenvolver e cultivar uma comunidade digital e online com foco no ensino e aprendizagem musical utilizando em especial os recursos tecnológicos de fácil acesso: as mídias sociais digitais⁴.

Os novos paradigmas das aulas online de instrumento musical

Apesar de não ser uma novidade, como lembrei na introdução deste capítulo, as aulas online (em especial de instrumentos musicais) foram super problematizadas por vários professores a partir da pandemia e durante o período de ensino remoto emergencial⁵ praticado em diversos contextos de ensino. Vários foram os colegas professores de instrumentos/canto que se negavam a dar aulas online ou mesmo a aprender a utilizar ferramentas e recursos tecnológicos em suas práticas.

4 Para mais informações sobre mídias sociais digitais e aulas de música sugiro a leitura de Waldron (2020): *Social Media and Theoretical Approaches to Music Learning in Networked Music Communities*.

5 O ensino remoto emergencial, apesar de se utilizar de tecnologias e internet, deve ser visto como outra modalidade, diferencia do online, especialmente, por se tratar de uma alternativa temporária e “substituta” as práticas pedagógicas tradicionalmente presenciais. Para mais informações, ver Barros ([2020a](#)).

Alguns ainda afirmavam enfaticamente em reuniões que o ensino e aprendizagem músico-instrumental online era impossível.

Hoje, com a pandemia controlada, alto percentual de vacinados no país, a não obrigatoriedade do uso de máscara e o retorno das aulas presenciais, alguns desses mesmos colegas insistem em ministrar aulas via videochamada ou utilizar materiais digitais (pré)gravados. Nesse sentido, muitos que descreditaram “o online”, e alguns que foram, literalmente, obrigados a ministrar aulas de maneira remota no início da pandemia, hoje utilizam-se de recursos e momentos online por preferência própria. O que mudou então?

É interessante que os alunos duvidaram que seria possível aprender online também. A partir do que vivenciei, alguns alunos da universidade e do instituto federal de fato decidiram “trancar” suas matrículas em instrumento e continuaram participando apenas de componentes curriculares teóricos durante o período remoto. Com o passar do tempo, esforço próprio, adaptações e aprendizados diversos, aqueles alunos que continuaram tendo aulas de seus instrumentos nestas instituições de ensino superior, conseguiram desenvolver-se músico-instrumentalmente como artistas. Fizeram recitais online, lives e projetos audiovisuais de significativo valor cultural, social e histórico.

Em outro contexto, vários foram as pessoas que entraram em contato para terem aulas particulares de violão e guitarra nesse tempo de covid-19. Desses novos alunos, todos eram profissionais com carreiras sólidas em áreas diversas (entre as quais médicos, advogados, funcionários públicos e especialistas em Tecnologia da Informação) que buscavam nas aulas de violão e guitarra um hobby. Eles não questionavam sobre possibilidade de aulas presenciais, ou sobre a “funcionalidade” das aulas síncronas pelo Skype, ou sobre os materiais, ferramentas e suporte assíncronos, pois naquele momento essa seria a única forma de terem aulas. No entanto, passado o momento mais crítico da saúde no país, esses alunos particulares continuam dando prioridade às aulas online. Alguns moram a poucos metros do meu home studio e ainda

assim preferem não ir às aulas presenciais. Eles destacam a importância e as vantagens de ficar em casa e “aprender do mesmo jeito”. Nesse sentido, há uma valorização das aulas online atualmente, o que antes era visto com desconfiança hoje é visto com preferência.

Sobre comparações em relação às aulas online e presencial, a algum tempo tenho defendido não haver uma melhor ou pior que o outro. Cada modalidade deve ser percebida como diferente e repleta de especificidades. Por exemplo, é comum falar-se que conexão ruim por problemas diversos (localidade, quedas, modem) pontualmente afetam a rede e não permite que a aula se desenvolva de maneira fluida. No entanto, no presencial, às vezes, falta energia na sala/estúdio e a aula precisa ser igualmente repensada. Sobre a perda de tempos porque a internet “trava” online, no presencial os alunos chegam atrasados ou saem mais cedo devido ao trânsito, logo também se perde minutos de cada encontro presencial. No presencial podemos tocar juntos, o que é ótimo, já no online podemos tocar com um acervo gigantesco de vídeos e áudios disponíveis em sites ou produzidos especialmente para cada aula e pelos envolvidos. Logo, não é interessante a comparação, pois há problemas e soluções para todas as modalidades e contextos.

Finalizando essa seção do capítulo, chamo a atenção para o paradigma temporal que também é modificado. Os conteúdos ficam suspensos em um espaço-tempo em que podem ser visitados inúmeras vezes e “não envelhecem” já que o material digital, com informações antigas em alguns casos, pode ser (re)visto como se fosse uma grande novidade. Vejam o exemplo dos vídeos no YouTube: do “bom dia!”, ouvido durante um play a noite e do unboxing de um lançamento de produtos que já nem são comercializados ou produzidos.

Para o educador, e para o músico, é importante estar consciente dessas mudanças de paradigma e estar atento ao produzir e compartilhar conteúdos digitais e utilizar materiais online. Também devemos estar atentos aos rastros de consumo online que deixamos em nossa formação e utilizamos para a formação dos nossos estudantes.



Práticas online: aulas de guitarra e violão

Nesta sessão abordarei de forma mais objetiva processos e reflexões sobre as aulas online dos instrumentos guitarra e violão, a partir dos paradigmas atuais discutidos anteriormente. Trago ainda exemplos de minha prática e sugestões metodológicas e tecnológicas utilizadas.

Atualmente, as aulas via videochamada têm ocorrido de forma bastante dinâmica e, em alguns momentos, até consigo tocar simultaneamente com meus alunos — com latência mínima, apesar de ainda existente. Quando a conexão não está perfeita, utilizo a estratégia de gravar previamente (em vídeo e áudio) minha performance dos exercícios e repertórios praticados por cada estudante ou turma. Com esse material pronto, os estudantes devem dar play nesse material, para primeiro assistir/ouvir e em seguida tocar junto com esse material digital, sempre mantendo suas câmeras e microfones “abertos” para que, sincronicamente, eu possa assistir e ouvir sua(s) performance(s). Então o momento síncrono é auxiliado por um material que poderá também ser utilizado em outros momentos de prática pelo estudante.

Mais informações e reflexões sobre essa estratégia foi apresentada em um trabalho sobre ensino híbrido de violão e pode ser encontrado na revista *ouvirOUver* ([GARCIA; BELTRAME, 2020](#)).

Particularmente, para as aulas online e síncronas por videochamada, continuo dando prioridade ao uso do Skype por algumas razões: é gratuito tanto para computadores como para dispositivos móveis; é possível gravar as ligações; ficam salvos os materiais (documentos e links) compartilhados no chat; o chat preserva o histórico das conversas; qualidade de áudio e imagem; e possibilidade de várias opções de enquadramento. Apesar de preferir o Skype em minhas aulas, também utilizo Zoom; Google Meet (com alunos das instituições UFPB e IFPB, através de e-mail institucional); RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa - (devido ao vínculo da DEaD/UERN e o Moodle); FaceTime (especialmente com alunos estrangeiros); e ainda Microsoft Teams. Essas plataformas apresentam funções básicas comuns, e a maior diferença é percebida no layout, disposição das ferramentas e consumo da capacidade do dispositivo.

Costumo dizer aos meus alunos que a melhor plataforma é aquela que sabemos utilizar, que funciona em nossos aparelhos/sistemas operacionais e, o mais importante, é que permita a comunicação e a transmissão de conhecimento. Ao utilizar cada plataforma e periféricos como câmeras, microfones e placas de áudio é importante estar atento para o volume sonoro de entrada no sistema, ângulo da imagem e iluminação. E também é importante saber como o aluno está assistindo e ouvindo a aula, se em dispositivo móvel ou um computador, com um ou mais monitores.

Sobre a minha experiência como produtor de conteúdo digital, destaco aqui o processo de produção de um curso online (tipo MOOC) distribuído por plataforma digital. Quando iniciei esse projeto, imaginei que seria rápido, e até mesmo fácil, já que eu possuo experiência com produção de material de áudio e vídeo, além de já ter gravado vários outros conteúdos disponíveis online e voltados para o ensino

e aprendizado do instrumento. Com isso em mente, fiz um roteiro de aulas, preparei o material em PDF e reservei minha agenda, e do estúdio, para um mês de gravações e edições. Com a proximidade do fim do período que havia reservado, notei que o trabalho estava longe de ser concluído e que eu precisava de ajuda na produção. Minha experiência e conhecimentos não davam conta de todos os processos e estratégias comerciais de lançamento de um curso online. Com a ajuda de uma equipe parceira o curso ficou pronto, foi lançado e aprendi uma lição sobre a produção desse material: requer outros tantos conhecimentos que vão além do campo de atuação pedagógico-artístico.

Ministrar um curso online, aberto e massivo é uma modalidade atual e que músicos-professores devem se apropriar. Na verdade, foram muitos os músicos que se tornaram professores “virtuais” (e aqui utilizo “virtuais” como uma crítica de fato a alguns que, com pouco preparo, reflexão e senso crítico, estão longe de serem professores “realmente”).

Nesse sentido, deve-se estar consciente da dinâmica das aulas pré-gravadas e imaginar as possíveis dificuldades de quem usa o material. Deve-se ministrar aulas para câmera(s) e imaginar quais serão as dúvidas de cada aluno ao assistir o produto pronto. Também pensar qual o melhor material de apoio para cada conteúdo/aula (talvez seja um backing track, tablatura, ou vídeos extras com foco em outro ângulo, ou ainda links e exemplos de músicas). O professor deve saber qual será seu público-alvo (ou seu nicho comercial) e a partir desse conhecimento se comunicar, estética e verbalmente, de acordo.

Discutindo a questão das tecnologias digitais na Educação Musical com enfoque na guitarra elétrica, [Luciano Paiva \(2019\)](#) afirma que estudantes de guitarra utilizam diversos “locais” na internet, como fóruns, sites de cifras, sites de videoaulas ou mídias como o YouTube, que se contextualizam com os processos de autoaprendizagem dos guitarristas. Assim, discutindo o atual momento sobre cursos online, o autor afirma que

é possível encontrar cursos online de diversos âmbitos sendo oferecidos na internet, essa expansão pode estar ocorrendo por causa da demanda de usuários que tenta aprender sem um professor presencialmente. Na esfera musical, a possibilidade de aprender em casa, por exemplo, a tocar um instrumento musical faz com que as pessoas pensem duas vezes antes de procurar uma escola de música tradicional (presencial), inclusive no comparativo de custo/benefício os cursos online são mais baratos do que os presenciais. Como os donos dos cursos online não precisam gastar tanto com funcionários hora a hora ou estrutura física, eles acabam conseguindo ofertar o curso online para mais pessoas e por um preço mais baixo do que o presencial. (PAIVA, 2019, p. 92)

Ponto ainda, sobre os cursos tipo MOOC, que o professor/produtor/vendedor pode escolher manter vias de comunicação (email, chat, fórum, *etc.*) na própria plataforma, ou através das mídias sociais (grupos fechados no Telegram, por exemplo) com os alunos do curso.

De toda forma, dar o suporte adequado e feedbacks constantes aos alunos do curso produzido por mim, foi outra tarefa difícil. Pois o curso é vendido constantemente e, como único professor, é grande a demanda para dar um suporte individualizado a cada sujeito. Por vezes, nem lembro o que foi abordado em cada aula do curso, já que o tempo desde sua produção e lançamento fica cada vez mais distante. Esse “esquecimento” devido à quantidade de materiais produzidos e afastamento do produtor de seu produto, é algo que considero negativo e sugiro que seja considerado com bastante atenção por aqueles que desejam se aprofundar nessa temática ou ainda ministrar aulas nessa modalidade.

Outro contexto que pode auxiliar o ensino e aprendizagem músico-instrumental na atualidade é o uso organizado das mídias sociais. O professor de violão, por exemplo, pode recorrer ao YouTube, Instagram, TikTok, WhatsApp, entre outros, para postar materiais digitais didáticos e que apresentem objetivos pedagógico-musicais. Atualmente existem cursos “completos” sendo disponibilizados nas mídias e se há comércio é porque também existe um público. Nessas

mídias digitais recomendo, e considero importante, que o educador não misture postagens de cunho pessoal com postagens direcionadas para seus alunos e sugiro que sejam criados perfis/páginas exclusivas para tais conteúdos — algo como “perfil profissional ou do curso” e perfil pessoal do educador.

Em outro sentido, mas ainda sobre as mídias sociais, costumo utilizar o YouTube para compartilhar performances musicais quando executo repertório que meus alunos estão praticando também. O objetivo é demonstrar para eles como a composição pode ser interpretada e para que eles utilizem o vídeo como referência (toquem junto comigo). Na descrição destas postagens adiciono informações sobre a composição, links para outras gravações e sites relacionados. Já no Instagram é possível utilizar uma série de ferramentas como “quiz, caixinhas de perguntas, enquete”, além de adicionar músicas e imagens as postagens de maneira rápida e em vídeos curtos.

Para o professor de instrumento, isso permite uma interação veloz com seu público e alunos — destaco que meus alunos adoram quando uso esses recursos em meu perfil e participam frequente e ativamente respondendo ao que posto. Utilizando-me do “quiz”, faço jogos de percepção musical; a partir das “caixinhas de perguntas e respostas”, dou voz aos sujeitos e respondo suas dúvidas e comentários relacionados a música; e através das “enquetes”, posso aprender mais sobre aqueles que “me seguem”, seus gostos, interesses e assuntos musicais diversos. Ainda, a partir do Instagram, o professor pode divulgar sua rotina de estudos, álbuns que está ouvindo, divulgar cursos, eventos e shows, além de (re)compartilhar o desenvolvimento de seus alunos quando eles postam vídeos de sua prática pessoal.

Através de aplicativos de mensagem como WhatsApp é possível criar grupos com os alunos de cada contexto para receber e enviar feedback, mantendo contato assíncrono, durante o período que separa cada encontro presencial ou síncrono com os alunos, ou turmas. O uso desses recursos já vêm sendo analisado por vários pesquisadores

([ANDRADE, L., 2016](#); [SILVA, M., 2017](#); [MARQUES, SANTOS, 2021](#)). Em meu caso, é comum que as mensagens enviadas pelos alunos sejam áudios com dúvidas ou executando o instrumento, além de vídeos de sua performance. Costumo enviar feedback, em resposta a alguma pergunta ou vídeo dos alunos, em texto, com o intuito de que outros participantes do grupo leiam minha resposta e logo tenham interesse de clicar no que foi originalmente enviado pelo colega. Também são compartilhados links com vídeos e convites de eventos (online e presenciais).

Ainda nesse sentido, penso o WhatsApp (em minhas práticas com alunos e turmas particulares e das instituições) como um “corredor online”: o ambiente onde os sujeitos se encontram entre as aulas e se atualizam sobre assuntos diversos. Nesse ambiente online os sujeitos compartilham o que estão praticando e aprendendo, tiram dúvidas com seus pares e ainda compartilham interesses como se estivessem em uma roda de conversa informal sem contexto institucional ou privado.

Em relação aos materiais digitais utilizados nas aulas de violão e guitarra que ministro, destaco que cada aula deve ser previamente planejada e o material elaborado (ou escolhido) com antecedência para dinamizar os encontros síncronos e enriquecer os momentos assíncronos. Igualmente, isso não é uma novidade, pois nas aulas presenciais o professor deve planejar-se e considerar todos os recursos que lhes são disponíveis, escolhendo o que mais se adequa a cada aula, turma e aluno, de acordo com seus objetivos e conteúdo abordado.

No entanto, noto que com a diversidade de materiais online, alguns professores de violão e guitarra atendem seus alunos sem planejamento e, na medida do necessário, utilizam materiais diversos sem devida referência ou adequação do material para seus objetivos e nível do estudante. Sei de colegas que fazem por vezes busca rápida no Google e utilizam o primeiro link que lhes é apresentado pelo buscador, desse modo compartilham quaisquer que sejam as informações e materiais

apresentados e que podem apenas superficialmente relacionar-se com sua aula “do dia”.

Não é minha intenção sugerir que o professor produza tudo que utiliza em suas aulas, como toda partitura, tablatura, cifra ou PDF explicativo, muito menos grave um novo vídeo por aula, assim como não escrevemos um novo livro de teoria musical, por exemplo, todas às vezes que ministramos aulas sobre escalas ou leitura de partitura. Mas é importante adotarmos nas aulas de instrumento os mesmos critérios (formais e éticos) de referência e adequação daquilo que utilizamos. Assim, considero que utilizar sites, vídeos, áudio e PDFs produzidos por terceiros tão importante quanto utilizar livros, capítulos e artigos de outros autores, pois essa prática expande o conhecimento de área dos alunos e sustenta argumentos e conteúdos com matérias de relevância e aceitos pela comunidade.

Outra estratégia que utilizo com frequência atualmente em minhas aulas de instrumento é a gravação dos alunos para os alunos. Por exemplo, nas aulas por videochamada gravo, através do próprio aplicativo ou captura de tela, a performance dos alunos para depois, juntos, assistirmos e avaliarmos. Já nas aulas presenciais costumo gravar utilizando celular (modo prático e rápido) ou utilizando recursos do estúdio como placas de áudio, DAWs, microfones e pluggings (prática que costuma instigar os estudantes que se sentem “mais profissionais”).

Essas gravações, além de utilizadas para avaliação e autoavaliação, também permitem que o estudante toque junto em situações em que trabalhamos conteúdos como improvisação, composição, acompanhamento e arranjo/produção. Mesmo com a gravação do celular, direciono o estudante a fazer uma contagem do tempo antes de começar a gravar para que depois possamos dar play no registro e o aluno, e seus colegas, tocarem com o que foi gravado no primeiro instante. Esse material costuma ainda ser publicado no YouTube como “vídeo não listado” ou no Google Drive.

Considerações finais

É importante notar as mudanças de paradigma que ocorrem na atualidade em relação aos sujeitos e as tecnologias utilizadas no ensino e aprendizado musical para assim estarmos melhor adequados à realidade socio-educacional de nosso tempo. É fato que, apesar de alguns ainda preferirem aulas “como antigamente” (assim como sempre vai existir o amor por um livro “de papel”), as aulas de música online e os recursos digitais nunca foram tão utilizados e avaliados positivamente. O professor de instrumento que notar essas mudanças e estiver disposto a adaptar-se terá mais sucesso na construção de conhecimentos relacionados à execução instrumental e, especialmente, a performance.

Ainda nesse sentido, por mais avançados que sejam os recursos e tecnologias, acredito ainda ser preciso que professor e aluno estejam dispostos a aprender com e sobre as tecnologias a sua disposição. Por vezes será necessário aprender sobre tecnologias musicais, como utilizá-las da melhor forma, e em outro momento será preciso aprender música com tecnologias — diferenciar esses dois momentos é importante. Mesmo assim, não podemos nos esquecer que o fator humano, quem ensina e quem apreende, ainda é o fator principal para que os processos músico-educacionais, e instrumentais, ocorram de maneira significativa e interativa. O mais importante é a educação — que ocorre nos processos de ensino e aprendizado — e não a tecnologia em si.

A partir de minha experiência e leituras percebo que a prática de se utilizar os dispositivos digitais e online como smartphones, tablets e computadores em geral como ferramentas e contexto de ensino e aprendizagem pode incentivar um maior uso da criatividade e da imaginação dos alunos que têm na ponta de seus dedos diversos programas para praticar e (re)produzir música(s). Ainda, muitos programas me são apresentados por meus alunos que, quando somados, me colocam em contato com recursos que eu talvez nunca conheceria em apenas uma vida. Além disso, quando os recursos que, de alguma

forma, já são dominados pelos alunos, são agregadas às práticas pedagógicas e a rotina das aulas do professor, o aluno sente que seus conhecimentos e opiniões são valorizados, logo, acabam se engajando de forma mais significativa na prática do instrumento.

De fato, dificuldades e desafios tiveram que ser superados. Todos tivemos que (re)aprender a manipular ferramentas digitais diversas, investir em equipamentos e passar mais tempo frente às diversas telas e dispositivos eletrônicos nos últimos anos. Aprendemos a nos conectar com mais frequência e a interagir online, construindo relacionamentos saudáveis e humanizados a distância. Tudo que é novo gera estranhamento. Tudo que é novo gera entusiasmo. Tudo que é novo gera conhecimento. Tudo que é novo fica velho também e essa reflexão deve ser contínua.

12. Brincando de fazer música digitalmente

217

Igor de Tarso Maracajá Bezerra

igor.detarso@emo.ufpb.br

Experiências vividas em pleno caos me proporcionaram uma reflexão sobre minha prática docente a fim de reestruturá-la e ressignificá-la. Em meio à pandemia do covid-19 e o contexto de ensino remoto emergencial, precisei planejar aulas de música para crianças sem a comodidade dos planejamentos feitos para uma sala de aula presencial.

Olhar para as tecnologias digitais como alternativa de ensino me possibilitou construir novas possibilidades de aula de musicalização, concebendo as ferramentas digitais não apenas como meio, mas como início, meio e fim de uma práxis ensino-aprendizagem. O que implica concebê-las, para além de uma videochamada. As aulas precisavam incluir as tecnologias em todo processo do fazer musical digital. Esse foi o grande desafio!

Neste capítulo, relato um pouco dessa experiência em quatro cenas nas quais lhe convido a, em parceria comigo, fazer um exercício de reflexão crítico-pedagógica, sobre os acontecimentos descritos, procurando encontrar as potencialidades, limitações e novas possibilidades geradas através das atividades relatadas.

Para tanto, farei uma breve contextualização do momento em que ocorreram as aulas, bem como sobre a plataforma utilizada. Em seguida, descreverei as cenas escolhidas em paralelo com algumas reflexões que emergiram da prática descrita e, por fim, teço algumas considerações finais sobre o que acredito ter sido importante nesse processo.

A pandemia e o despertar da Educação Musical para as tecnologias

Os danos que a pandemia do covid-19 causaram para a população mundial são incontáveis em todas as esferas, sejam elas sociais, econômicas, políticas e/ou emocionais. Entretanto, convém acreditar que, sem reparar ou minimizar as perdas, houveram algumas consequências causadas por esse mal que, de alguma forma, trouxeram contribuições positivas para alguma área ou grupo.

Na Educação Musical, o despertar para as práxis de ensino-aprendizagem conectadas às novas tecnologias digitais foi talvez a grande lição que a área pode absorver naquele momento. Incorporar as tecnologias contemporâneas às ações educativo-musicais, no contexto brasileiro, é uma demanda discutida há mais de 10 anos, cujos debates pensam a respeito da inclusão dos recursos tecnológicos aos múltiplos contextos de ensino e aprendizagem musical ([BARROS, 2020a](#); [BARROS; ALMEIDA, 2019](#); [BELTRAME, 2014, 2016](#); [BEZERRA, 2021](#); [CERNEV, 2012, 2015, 2016](#); [CUERVO, 2012](#); [GOHN, 2006, 2008, 2010](#); [LEME, 2006](#); [MARQUES, 2021b](#); [RIBEIRO, 2013](#)).

Entretanto, apesar do número de produções na área a respeito do tema, não se pode negar que essa discussão foi evidenciada e intensificada com o advento da pandemia de covid-19 em 2020. A necessidade de adaptação ao contexto de ensino-aprendizagem daquele momento, cuja principal característica era o caráter remoto, revisitou um debate que parecia distante.

As aulas de música, portanto, foram adaptadas ao ensino remoto emergencial com o uso de plataformas de videochamada, de streaming, mídias sociais, entre outros. No entanto, o discurso adotado, em muitos casos, de uma atualização das práxis de ensino de música com o uso das novas tecnologias parecia ilusório. Será que a utilização dos modelos de ensino de música planejados para o contexto presencial, em muitos casos com fortes traços de estratégias do século passado e marcas da

colonialidade, apenas reproduzidos em uma plataforma digital, faz parte da digitalização do ensino discutida há tempos?

Sobre isso, convém alertar que a discussão sobre a integração das tecnologias digitais às práxis de ensino e aprendizagem de música não se limita apenas à reprodução de metodologias antigas no ensino online. Essa estratégia deve fazer parte do meio sobre como a interação professor-aluno irá ocorrer, mas não caracterizar o ensino como essencialmente digital. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem precisa ter estratégias metodológicas imersas no pensamento digital. Implica conceber as tecnologias como início, meio e fim do processo pedagógico-musical.

Porém, essa afirmação não quer dizer que a práxis precisa ser totalmente desenvolvida com ferramentas digitais, mas embasada em reflexões que compreendem o processo de apreensão de conteúdos de maneira atual e conectada sobre como o público, sobretudo jovem, aprende atualmente.

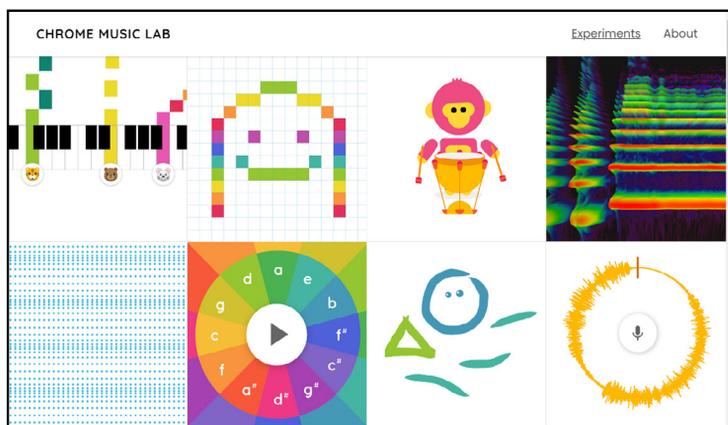
Assim, como dito anteriormente, eu, assim como tantos outros colegas, precisei repensar minhas aulas de música. Porém, tendo consciência da discussão apresentada acima, não gostaria de usar apenas a plataforma de videochamada como meio de ensino. Minha intenção era imergir no ensino digital utilizando as ferramentas disponíveis na rede para desenvolver minha prática.

A partir desse desejo, desenvolvi um projeto chamado “Criação Musical Digital” que foi desenvolvido com os alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola de ensino básico onde trabalhava, no período de setembro a novembro de 2020.

Para tanto, o ambiente online escolhido para a realização do projeto idealizado foi uma plataforma da Google: o [Chrome Music Lab](#). Segundo a própria página, o mesmo “é um site que torna o aprendizado de música mais acessível por meio de experimentos práticos e divertidos” ([CHROME MUSIC LAB, 2022](#)). A plataforma

ainda aponta a relevância do uso da plataforma em sala de aula e sua possibilidade de transversalidade com outras áreas, para além da música, como ciências e matemática. Além do uso para a reprodução, criação e compartilhamento de músicas próprias

Figura 14 - Captura de tela da página inicial do Chrome Music Lab



Fonte: o autor.

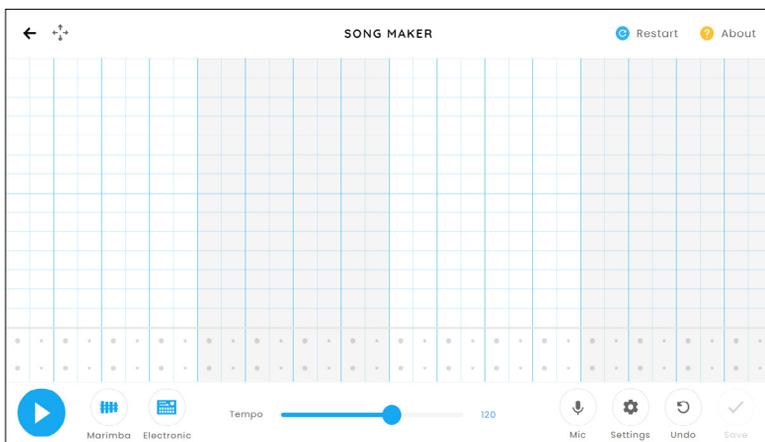
A plataforma possui 14 “jogos” musicais diferentes que passam por experimentos com ondas sonoras, manipulador vocal, desenho musical, teclado virtual, experimentos rítmicos diversos, arpejos e experimentos melódicos, além de um piano virtual colaborativo que pode ser tocado por mais uma de pessoa em dispositivos diferentes.

Para o projeto desenvolvido foram escolhidos dois jogos: o Song Maker e o Kandinsky. O primeiro tem possibilidades de criação melódica e rítmica com alteração de andamento e timbre. Já o segundo possibilita uma experiência de desenho musical no qual os desenhos ganham sons.

[Cristiane Lima e Luis Bourscheidt \(2020\)](#) apontam que esses jogos possuem experiências musicais lúdicas com possibilidades práticas e completam afirmando que “o resultado das experiências é imediato e

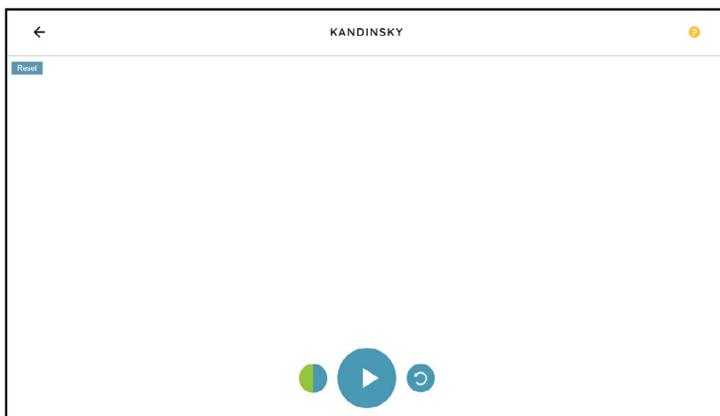
de sonoridade agradável trazendo uma recompensa rápida ao aluno, causando prazer e resultando num engajamento na atividade em busca de novas possibilidades” (LIMA; BOURSCHEIDT, 2020, n.p.).

Figura 15 - Captura de tela da página inicial do Song Maker



Fonte: o autor.

Figura 16 - Captura de tela da página inicial do Kandinsky



Fonte: o autor.

Esse projeto fez parte de minha pesquisa de mestrado ([BEZERRA, 2021](#)) e os dados coletados, bem como as reflexões advindas, ainda ecoam no meu fazer musical e pedagógico. Com o objetivo de suscitar novas reflexões a respeito do que foi desenvolvido, visto, para este capítulo, ilustrar quatro cenas ocorridas durante o desenvolvimento do projeto, para a partir da visualização dos acontecimentos, poder refletir sobre questões técnicas e metodológicas a respeito do uso das tecnologias digitais em uma aula de música para crianças.

Brincando com música e jogos digitais

Cena 1: Eu quero um dente de leão!

Em uma aula síncrona, após apresentar o Kandinsky, propus para os alunos que fizéssemos, em conjunto, o desenho musical da turma. Todos ficaram muito empolgados para realizar essa tarefa, mesmo que sem compreender ainda como iria acontecer. Expliquei para eles que, infelizmente, as limitações tecnológicas não possibilitavam que cada criança fizesse seu desenho, mas que eu iria fazer a ilustração de cada um tentando ser o mais fiel possível àquilo que eles imaginavam¹. Assim, nos adaptamos ao contexto para vivenciar o momento de criação do desenho musical colaborativo.

Para que a dinâmica acontecesse, a tela do Kandinsky estava apresentada no Google Meet e eu ia chamando um aluno de cada vez que poderia pedir para que eu fizesse o desenho da forma que ele gostaria², sem nenhuma orientação prévia de tema que deveriam

1 Isto, pois, a plataforma não permite que vários usuários tenham acesso à mesma página para realizar edições colaborativas, como ocorre no Google Docs, por exemplo. O que seria uma interessante possibilidade de atualização pensando em um trabalho mais colaborativo.

2 Buscando estar o mais próximo do desejo de cada criança, tentei escutar ao máximo suas sugestões, como o tamanho do desenho, a posição na tela, quantidade de riscos e cores.

seguir, cada criança poderia sugerir o que gostaria para compor a tela. Quando todos haviam “desenhado”, fizemos uma enquete para decidir qual a paleta de cores que iria pintar a ilustração, bem como quais os timbres que iriam soar.³

Quando essa atividade foi desenvolvida, na maioria das turmas percebeu-se que a partir que as crianças, uma a uma, iam dando suas contribuições, as que vinham em seguida procuravam seguir uma linha de raciocínio, fazendo assim um desenho que ao final possuía um certo contexto, como uma paisagem ou uma cidade, por exemplo, como relatado no trecho do diário de bordo citado abaixo.

“A aula de hoje foi uma experiência bem legal! As crianças tentaram compor um significado no desenho, criando um contexto, isso ficou bem claro.” (Diário de bordo)

Porém, existiram exceções, em que a criança não queria seguir a linha de raciocínio da turma, como Paulo que, sem se preocupar em seguir o que estava sendo construído, pediu para que eu desenhasse um “dente de leão”. Naquele momento, a turma estava se encaminhando para construir uma paisagem. Inicialmente, uma criança havia sugerido uma árvore, outra, um céu, em seguida, uma casa na montanha e mais outra uma estrada. Ao chegar a vez de Paulo, um dos últimos a dar a contribuição, ele logo lançou seu desejo de ter um dente de leão compondo aquela paisagem. Tomei um susto! Mas, não só eu, vários colegas da turma ficaram indignados por que Paulo não tinha feito algo que completasse o que eles estavam construindo. Quando questionado pelos colegas por que ele havia escolhido aquele desenho, ele simplesmente respondeu: “Por que eu quis! Eu gosto de dente de leão, por isso pedi”. Assim, foi feito! Paulo escolheu o local que o dente

³ A própria plataforma deixa pré-disponibilizado três pares de paletas de cores (roxo e rosa; laranja e amarelo; e verde e azul). Esses conjuntos possuem seus timbres próprios já definidos.

leão ocuparia na tela e no fim todos aceitaram a opinião do colega (ver figura 17).

Figura 17 - Atividade colaborativa (turma do Paulo)



Fonte: o autor.

Observar o processo colaborativo envolvido no desenho relatado, permite visualizar que a criação colaborativa possui papel importante na formação humana ao democratizar as escolhas, permitir escutas, tomadas de decisão, bem como aceitar o diferente como parte do contexto. Assim, em uma sociedade onde as hegemonias ainda oprimem as minorias, o desenvolvimento de atividades que promovem a conscientização e inclusão das diferenças são importantes ferramentas na desconstrução de pedagogias que perpetuam discursos e práticas hegemônicas. Pois, corroborando com Paulo Freire (2011), não faz sentido uma educação que busca a humanização perpetuar interesses egoístas dos opressores. Portanto, a abertura às falas e histórias de cada estudante por meio de estratégias metodológicas ativas e “libertadoras” (FREIRE, 2011), têm seu valor na construção de uma sociedade mais consciente das diferenças.

O uso das tecnologias potencializa esse processo ao dinamizá-lo, tornando-o mais lúdico e atrativo para as crianças, pois através da interatividade promovida pelas plataformas digitais, os estudantes se envolvem na construção do conhecimento de maneira colaborativa

e prazerosa. De acordo com Frederick Seddon (2007), a utilização das tecnologias digitais trabalhadas em grupo é importante, pois oportuniza a transmissão de informações e trocas de experiências, além de possibilitar o fazer musical e a criação conjunta.

Logo, além de contribuir para o desenvolvimento geral do indivíduo, a realização de atividades digitais como a relatada, atua especificamente no desenvolvimento de habilidades musicais, como a criatividade, a percepção de timbres, alturas, formas, entre outros. Assim, as ações coletivas desenvolvidas com o uso de ferramentas digitais possuem contribuições transversais que passam por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e essencialmente musicais.

Cena 2: Eu quero uma cidade!

Davi – Tio, eu quero uma cidade!

*Professor – Mas, Davi, como vou desenhar uma cidade inteira?
As outras crianças precisam contribuir também.*

Davi – Ah, tá bom, umas três casas e uma rua ... sei lá.

*Professor – Davi, acho que ainda fica muito. Lembra que tem
a quantidade de traços que podemos desenhar no total.*

Davi – Tá! Um prédio então!

Diferente da turma de Paulo, aqui Davi teve outra ideia. Gostaria de compor um desenho mais rebuscado, com mais informações. No entanto, as limitações existentes na plataforma impossibilitaram que ele contribuísse da forma que queria.

Conforme feito com as outras crianças, ele foi questionado sobre como gostaria de contribuir com o desenho da turma. Como um aluno participativo que sempre foi, prontamente respondeu o que gostaria de desenhar: uma cidade inteira! Outros alunos logo perceberam que caso fosse feito o que o amigo havia proposto, os que iriam vir depois

dele não conseguiriam participar. Logo se manifestaram e dirigindo-se ao colega pediram que escolhesse algo “menor”: “Davi, você não pode escolher tudo isso. Peça algo menor”. Isto, pois, eu já havia explicado, nas orientações sobre a plataforma, que o Kandinsky tinha limitações quanto a quantidade de riscos a partir de um clique que poderiam ser feitos⁴. Assim, para que todos pudessem contribuir, foi necessário limitar a quantidade de traços por aluno, fazendo com que outras crianças que, assim como Davi, gostariam de colaborar com tudo que estava em sua mente ficassem limitadas.

Ao perceber que não só Davi, mas outras crianças estavam interessadas em criar seus próprios desenhos, estimei que eles explorassem a plataforma e fizessem suas criações, depois mandassem vídeos da tela para que pudéssemos ver-ouvir o que haviam criado e o retorno foi maior que o esperado. Muitos fizeram não só um, mas vários desenhos e ficaram ansiosos para compartilhar com os amigos. Houve pais que pediram licença em meio a aula⁵ para relatar o quanto seus filhos haviam se envolvido com essa plataforma e tinha feito dessa atividade uma brincadeira em seus momentos de lazer: “Tio, ele passou a semana brincando com esse jogo”.

A partir da visualização desta cena, três reflexões importantes sobre o fazer colaborativo musical entre crianças emergem: 1) a vontade da criança de externar todo seu pensamento; 2) a colaboração representada pelas vozes que orientam a maneira “correta” de fazer; 3) a atratividade da plataforma digital expressa na fala dos pais.

Ao querer desenhar uma cidade, Davi se sentiu à vontade para externar tudo que sua mente, em processo criativo, havia pensado para aquele momento. Esse acontecimento ilustra o anseio infantil de se

4 O Kandinsky, até então, só permite um total de 21 traços a partir de um clique. Ao exceder essa quantidade, o próprio jogo começa a excluir o primeiro traço feito e assim sucessivamente. Essa quantidade varia também para qual dispositivo está usando, como computador, tablet ou celular.

5 Lembrando que as aulas estavam acontecendo remotamente por meio do Google Meet, assim, os pais participavam e podiam interagir na aula.

envolver ao máximo naquilo que lhe agrada e atrai. De acordo com Anna Craft (2010), o processo criativo infantil está centralizado no “pensamento de possibilidades”, o qual se relaciona com o fato das crianças se tornarem investigadoras do processo de construção do conhecimento, da criação. Na cena relatada, Davi se detém do poder de investigador e criador, através de um pensamento crítico que o faz refletir sobre “o que posso fazer com isso?” e propõe ao grupo aquilo que, após uma reflexão pessoal, achou que seria interessante para contribuir no desenho colaborativo. Porém, esta dimensão colaborativa, deu ao restante do grupo o poder de opinar a respeito do que o colega havia proposto.

Como toda brincadeira possui regras, a de desenhar digitalmente, descrita acima, não foi diferente. Vendo que o amigo estava sugerindo algo que fugia das regras explicadas, os colegas de classe logo se pronunciaram para fazer valer a justiça do jogo, ressaltando a necessidade dele pensar no grupo e adaptar sua proposição para algo que possibilitasse a participação de todos. Exemplos como esse, ilustram a importância do envolvimento colaborativo para o funcionamento de uma atividade. Segundo [Avanilde Kemczinski e colaboradores \(2007\)](#), a aprendizagem colaborativa visa a colaboração entre todos os sujeitos, alunos e professores, e pode ser desenvolvida a partir do uso de estratégias diversas, contemplando a troca de experiências, informações, pontos de vista, conceitos e tomadas de decisões.

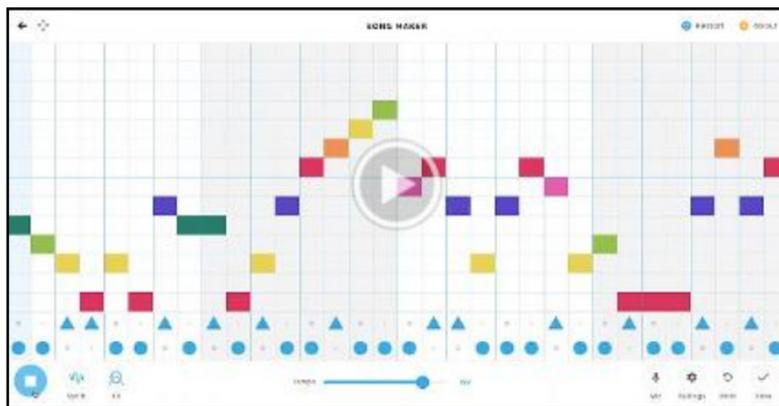
Sobre isso, Seddon (2007) aponta para a potencialidade do uso das tecnologias digitais para a aprendizagem em grupo, ressaltando a contribuição para a transmissão de informações, trocas de experiências, além da possibilidade dos alunos poderem tocar e compor conjuntamente, reforçando o aprendizado colaborativo.

A colaboratividade visualizada também pode ser atribuída à essência digital da brincadeira. A fala dos pais relatada mostra o quanto a plataforma utilizada consegue atrair as crianças para o processo, isso devido às várias características que a mesma possui, como a

interatividade, as cores, os sons e a sua própria natureza digital. Como indicado por [Ians Geremia e Vitor Manzke \(2020\)](#), o Kandinsky permite aliar o interesse natural pelo desenho existente no universo infantil à criatividade, integrada ao aprendizado musical.

Cena 3: Música ou desenho?

Figura 18 - Atividade colaborativa no Song Maker



Fonte: o autor.

A figura 18, acima, obtida de uma captura de tela da produção colaborativa, retrata uma atividade cuja plataforma utilizada foi o Song Maker. A dinâmica consistia em, inicialmente, montarmos a linha melódica chamando uma criança por vez para contribuir dizendo de duas a quatro cores (notas) que ela gostaria que compusesse a música da turma. Logo após, fizemos o mesmo processo para a criação da linha rítmica. Cada estudante contribuiu com duas a quatro figuras rítmicas. Depois disso, foi feita uma enquete para saber quais os timbres da melodia e do ritmo, e qual o andamento que a música teria. Por fim, escutamos juntos a produção musical e as opiniões de quem se sentiu à vontade para falar.

Porém, em uma avaliação preliminar, enquanto as crianças iam sugerindo suas cores e ritmos, algo me “incomodava” ao observar o que estava sendo criado naquele momento, como relatei no trecho abaixo retirado do diário de bordo:

“Percebi que a criação das crianças ocorreu de maneira espontânea. Seguindo suas inspirações, foram criando a música, porém não me parecia que estavam seguindo uma lógica musical, mas sim, algo mais estético-visual.”

(Diário de bordo)

A princípio, não conseguia observar a produção das crianças livre dos meus “pré-conceitos” musicais. Um olhar limitado, focado apenas nos padrões estético-musicais, quase me fez perder uma análise coerente com a realidade da criação produzida pelas crianças. Inconscientemente, esperava por resultados musicais nos padrões tonais e ocidentais solidificados no meu subconsciente que me impediram de olhar para o processo criativo das crianças de uma forma mais abrangente.

Para mim, inicialmente, o resultado não fazia muito sentido. Para elas, no entanto, o que estava sendo criado estava carregado de significados. Sobre isso, [Klesia Andrade \(2019\)](#) comenta que as estratégias de criação das crianças diferem das que estamos acostumados, realizada por meio de diferentes caminhos, estão conectadas com aquilo que para elas faz sentido, culminando em um resultado muitas vezes diferente dos padrões esperados ([ANDRADE, K., 2019. p. 86](#)).

Alice Paige-Smith e Craft (2010), comentam sobre a importância de uma observação sensível por parte dos adultos para como as crianças exploram o mundo. Segundo as autoras, cabe aos mais velhos incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos a partir dos interesses e perspectivas deles, através de um espaço de diálogos.

Além disso, o emocional e as sensações interiores são importantes aspectos que refletem nos processos criativos das crianças. Pois, o

processo criativo infantil é carregado daquilo que parte do seu interior. Portanto, considerar esta variável como um fator preponderante nas criações musicais das crianças é necessário e importante para o educador musical que as orienta. Sobre isso, [K. Andrade \(2019, p. 77\)](#) comenta sobre a dualidade existente no processo de criação, pontuando que:

A criatividade e a criação trazem a conexão entre a cognição e o afeto, o pensamento e o sentimento, o conceitual e o não conceitual. Sendo assim, ser criativo e criar produtos criativos envolvem aspectos tanto internos quanto externos. No plano interno, encontramos a subjetividade (emoções, interações, etc.) e, no externo, temos a objetividade, o domínio técnico, a lógica e o raciocínio, aspectos que subsidiam o desenvolvimento da criatividade e o ato de criar como atividades intencionais e não meramente “especiais”.

Dessa forma, ao analisar as criações feitas pelas crianças é importante que o professor considere os dois lados do processo criativo - interno e externo. Diferente dos adultos que possuem influências estético-musicais consolidadas pelo tempo de vida e experiências externas, as crianças estão mais abertas às novas descobertas. Desse modo, suas criações são mais intuitivas, influenciadas pelas sensações internas, conectadas com suas emoções e sentimentos, agregando valor às suas produções.

Cena 4: Ainda tem uma música que fiz aqui!

Lucas: – Tio Igor, espera! Ainda quero te mostrar uma música que eu fiz aqui.

Nessa cena, ao final de uma aula, Lucas esperou todos da turma saírem para me mostrar o que ele havia criado no Kandinsky. Ele queria uma atenção individualizada para sua produção pessoal. Ao me mostrá-la, super empolgado, perguntou o que eu havia achado e

disse que tinha gostado muito daquele jogo. Logo validei sua criação e incentivei-o a continuar brincando de fazer desenhos musicais.

A partir da observação desse relato, é possível vislumbrar o grau de importância dado pelas crianças às suas criações e o quanto o educador necessita estar atento aos chamados que pedem um pouco de atenção individual. Bem como, o grau de significado e entendimento que aquele processo-atividade tem para cada uma das crianças. Assim, quero evidenciar três aspectos: a necessidade de atenção individualizada do estudante; o caráter espaço-temporal específico da internet; e o fato do desenho musical ser chamado diretamente de “música”.

Em situações semelhantes, é importante que o educador procure dar a importância e o incentivo necessário que aquela criança necessita, de modo que ela se sinta acolhida, valorizada e encorajada a continuar no processo. Esse cuidado, portanto, tem seu valor emocional ao prezar pela autoconfiança dos estudantes e cognitivo ao preocupar-se com o desenvolvimento de suas habilidades gerais e musicais.

Por outro lado, é interessante frisar que o desenho apresentado por Lucas foi feito paralelamente à aula síncrona, em outra aba do seu navegador, evidenciando a dimensão espaço-temporal existente na internet, que possui características próprias, diferentes das vivenciadas fora da rede. Assim, por meio dessa especificidade da aula remota, um aluno pode, ao passo que assiste uma aula, fazer pesquisas direcionadas ao assunto em outra janela, tirar dúvidas com colegas em uma plataforma de chat e pesquisar vídeos que possam ter conexão com aquilo que está aprendendo.

O aprendizado, dessa maneira, ocorre de maneira ainda mais autônoma, acelerada e também colaborativa, à medida que deixa de estar centrado no papel do professor e passa a ser feita numa rede maior de compartilhamento de conhecimento. [Barros e Beltrame \(2022\)](#) comentam sobre a dificuldade de mensurar um único tempo e espaço em um contexto de ensino remoto, no qual vários formatos de realização de atividades são possíveis.

Por fim, o outro aspecto extraído da fala de Lucas é a maneira como ele se refere ao seu desenho musical. Ela o chama de “música”. Para ele, aquele resultado sonoro ganha importância e o desenho criado parece ser atribuído a um meio de se fazer música. Assim, o que para muitos poderia ser um desenho que vira música, para Lucas aquela era uma música escrita através de um desenho. Essa diferenciação faz toda diferença na concepção estético-musical da criação, a partir do momento que aquele desenho é feito em função da música que se quer ouvir a partir dele. Corroborando com [Francine Cernev \(2016\)](#), desta forma, é importante compreender que as crianças usam diferentes estratégias para aprender música utilizando as tecnologias digitais e que este recurso contribui na criação de um ambiente escolar que desperta uma postura crítica nos estudantes e construtiva em sala de aula.

Facilitando a aprendizagem

Tanto o Song Maker, quanto o Kandinsky, trabalhados nas aulas, são inspiradores por suas interfaces coloridas que atraem as crianças para o desenvolvimento das ações propostas. O Song Maker, por exemplo, permite que a criação seja visualizada de maneira mais próxima à notação musical convencional mais usual, porém ainda assim é bastante lúdico, interativo e atraente, como coloca [Felipe Cantão \(2020, n.p.\)](#):

Por meio do Song Marker, a criação musical ganhou uma notação não convencional, baseada em linhas e retângulos sonoros. Havia a possibilidade da criação de melodias, harmonias, escolha de timbres e uma seção rítmica, bem como a opção da manipulação do andamento a ser tocado pelo software.

À vista disso, observa-se que estas ferramentas são importantes meios para o estímulo às atividades de criação musical com as crianças, envolvendo-as no fazer musical de maneira digital. Pois, por um lado, o Song Maker pode ser uma forma de ensinar música da mesma forma que se cria e grava música em estúdios, em multipistas, em DAWS. Já, por outro, os estímulos criativos são de fundamental importância no

processo de desenvolvimento musical infantil, sendo um “elemento importante, cuja prática frequente é indispensável ao dia a dia pedagógico-musical” ([ANDRADE, K., 2019, p. 82](#)).

Moran, Marcos Masetto e Marilda Behrens (2013) apontam para o uso das tecnologias como uma ponte entre os alunos e a aprendizagem, por meio de ações coletivas que funcionam também como incentivadoras. Para os autores, o ato de experimentar, testar, retirar e inserir, inerentes à manipulação de ferramentas tecnológicas, auxiliam na construção do pensamento musical.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância de envolver a criação no processo de ensino e aprendizagem infantil, incluindo-a em uma lista de seis dimensões essenciais⁶ para o processo de ensino-aprendizagem das artes, onde a criação, e todas as outras cinco dimensões, deve se articular de “forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” ([BRASIL, 2018, p. 193](#)). Segundo o documento, a criação:

Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. ([BRASIL, 2018, p. 194](#))

Portanto, desenvolver atividades de criação no processo de ensino-aprendizagem musical é importante também para o desenvolvimento global infantil. Além disso, quando realizadas em grupo, estas criações

6 “Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. As dimensões são: (1) Criação, (2) Crítica, (3) Estesia, (4) Expressão, (5) Fruição e (6) Reflexão” ([BRASIL, 2018, p. 193-194](#)).

são realidades de forma “qualitativamente diversa” ([ANDRADE, K., 2019, p. 85](#)), reforçando a importância de estimular as atividades coletivas e colaborativas.

Ao final desta análise é possível destacar que a interatividade, engajamento, atratividade e ludicidade foram aspectos importantes visualizados e destacados nas ferramentas digitais utilizadas, havendo, assim, um diálogo com o conceito de cultura participativa digital.

Por meio de estratégias pedagógicas atentas ao contexto digital, foi possível observar a promoção da participação e envolvimento dos alunos, através do interesse e assiduidade nas aulas, bem como na participação das atividades. Além disso, o estímulo gerado pela plataforma digital utilizada possibilitou um maior engajamento dos alunos, conseqüentemente um maior desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

13. A covid-19 e seus efeitos na renda dos músicos

*Vinicius Gonçalves Inácio
vinicius.inacio@emo.ufpb.br*

Com a eclosão da pandemia de covid-19 em março de 2020, gerou-se a necessidade de reclusão e suspensão dos eventos. Os músicos, assim como profissionais de várias outras classes, se viram em uma situação desafiadora. A suspensão dos shows e o fechamento de outros espaços de atuação, como estúdios e escolas especializadas de música, geraram um forte impacto na renda e na forma de trabalho desses profissionais.

O presente capítulo traz reflexões geradas a partir de minha pesquisa de TCC do curso de Licenciatura em Música da UFPB (INÁCIO, 2023) e alguns trabalhos da área de Educação Musical que trataram do tema. A pesquisa realizada teve como participantes dois músicos do município de João Pessoa, Rafael e José¹. O objetivo foi compreender o processo de enfrentamento das dificuldades decorrentes da perda de renda financeira, em virtude da pandemia, e como o ensino de música na modalidade de ensino remoto emergencial se apresentou como alternativa de trabalho para esses profissionais.

Aqui, apresento um recorte da pesquisa com ênfase em dois aspectos: a perda de trabalho durante a pandemia e como o ensino de música se apresentou como uma atividade geradora de renda para esses músicos, trazendo aprendizados e reflexões sobre o ensino de música a partir desse contexto.

A pesquisa investigou a trajetória de formação desses músicos, desde o processo de aprendizado do instrumento até a atuação profissional atualmente. Verifiquei que os entrevistados tiveram seus

¹ Visando a salvaguarda da identidade dos participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

primeiros contatos com o aprendizado de música a partir da vivência em diferentes contextos: na família, na igreja, nos estúdios. Assim, se tornaram multi-instrumentistas e, somente mais tarde, ingressaram no curso Técnico em Instrumento Musical no IFPB e Licenciatura em Música na UFPB.

Esse processo de aprendizado que os entrevistados relatam vai ao encontro da abordagem descrita por [Beltrame \(2016\)](#), onde o processo de aprender se dá realizando atividades práticas através da produção musical com o uso de tecnologias, enfatizando aspectos da cultura digital participativa, onde os agentes fazem dessa experiência um lugar de aprendizado:

Nesse papel ativo os aspectos de autoria, criação, compartilhamento, produção e disseminação de material autoral e cover na rede, trazem elementos que podem se tornar fundamentais para compreender como as pessoas aprendem e como as práticas de ensino e aprendizagem musical podem dialogar com isso em seus espaços de formação. ([BELTRAME, 2016, p. 58](#))

As primeiras experiências profissionais aconteceram em decorrência de práticas que os mesmos vinham desenvolvendo de forma livre. Apresentações musicais e trabalhos em estúdio de gravação são algumas destas atividades, que os mesmos classificam como muito importantes no processo de aprendizado e desenvolvimento técnico no instrumento. Ao observar os relatos, percebe-se que o acúmulo de atividades desenvolvidas acontece gradativamente, gerando sobrecarga de trabalho.

O acúmulo de atividades desempenhadas e a considerável deterioração das condições de trabalho enfrentadas pelos músicos entrevistados são retratados em diversos depoimentos ([INÁCIO, 2023](#)). O acúmulo de funções nas atividades, a convivência com a instabilidade nos rendimentos e condições de trabalho sem infraestrutura ideal para a realização das suas práticas são alguns dos pontos relatados pelos entrevistados. Como destaca Rafael em um dos depoimentos:

Semana passada [...] foi pavoroso. Pavoroso. Porque o baterista montou a bateria, choveu, o equipamento apagou. E aí o garçom passa do lado de onde você está tocando para pegar uma cerveja e aí você tem que esquivar com o instrumento para ele passar, e foi ruim. (Rafael, entrevista, mar. 22).

Esse processo de deterioração das condições de trabalho é um fenômeno em curso nas últimas décadas no Brasil. Esse e outros aspectos relacionados às condições de trabalho do músico são trazidos por [Clara Sandroni e colaboradores \(2021\)](#), refletindo, a partir do contexto da pandemia, sobre a deterioração das condições de trabalho dos músicos no Brasil nos últimos anos, que com a pandemia se mostraram evidentes e assolaram a classe dos músicos.

O trabalho *A Covid-19 e seus efeitos na renda dos músicos brasileiros* ([SANDRONI et al., 2021](#)) traz dados de uma pesquisa realizada em julho de 2020 mapeando os impactos na renda dos músicos no Brasil em função da pandemia. Tendo em vista que o referido trabalho apresenta resultados consolidados de uma pesquisa de âmbito nacional, tenho em vista identificar especificidades locais que dialogam com os apontamentos da pesquisa nos temas referentes ao processo de enfrentamento dos impactos trazidos pela pandemia de covid-19 no cenário local de João Pessoa.

Em minha pesquisa (INÁCIO, 2023), identifiquei que a chegada da pandemia instaurou um momento de forte crise e incertezas para os entrevistados. Eles vinham realizando atividades artístico-musicais e dando aulas em escolas especializadas em música. No entanto, as escolas onde trabalhavam encerraram as atividades e eles foram dispensados sem proteções de amparo trabalhista, visto que atuavam sem carteira assinada. José relata que vivia um bom momento profissional: “estava muito bom. A realidade hoje tá bem diferente. Está bem menos. A realidade pré-pandemia era assim, dar aula na escola e ter os shows” (José, entrevista, mar. 22).

A pesquisa de [Sandroni e colaboradores \(2021\)](#) aponta que quando comparamos os dados entre os profissionais com vínculo formal de trabalho e aqueles sem vínculo formal, verificamos que os sem vínculo tiveram perdas de renda até oito vezes maiores. Ressaltando que a classificação dada aqueles sem vínculo formal engloba os microempreendedores, autônomos ou empresários. Nesse sentido, aponto os levantamentos de [Luciana Requião \(2020, p. 23\)](#), com atenção especial conferida ao fenômeno de transformação vivenciado no campo de trabalho dos músicos.

Apontamos que, a partir de grandes transformações no modo de produzir e consumir música, é delegada aos músicos a necessidade de “reinventar-se” e “sair da caixa”, o que seria uma premissa para a permanência desse trabalhador no mercado de compra e venda de produtos e serviços musicais. Nesse sentido, atestamos que a figura do músico trabalhador vem sendo substituída pela do microempreendedor individual. Do nosso ponto de vista, o que ocorre é um acirramento na precarização das relações de trabalho, e, tal qual nos demais setores produtivos, os músicos estão à deriva, entregues a um mar de incertezas.

Esses acontecimentos retratam, como aponta [Laíze Guazina \(2021, p. 20\)](#), as precárias situações de trabalho dos músicos no Brasil:

No mundo do trabalho musical não é diferente; porém, é necessário considerar que a informalidade, a exploração, a instabilidade, o frágil reconhecimento social e a remuneração insatisfatória são marcas históricas na experiência laboral de músicos e musicistas, bem como de outros(as) trabalhadores(as) da música. Como abordado ao longo deste artigo, esse cenário tem um papel significativo na construção do mundo do trabalho da música e é devido a isso que as configurações do trabalho musical no país são elementos-chave para a compreensão da intensa pauperização vivida por esses(as) trabalhadores(as) durante a pandemia da Covid-19.

Outro aspecto importante diz respeito ao vínculo de trabalho. A pesquisa de [Sandroni e colaboradores \(2021\)](#) aponta ainda que existe

uma forte correlação entre alguns fatores pesquisados. Os maiores níveis de proteção dados aos profissionais da música para o enfrentamento das perdas de rendimento ocorridos em função da pandemia estão associados à condição de possuir trabalho com vínculo formal de emprego. O emprego formal se mostra diretamente relacionado ao maior nível de escolaridade. Algumas dessas premissas nos remetem às análises de problemas com raízes estruturais no Brasil. Questões raciais e de acesso à educação são fortemente referendadas pelos resultados da pesquisa.

As associações da perda de renda oriunda da música com sexo e com a cor/raça declarada pelos indivíduos se apresentaram fortes. Embora representem cerca de um terço da amostra (32,7%), são os musicistas autodeclarados pretos e pardos os mais propensos a perder rendimentos com música ao longo do isolamento social. Entre os brancos, 64,1% perderam renda, enquanto que entre os pretos e pardos, a perda foi de 76,7%. (SANDRONI *et al*, 2021, p. 12)

Outro dado é que, para os músicos com nível superior incompleto, apenas 10% têm vínculo formal de trabalho. Para aqueles com pós-graduação o percentual de profissionais com vínculo de trabalho formal salta para cerca de 40% (SANDRONI *et al*, 2021, p. 14). São dados que se articulam com o perfil dos entrevistados de minha pesquisa. Ambos têm nível superior incompleto. Os relatos, ilustram ainda o crescente processo de acúmulo de atividades desenvolvidas. Um dos entrevistados, Rafael, relata que chegou a trabalhar como secretário durante o dia e como professor de música de noite nesta mesma escola. Paralelamente a esses trabalhos realizava apresentações artístico-musicais na noite e finais de semana.

Ensino de música

O ensino de música se inseriu “naturalmente” nas atividades profissionais dos entrevistados, embora não possuíssem experiência profissional ou formação acadêmica concluída para realizá-la. Para

eles, um dos aspectos positivos do trabalho como professores é a estabilidade de rendimentos, ainda que houvesse uma predileção pelos trabalhos com apresentações artístico-musicais que desenvolviam. Esses aspectos são também ressaltados por [Requião \(2020\)](#) ao tratar sobre o perfil do músico professor.

Os entrevistados relataram que foram se adaptando ao ofício de ensino da música e que esse trabalho gerava aprendizados e se tornava cada vez mais instigante. De início, eles desenvolveram suas aulas replicando processos de aprendizados por eles vivenciados, usando a intuição para propor atividades. José relata que teve experiências muito positivas e também alguns conflitos com a direção da escola de música onde trabalhava, repreendido por não se ater rigorosamente ao método adotado pela escola. Esses acontecimentos geraram muitos questionamentos e angústia para o entrevistado. São relatos que discorrem sobre as condições de trabalho do músico, onde conciliar o ensino de música com as demais atividades é uma prática muito recorrente.

Na obra intitulada *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico* (REQUIÃO, 2002), a autora discorre sobre o perfil de formação do professor que atua em escolas alternativas de ensino especializado em música. Identifico aqui uma importante interlocução teórica, a autora traça o perfil dos trabalhadores que conciliam atividades artístico-musicais e a função de professores de música, suas competências e condições de trabalho.

A chegada da pandemia

Com a chegada da pandemia, as escolas de música onde os entrevistados trabalhavam encerraram as atividades. Em consequência, Rafael e José passaram a trabalhar como professores de música

autônomos, sendo esta, então, a única possibilidade de geração de renda para ambos naquele momento.

No que se refere ao formato de aulas, os relatos apontam que os primeiros meses foram de adaptações e aprendizados. Os entrevistados buscavam trazer para a modalidade de aulas remotas, processos e métodos que eram adotados presencialmente, assim como propor alternativas e adaptações para as limitações das ferramentas disponíveis.

Muitas das ferramentas utilizadas na modalidade de ensino remoto de música estavam sofrendo forte expansão antes da eclosão da pandemia, como apontado por [Gohn \(2020\)](#). Os entrevistados tinham contato com algumas destas ferramentas na condição de usuários, mas não na condição de professores de música.

Quando consideram os aspectos positivos trazidos pela experiência vivenciada, destacam o aprendizado na utilização de várias ferramentas. A possibilidade de dar aulas remotas para alunos distantes geograficamente ilustra um destes benefícios. Para ambos, várias destas ferramentas continuaram sendo utilizadas, mesmo nas aulas presenciais e afirmam que pretendem utilizar as modalidades de ensino remoto, presencial e também a combinação de ambos, mostrando então um entendimento sobre propostas híbridas de ensino-aprendizagem musical.

Essa é uma abordagem contemplada por [Barros e Beltrame \(2022\)](#), ao refletirem sobre a realidade que se impõe aos professores, a adaptação ao formato híbrido.

Assim, o professor necessitará desenvolver a adaptabilidade, e por isso as práticas musicais que ocorrem no espaço digital podem possibilitar experiências de ensino/aprendizagem musicais que dialoguem com os ambientes presenciais e virtuais, dada a natureza da produção musical digital e seus modos de transmissão e compartilhamento. Essa possibilidade, ao nosso ver, pode funcionar enquanto emergencial, porém, para uma continuidade de modelos híbridos no futuro, defendemos a necessidade de rever essas práticas. Isso por que, da forma como

tem sido realizada, fica a cargo do professor o manejo na relação tempo-espço que se estabelece de maneira diferenciada e, nesse caso, simultânea. E a estratégia continua focada na transmissão de explicações e nas tarefas realizadas em casa, sem assistência. (BARROS; BELTRAME, 2022. p. 12)

Os entrevistados ressaltam que pretendem continuar realizando trabalhos artístico-musicais na noite e continuar trabalhando como professores de música. Lembram que o enfrentamento da pandemia ampliou as possibilidades de atuação para os músicos. E também relatam que o contato direto e com maior intensidade, proporcionado pela elevação da utilização das mídias sociais no período, fez com que se estabelecesse um processo de encorajamento para muitos músicos locais, gerando aprendizados relativos às condições de remuneração e de campo de atuação.

Como apontado por [Marques \(2021b\)](#), a internet se consolida como um espaço pedagógico de estudos e aprendizados musicais. Dessa forma, destaco ainda, a consolidação destes espaços como local destinado a apresentações artístico-musicais.

As falas dos entrevistados são unânimes em afirmar a importância da atuação como professor de música durante a pandemia, ressaltando o quanto o processo ajudou no enfrentamento das dificuldades financeiras enfrentadas em virtude da suspensão dos shows e do fechamento das escolas especializadas de música onde trabalhavam.

Considerações finais

Diante da deterioração das condições de trabalho enfrentada pelos profissionais de música e demais setores da cultura no Brasil, me faço das palavras de Requião:

Se lutar contra essa maré é uma árdua tarefa para a qual se faz necessário um esforço coletivo, vislumbrando um horizonte ainda longínquo, buscamos aqui contribuir com argumentações e reflexões para que nesse momento possamos, ao menos,

compreender a realidade que nos é imposta e, quem sabe, ter armas para transformá-la (REQUIÃO, 2020, p. 23).

Por fim, ressalto a importância da formação acadêmica como instrumento de proteção para se alcançar melhores condições de trabalho para os profissionais da música. Como apontado por [Cornelia Watkins e Laurie Scott \(2012\)](#), cumpre ressaltar o importante lugar que o ofício de ensino ocupa na estruturação da carreira dos músicos, afastando recorrentes afirmações de que existe uma incompatibilidade entre a atuação em trabalhos artísticos musicais e a atuação profissional como professor de música.

REFERÊNCIAS

244

- ABELES, Howard F.; CONWAY, Colleen. The Inquiring Music Teacher. *In*: ABELES, Harold F.; CUSTODERO, Lori A (Ed). **Critical issues in music education: contemporary theory and practice**. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 276-302
- ALBERT, Daniel. Social Media in Music Education: Extending Learning to Where Students “Live.” **Music Educators Journal**, [S. l.], v. 102, n. 2, p. 31-38, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0027432115606976>. Acesso em 11 nov. 2022.
- ALMEIDA, Luciano. **Etnomusicologia no ciberespaço: processos criativos e de disseminação em vídeos amadores**. Tese (Doutorado em Música) — Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Caroso-Etnomusicologia_Ciberspaco.pdf. Acesso em 22 set. 2022.
- ALVES, Daniel Ramalho. **Formação de músicos-produtores em processos de produção musical em estúdio**. Dissertação (Mestrado em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22327>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- AMARAL, Caio Luiz Costa do; FURQUIM, Gabriel Gustavo da Silva; OLIVEIRA, Lucas Fizio de; SILVA, Vânia Aparecida da; PEREIRA, Renato Aparecido; PAULA, Elgite Elmin Borges de. PODCAST: Uma ferramenta usada na aprendizagem. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/436>. Acesso em: 4 set. 2022.
- ANDRADE, Luiz Carlos de Lucena. **O WhatsApp como instrumento didático no ensino e aprendizado de leitura e de produção de textos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2016/arquivos/3862luiz_carlos_de_lucena_andrade_dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_em_pdf.pdf. Acesso em 22 set. 2022.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Coro criativo**: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral. 2019. Tese (Doutorado em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18883>. Acesso em 11 nov. 2022.

ARAÚJO, Wilame. **Aprendizagens musicais geradas pelas experiências de criação musical online de beats no Projeto #30dias30beats**. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26343>. Acesso em 19 abr. 2023.

ARGOLO, Adilson; WESTERMANN, Bruno. Linha do tempo das plataformas digitais de música no Brasil. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 32., 2022, Natal. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPPOM, 2022.

ARROYO, Margarete. Formação musical de adolescentes e jovens nas redes públicas da cidade de São Paulo: inexistência, existência e inconstância. *In*: NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; STERVINO, Adeline Annelise Marie (org.). **Educação musical e juventude(s) na contemporaneidade**. Sobral/CE: Sobral, 2021. p. 121-140. Disponível em: <https://ciems.files.wordpress.com/2022/01/livro-iv-ciems-finalizado-e-book.pdf>. Acesso em: 06 set. 2022.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare enfermagem**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v9i1.1700>. Acesso em 12 nov. 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **ouvirOUver [S. l.]**, v. 16, n. 1, p. 292, 304, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>. Acesso em 22 set. 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na formação inicial do professor de Música**. Tese (Doutorado em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2020b. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20332>. Acesso em 04 set 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 15, p. 30- 42, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-2>. Acesso em 11 nov. 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; BELTRAME, Juciane Araldi. Educação musical, tecnologias e pandemia: o que aprendemos e para onde vamos? **Revista da Abem**, [S. l.], v. 30, n. 1, e30105, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33054/ABEM202230105>. Acesso em 8 nov. 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; PENNA, Maura (organizadores). **Pesquisa-ação e educação musical**: desvendando possibilidades. Petrolina: IFSERTAOPE, 2022. Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/898>. Acesso em: 27 mar 2023.

BARROS, Gílian Cristina; MENTA, Eziquiel. Podcast: produção de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217>. Acesso em 15 nov. 2022.

BASTOS, Patricio de Lavenère. **Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal**: um estudo de entrevistas. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8091>. Acesso em 22 set. 2022.

BARTON, Georgina; RIDDLE, Stewart. Culturally responsive and meaningful music education: Multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. **Research Studies in Music Education**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1321103X211009323>. Acesso em: 9 abr. 2022.

BARTON, Georgina; RIDDLE, Stewart. Culturally responsive and meaningful music education: Multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. **Research Studies in Music Education**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 1-30, 20 maio 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X211009323>. Acesso em: 9 abr. 2022.

BELTRAME, Juciane Araldi. Impactos das tecnologias e a mudança na cultura da aprendizagem musical: um estudo sobre redes sociais e educação online. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 1223-1233, 2013.

BELTRAME, Juciane Araldi. Transformações tecnológicas e mudanças na aprendizagem musical: um estudo sobre redes sociais na aprendizagem online. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 3, 2014. **Anais** [...], Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4570>. Acesso em 12 nov. 2022.

BELTRAME, Juciane Araldi. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa**: uma análise das práticas de produtores musicais. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11033>. Acesso em 22 set. 2022.

BELTRAME, Juciane Araldi. Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 40-55, 2018. Disponível em: <https://www.doi.org/10.33054/ABEM2018b4103>. Acesso em: 17 Abr. 2023.

BELTRAME, Juciane Araldi. Criar novas ideias a partir de músicas: reflexões, experiências e aprendizagens na produção de mashup. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 60-71, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-4>. Acesso em 22 set. 2022.

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. **Musicalizando digitalmente**: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25206>. Acesso em 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 4.829, de 3 de setembro de 2003**. Dispõe sobre a criação do Comitê Gestor da Internet no Brasil — CGIbr, sobre o modelo de governança da Internet no Brasil, e dá outras providências. 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 abr 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6, de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020. 2020a.

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus — COVID-19. 2020b.

BRASIL. **Medida provisória n.º 948, de 8 de abril de 2020.** Dispõe sobre o cancelamento de serviços, de reservas e de eventos dos setores de turismo e cultura em razão do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19). 2020c.

BOLDEN, Benjamin; NAHACHEWSKY, James. Podcast creation as transformative music engagement. **Music Education Research**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 17-33. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.969219>. Acesso em 15 nov. 2022.

BONK, Curtis J. YouTube anchors and enders: The use of shared online video content as a macrocontext for learning. **Asia-Pacific Collaborative education Journal**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 13-24, 2011. Disponível em: <http://apcj.alcob.org/journal/article.php?code=21301>. Acesso em 14 nov. 2022.

BORBA, Marcelo Barros de. **Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento:** construção de significados sobre cibercultura. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6959>. Acesso em 11 nov. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. *In:* CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOXÍA. **Libro de Actas [...]**, Universidade da Coruña. 2007. p. 837-846. Disponível: <http://hdl.handle.net/1822/7094>. Acesso em 15 nov. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **PRISMA.COM**, n. 6, p.158-179, 2008. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/3217>. Acesso em 15 nov. 2022.

BOYD, Danah Michele. **Taken out of context:** American teen sociality in networked publics. 2008. Tese (Doctor of Philosophy in Information Management and Systems) — University of California, Berkeley, 2008. Disponível em: <https://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf>. Acesso em 30 nov. 2022.

BURGESS, Jean e GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital:** como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade. Tradução Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Multiletramentos e informática na escola. *In:* SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (org.). **Informática na Educação:** autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão. Porto Alegre/RS: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.2). Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/multiletramentos>. Acesso em: 21 maio 2021.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CANTÃO, Felipe Novaes. Educação Musical em Tempos de Pandemia: Desafios e Possibilidades. *In:* ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2020. **Anais [...]**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/RegNt2020/norte/paper/viewFile/510/432>. Acesso em 12 nov. 2022.

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical**
Becoming critical: Becoming critical knowing through action research. Londres: Falmer Press, 1986.

CARREIRA, Krishma. As profundas transformações na cultura digital: Entrevista com André Lemos. **PAULUS:** Revista de Comunicação da FAPCOM, [S. l.], v. 5, n. 10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31657/rcp.v5i10.482>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CASAGRANDE, Erich. **Top 100 sites mais acessados no Brasil [Edição 2022].** 24 de outubro de 2022. Disponível em: <https://pt.semrush.com/blog/top-100-sites-mais-visitados/>. Acesso em 17 abr. 2023.

CASTRO, Camila Sandim de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Agressões online e cultura digital: considerações sobre o cyberbullying como objeto de pesquisa. **Educação:** Teoria e Prática, v. 29, n. 60, p. 180-196, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n60.p180-196>. Acesso em 17 mar. 2023.

CAYARI, Christopher. The YouTube Effect: How YouTube Has Provided New Ways to Consume, Create, and Share Music. **International Journal of Education & the Arts**, [S. l.], v. 12, n. 6, 2011. Disponível em: <http://www.ijea.org/v12n6/>. Acesso em 22 set. 2022.

CERNEV, Francine Kemmer. O uso de sistemas colaborativos mediados pelo computador para a composição musical colaborativa no ambiente educacional. *In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM*, 12, 2012, Brasília. **Anais [...]**, Brasília: ABEM, 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais%20do%20XII%20Encontro%20Regional%20Centro-Oeste%20da%20ABEM.pdf>. Acesso em 12 nov. 2022.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais**: estratégias de aprendizagem e motivação dos alunos. Doutorado, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/128932>. Acesso em 11 nov. 2022.

CERNEV, Francine Kemmer. Educação Musical na era digital: experiências coletivas e os desafios para o uso das tecnologias digitais nas aulas de música. **Música em contexto**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/11116>. Acesso 11 nov. 2022.

CETIC.BR — CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Sobre o Cetic.br**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/sobre> Acesso em 11 nov. 2022

CIAVATTA, Lucas. **O Passo**: música e educação. Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Ísis Queiroga de Oliveira. **As aprendizagens durante a produção de materiais audiovisuais para o meio digital e os novos olhares sobre os recitais de conclusão de curso**. 2022. Monografia (Licenciatura em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25291>. Acesso em 1 nov. 2022.

COURSERA. 2022. **Our Vision**. Disponível em: <https://about.coursera.org/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London e New York: Routledge, 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, *New Learning*. **Pedagogies: An International Journal**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 6 set. 2022.

COSCARELLI, Carla; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 20-32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5572>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. *In*: PAIGE- SMITH, Alice; CRAFT, Anna. Tradução Vinícius Figueira. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120- 135.

CHROME MUSIC LAB. **About**. Disponível em: <https://musiclab.chromeexperiments.com/About>. Acesso em 6 nov. de 2022.

CUERVO, Luciane. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração ‘nativos digitais’. **Revista da Abem**, [S. l.], v. 20, n. 29, p. 62-77, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/91>. Acesso em 11 nov. 2022.

CUERVO, Luciane da Costa; WELCH, Graham Frederick; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; REATEGUI, Eliseo. Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. **Acta Scientiarum. Education**, [S. l.], v. 41, n. 1, e34442, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.34442>. Acesso em 22 set. 2022.

D’ANDRÉA, Carlos. **Pesquisando Plataformas Online**: conceitos e métodos. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32043>. Acesso em: 25 abr. 2022.

DECKERT, Marta. Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação. **Revista da Abem**, Londrina, v. 16, n. 19, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/263>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ERIKSSON, Maria; FLEISCHER, Rasmus; JOHANSSON, Anna; SNICKARS, Pelle; VONDERAU, Patrick. **Spotify Teardown**: inside the black box of streaming music. Cambridge, Londres: The Mit Press, 2019.

FERREIRA, Carolina Borges. O campo cibernético e a recepção musical: resultados da observação do público da primeira edição do The Voice Brasil na rede social Twitter. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24, 2014, São Paulo. Anais [...], São Paulo, 2014. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2014/3065/public/3065-9854-1-PB.pdf. Acesso em 19 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GAINZA, Violeta Hemsí de. **La improvisacion musical**. Buenos Aires. Ricordi Americana, 1993.

GARCIA, Marcos da Rosa. Aulas de Música de Câmara: performance musical coletiva em tempos de distanciamento social. *In*: Congresso Nacional da ABEM, 25, 2021, [S.l.]. **Anais [...]**. Londrina, ABEM, 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xvcongresso/2021/paper/view/719>. Acesso em 5 set. 2022.

GARCIA, Marcos da Rosa; BELTRAME, Juciane Araldi. Curso Híbrido de Violão: proposta e prática. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 278–291, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55854>. Acesso em: 22 set. 2022.

GARNER, Neil Robert. **The YouTube effect**: a paradigm shift in how musicians learn, teach and share?. Tese (Doutorado em educação) — University College London. Londres. 2017. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10026223>. Acesso em 14 nov. 2022.

GEREMIA, Ians Soares; MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. Tecnologia e Música: um relato de experiência do uso de sites em um ambiente de ensino virtual síncrono. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2020. **Anais [...]**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/view/401/368>. Acesso em 12 nov. 2022.

GILLESPIE, Tarleton. **The politics of ‘platforms’**. *New Media & Society*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 347-364, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461444809342738>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOHN, Daniel. **Auto-aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) — Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

GOHN, Daniel. Educação musical a distância: tecnologia, velocidade e desaceleração. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. **Anais** [...], [S. l.], 2006. Disponível em: https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao01/01COM_EdMus_0104-039.pdf. Acesso em 12 nov. 2022.

GOHN, Daniel. Aspectos tecnológicos da experiência musical. **Revista Música Hodie**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 11-28, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3295>. Acesso em 11 nov. 2022.

GOHN, Daniel. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 113-119, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/265>. Acesso em 11 nov. 2022.

GOHN, Daniel. Aplicativos para aprendizagem de bateria: o caminho do controle sonoro. **Música em Contexto**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 53-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/11118>. Acesso em: 14 nov. 2022.

GOHN, Daniel Marcondes. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.170749>. Acesso em: 25 jul. 2022.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação em rede: guia para professores**. Brasília: Liberlivro, 2010.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. **Educação na cibercultura**. Curitiba: CRV, 2011.

GOUZOUASIS, Peter; BAKAN, Danny. The future of music making and music education in a transformative digital world. **UNESCO E-Journals**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.unescoejournal.com/wp-content/uploads/2020/03/2-2-12-GOUZOUASIS.pdf>. Acesso em 22 set. 2022.

GUARIENTE, Liane Cristina. **Comunidade de prática musical:** um estudo sobre um grupo coral em Curitiba. Dissertação (Mestrado em Música) — Setor de Ciências, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/35748>. Acesso em 11 nov. 2022.

GUAZINA, Laíze. As configurações do trabalho musical e a pandemia da Covid-19: precarização, luto, resiliência e redes de cooperação. **Opus**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.20504/opus2021c2701>. Acesso em 11 nov. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578>. Acesso em: 6 set. 2022.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Antropologia do ciborgue:** as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HELMOND, Anne. A plataformização da web. In: OMENA, Jana Joceli (ed.). **Métodos Digitais:** teoria-prática-crítica. Lisboa: Icnova, 2019. p. 49-72.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018.** IBGE: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101705>. Acesso em 26 jun 2020

INÁCIO, Vinícius Gonçalves. **O ensino de música como alternativa de renda na pandemia:** experiências de dois músicos da cidade de João Pessoa. Monografia (Licenciatura em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, Regular e na modalidade EJA.** Natal/RN: IFRN. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem>. Acesso em: 06 de set. 2022

JACKSON, Brian, M. **The Music Producer's Survival Guide:** Chaos, Creativity, and Career in Independent and Electronic Music. 2º ed. New York: Routledge, 2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2º ed. São Paulo: Aleph, 2009

JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; WEIGE, Margaret. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: MacArthur, 2006. Disponível em: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf. Acesso em 22 set. 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, Vani. Verbete CULTURA DIGITAL. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL. Acesso em 4 dez. 2022.

KEMCZINSKI, Avanilde; MAREK, Joel; HOUNSELL, Marcelo S.; GASPARINI, Isabela. Colaboração e Cooperação — Pertinência, Concorrência ou Complementaridade. **Revista Produção online**, [S. l.], v. 7, n. 3. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.14488/1676-1901.v7i3.68>. Acesso em 11 nov. 2022.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 39-59.

KISCHINHEVSKY, Marcelo; VICENTE, Eduardo; MARCHI, Leonardo de. Em busca da música infinita: os serviços de streaming e os conflitos de interesse no mercado de conteúdos digitais. **Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 302-311, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/fem.2015.173.04>. Acesso em 31 ago 2022.

KRUSE, Nathan B.; VEBLEN, Kari. Music Teaching and Learning Online: Considering YouTube Instructional Videos. **Journal of music, Technology & education**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 77-87, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jmte.5.1.77_1. Acesso em 11 nov. 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEME, Gerson R. **Professores de escola de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6771>. Acesso em 12 nov. 2022.

LEMOS, André. Desafios Atuais da Ciberultura. *In: Jornal Correio do Povo*, Caderno de Sábado, Porto Alegre, 15/6/19, 2019. Disponível em: <http://www.lab404.ufba.br/os-desafios-atuais-da-cibercultura/>. Acesso em 03 set. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3º ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Cristiane Kelly Takahara; BOURSCHEIDT, Luis. Recursos tecnológicos e adaptações: o ensino remoto de Música durante a pandemia no ensino regular público. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*. 19., 2020. **Anais** [...], [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/view/678/365>. Acesso em 12 nov. 2022.

MARONE, Vittorio; RODRIGUEZ, Ruben C. “What’s So Awesome with YouTube”: Learning Music with Social Media Celebrities. **Online Journal of Communication and Media Technologies**, v. 9, n. 4, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29333/ojcm/5955>. Acesso em 13 nov. 2022.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Aprendizagens nas práticas de produção solo (autoprodução) de um canal do youtube: reflexões e discussões sobre os elementos musicais presentes. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 15., 2020. **Anais** [...]. Londrina: ABEM, 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/397/267>. Acesso em 11 nov. 2022.

MARQUES, Gutenberg de Lima. **Conteúdos pedagógicos de canto em mídias sociais: aspectos e características de vídeos no YouTube**. 2020. Monografia (Licenciatura em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal do Paráíba, João Pessoa, 2021a. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19461>. Acesso em 22 set. 2022.

MARQUES, Gutenberg de Lima. **Práticas de Ensino e Aprendizagem de canto nas mídias sociais:** um estudo sobre o espaço pedagógico-musical YouTube. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021b. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22329>. Acesso em 22 set. 2022.

MARQUES, Gutenberg de Lima; BELTRAME, Juciane Araldi. Cultura digital/participativa e aprendizagens nas práticas de produção solo (autoprodução) de um canal do youtube: descrições e percepções iniciais. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. Anais [...], Manaus: ANPPOM, 2019. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongrvresso_anppom_2019/5725/public/5725-20619-1-PB.pdf. Acesso em 14 nov. 2022.

MARQUES, Gutenberg de Lima; SANTOS, Carla Pereira dos. WhatsApp e o ensino remoto emergencial de música: relatos e reflexões sobre uma prática de estágio supervisionado na Educação Básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25, 2021, online. **Anais** [...], Londrina: ABEM, 2015. p. 1-14, 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/712>. Acesso em 22 set. 2022.

MÁRQUEZ, Israel. Nuevas prácticas de creación, distribución, consumo y ‘socialidad’ musical: La ‘YouTubificación’ de la música. **Telos:** Cuadernos de comunicación e innovación, [S. l.], n. 106, 2017. p. 72-81. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986992>. Acesso em 11 nov. 2022.

MARTINS, Mariana Roncale. **Do rec ao play, e além:** as gravações em uma oficina de música para crianças. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000038/00003885.pdf>. Acesso em 11 nov. 2022.

MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. A produção de cibervídeos na formação de professores: reflexões para a Educação Online. **EmRede:** Revista de Educação a Distância, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 221-233, 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/462>. Acesso em 13 nov. 2022.

MARTINS, Francisco Allan Santos; BRANDÃO, Elves Souza; VIANA JUNIOR, Gerardo Silveira. O podcast como ferramenta complementar na formação do licenciando em música. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25, 2021, [S. l.]. **Anais [...]**, Londrina: ABEM, 2015. p. 1-14, 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xvcongresso/2021/paper/viewFile/928/741>. Acesso em 4 set 2022.

MATTAR, João. YOUTUBE NA EDUCAÇÃO: O USO DE VÍDEOS EM EAD. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO ONLINE, 15, **Anais [...]**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.joaomattar.com/YouTube%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20uso%20de%20v%C3%ADdeos%20em%20EaD.pdf>. Acesso em 13 nov. 2022.

MELO, Bruno Torres Araujo de. **Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8421>. Acesso em 22 set. 2022.

MILLS, Kathy Ann. A Review of the ‘Digital Turn’ in the New Literacy Studies. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 80, n. 2, p. 246-271, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>. Acesso em: 2 ago. 2021.

MILLER, Richard. **A estrutura do canto: sistema e arte na técnica vocal**. Trad. Luciano Simões Silva. 1º ed. São Paulo: É Realizações, 2019.

MOURA, Adelina Maria Carreiro; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. *In*: CONFERENCE ON MOBILE AND UBIQUITOUS SYSTEMS. **Anais [...]**. Universidade do Minho: Braga, 2006, p. 155-158.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em 04 dez 2022.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. São Paulo: Papirus. 2013.

MOREIRA, Carla Geralda Leite. Letramento digital: do conceito à prática. *In*: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf. Acesso em 17 mar. 2023.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; CARVALHO JÚNIOR, Antonio Deusany de; ANGELO, Jackes Douglas Nunes. Aulas de Instrumento Musical a Distância: o desafio emergente. In: PEREIRA, Fabiano Lemos (org). **Educação musical a distância e tecnologias no ensino da Música**. Ponta Grossa: Atena, p. 27-43. 2020. Disponível em: <https://www.doi.org/10.22533/at.ed.6212010123>. Acesso em 22 set. 2022.

MORESCHI, Samuel; SAYANS, Francisco. **Por que a música pode potencializar sua estratégia de anúncios**. Julho, 2022. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/tendencias-de-comportamento/musica-potencializar-anuncios-youtube/>. Acesso em 30 ago. 2022.

MORGAN, David L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**, [S. l.], v. 22, p. 129-152, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>. Acesso em 15 nov. 2022.

NASSIF, Silvia. Educação musical no Brasil: Aonde chegamos, para onde vamos. Epistemus. **Revista de Estudos em Música, Cognición y Cultura**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 038, 2022. Disponível em: <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/13572>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NIC.BR — NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020a. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/>. Acesso em: 1 dez. 2020.

NIC.BR — NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Painel TIC Covid-19: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. 1ª edição: atividades na internet, cultura e comércio eletrônico. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020b. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-1-edicao/>. Acesso em 01 dez 2020

NIC.BR — NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020c. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2019/>. Acesso em: 1 dez. 2020.

NOFFKE, Susan E. Professional, personal, and political dimensions of action research. **Review of Research in Education**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 305-343, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1167378>. Acesso em 15 nov. 2022.

NOVO, Cristina. Bullying e as tecnologias da comunicação: do uso ao abuso. **Interacções**, [S. l.], v. 5, n. 13, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.410>. Acesso em: 21 mar. 2023.

OGIBOWSKI, Brunno Rossetti. **Práticas pedagógico-musicais não presenciais**: narrativas de dois professores de música da rede pública de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Música) — Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008b/00008bba.pdf>. Acesso em 11 nov. 2022.

OLIVEIRA, Paula Agrello Nunes. **Cover**: performance e identidade na música popular de Brasília. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9813>. Acesso em 14 dez. 2022.

O'REILLY, Tim. **Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. O'Reilly, 2005. Disponível em: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em 14 nov. 2022.

PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. Introdução. *In*: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. Tradução Vinícius Figueira. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAIVA, Luciano Luan Gomes. **A aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais, sob a ótica da complexidade**: uma pesquisa-ação com guitarristas do curso de extensão da UFRN. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) — Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27837>. Acesso em 22 set. 2022.

PAPAROTTI, Cyrene; LEAL, Valéria. **Cantonnário**: Guia prático para o canto. 2ª ed. Brasília: Musimed, 2013.

PENNA, Maura. Ascensão e queda do Programa Mais Educação - A música na proposta de educação (em tempo) integral. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2139>. Acesso em 11 nov. 2022.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2018.

PENNA, Maura; BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Resgatando / estabelecendo / construindo relações: propostas de exploração de funks a partir da intertextualidade. **Música na Educação Básica**, v. 11, n. 13/14, 2022. p. 8-21.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo. Ressignificando e recriando música: a proposta do re-arranjo. *In*: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2018, p. 173-207.

PEREIRA DE SÁ, Simone. **Música pop-periférica brasileira**: videoclipes, performances e tretas na cultura digital. Curitiba: Appris, 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 02 abril 2021.

PINHEIRO, Petilson. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5555>. Acesso em: 17 ago. 2021.

POTIGUARA, Lucas Benjamin. **O papel de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem de bateria**. 2021. Monografia (Licenciatura em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21052>. Acesso em 22 set. 2022.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em 11 nov. 2022.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na internet**. 2.º ed. Porto Alegre: Sulina, 2018

REQUIÃO, Luciana. **Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas**: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

REQUIÃO, Luciana. Mundo do trabalho e música no capitalismo tardio: entre o reinventar-se e o sair da caixa. **Opus**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020b2603>. Acesso em 11 nov. 2022.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online**: uma perspectiva contemporânea da motivação. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/76731>. Acesso em 11 nov. 2022.

SALGADO, Danielle. **Pesquisa sobre o YouTube no Brasil**: veja os principais insights sobre a maior plataforma de vídeos do mundo, 14 mai 2021. Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-sobre-youtube/>. Acesso em 31 ago 2022.

SANDRONI, Clara; FERREIRA, Daniela Maria; REQUIÃO, Luciana Pires de Sá; SANDRONI, Carlos; LIMA, Margareth Guimarães, A Covid-19 e seus efeitos na renda dos músicos brasileiros. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/4175>. Acesso em: 6 jul. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Actas** [...] Braga: Universidade do Minho, p. 5658-5671, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em 9 nov. 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: Edufpi, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em 11 nov. 2022.

SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa. Práticas multirreferenciais de educação online: expressões de uma pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 153-172, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/19827199715>. Acesso em 11 nov. 2022.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], n. 49, p. 267-287, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie490683>. Acesso em 14 nov. 2022.

SCHUTZ, Michael. Seeing Music? What musicians need to know about vision. **Empirical Musicology Review**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 83-108, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18061/1811/34098>. Acesso em 11 nov. 2022.

SCOTTI, Adelson Aparecido. **Violão.org**: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes) — Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12279>. Acesso em 11 nov. 2022.

SEDDON, Frederick. Music e-learning environments: young people, composing and the internet. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela; BRINDLEY, Sue; ADAMS Anthony. **Music Education with digital technology**. New York: Bloomsbury Academic. 2007. p. 107-16.

SILVA, Marco. Educar na Ciberultura: desafios à Formação de Professores para Docência em Cursos Online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, [S. l.], n. 3, p. 36-51, 2010. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-educar_na_ciberultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acesso em 14 nov. 2022..

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000

SILVA, Marco. Prefácio: Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o WhatsApp! In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). **Whatsapp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA; EDITUS, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523220204>. Acesso em 9 nov. 2022.

SILVA, Roger Cristiano Lourenço da. **O ensino de saxofone na era digital**: um estudo sobre professores/produtores do YouTube. 2020. (Mestrado em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20380>. Acesso em 22 set. 2022.

SNELSON, Chareen. Teacher Video Production: Techniques for Educational YouTube Movies. *In: SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY & TEACHER EDUCATION INTERNATIONAL CONFERENCE*, 23, p. 1218-1223, Nashville, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), **Proceedings** [...], 2011. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/36454/>. Acesso em 14 nov. 2022.

SOUSA, Joana Mariz de. **Entre a expressão e a técnica**: a terminologia do professor de canto — um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110657>. Acesso em 11 nov. 2022.

SOUZA, Vivian Martins Lopes de. **Os cibervídeos na educação online**: uma pesquisa-formação na cibercultura. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10733>. Acesso em 14 nov. 2022.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 9–24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.1.53720>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **PSI UNISC**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 52-66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v4i1.13500>. Acesso em 11 nov. 2022

SUNDBERG, Johan. **Ciência da voz**: fatos sobre a voz na fala e no canto. Trad. Gláucia Laís Salomão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

YOUTUBE. **About YouTube**. Disponível em: <https://about.youtube/>. Acesso em 30 ago 2022.

TELLES, André. **A revolução das Mídias Sociais**: Cases, Conceitos, Dicas e Ferramentas. 2º ed. São Paulo: M. Book, 2011

THEES, Andréa. **“Aprendi no YouTube!”**: investigação sobre estudar matemática com videoaulas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

TOBIAS, Evan. Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture. **Music Educators Journal**, [S. l.], v. 99, n. 4 p. 29-36, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0027432113483318>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; WAAL, Martijn de. **The Platform Society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018.

VARGAS NETTO, Maria Jacintha. **Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10420>. Acesso em 14 nov. 2022.

VENTURA, Michele Della. Twitter As a Music Education Tool to Enhance the Learning Process: Conversation Analysis. In: DENG, Liping; MA, Will W. K.; FONG, Cheuk Wai Rose (eds). **New Media for Educational Change**. Singapura: Springer Singapore, 2018, p. 81-88. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-10-8896-4_7. Acesso em 19 dez. 2022.

VIEIRA, Gabriel da Silva. **O home studio como ferramenta para o ensino da performance musical**. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2730>. Acesso em 22 jan. 2023.

WALDRON, Janice L. YouTube, fanvids, foruns, vlogs and blogs: informal music learning in a convergent on- and offline music community. **International Journal Of Music Education**, Los Angeles, v. 31, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0255761411434861>. Acesso em 11 nov. 2022.

WALDRON, Janice L. Social Media and Theoretical Approaches to Music Learning in Networked Music Communities. In: WALDRON, Janice L.; HORSLEY, Stephanie; VEBLEN, Kari K. (ed). **The Oxford Handbook of Social Media and Music Learning**. [S. l.]: Oxford University Press, 2020, p. 20-39. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190660772.013.2>. Acesso em 14 nov. 2022.

WALDRON, Janice L.; HORSLEY, Stephanie, VEBLEN, Kari K. Introduction: Why Should We Care About Social Media?. In: WALDRON, Janice L.; HORSLEY, Stephanie; VEBLEN, Kari K. (ed). **The Oxford Handbook of Social Media and Music Learning**. [S. l.]: Oxford University Press, 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190660772.013.42>. Acesso em 30 nov. 2022.

WATKINS, Cornelia; SCOTT, Laurie. **From the stage to the studio:**

How fine musicians become great teachers. New York: Oxford University Press, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199740529.001.0001>. Acesso em 11 nov. 2022.

WEBB, Michael. Re Viewing Listening: “Clip culture” and Cross-Modal Learning in the Music Classroom. **International Journal of Music Education**, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 313-340, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0255761410381821>. Acesso em 11 nov. 2022.

WENGER, Etienne. **Communities of practice:** A brief introduction. 2011. Disponível em <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>. Acesso em 21 de jul. 2022.

WENDT, Guilherme Welter; CAMPOS, Débora Martins de; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 41-52, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492010000100004. Acesso em: 17 mar. 2023.

WHITAKER, Jennifer A.; ORMAN, Evelyn K.; YARBROUGH, Cornelia. Characteristics of “Music Education” Videos Posted on YouTube. **Update: Applications of Research in Music Education**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 49-56, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F8755123314540662>. Acesso em 14 nov. 2022.

WROBLEWSKI, Luke. **Mobile First.** LukeW Ideation & Design, 2009. Disponível em: https://www.lukew.com/resources/mobile_first.asp. Acesso em 14 jul 2020.

WROBLEWSKI, Luke. **Mobile First.** New York: A Book Apart, 2011. Disponível em: <http://mobile-first.abookapart.com/>. Acesso em 19 abr. 2023.

AUTORES

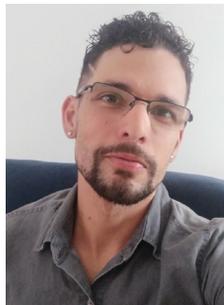


Ane Regina Felix de Almeida Bonfim atua como professora de música (teoria musical e musicalização), professora de flauta transversal e flautista performance. Estudante de licenciatura em música com habilitação em flauta transversal na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), também atua como pesquisadora nas áreas de tecnologia, educação musical e etnomusicologia. Participa desde maio de 2019 com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação Musical (Tedum) e também desde setembro de 2019 do grupo de pesquisa PENSAMUS (Educação Musical em múltiplos contextos) onde também é bolsista PIBIC.



Bruno Westermann é doutor em Música (Educação Musical — 2017) e mestre em Música (Educação Musical — 2010) pela Universidade Federal da Bahia. Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). É Professor Adjunto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) — Área de Música. Atualmente, desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Música e Cultura Digital, Música e Processos de Plataformização, Ensino de Música e Processos de Plataformização. É membro do Grupo de Estudos Contemporâneos em Música (UEFS) e coordenador do projeto de pesquisa Investigações sobre Música e Plataformas Digitais no Brasil (CONSEPE 40/2021) e coordenador do Programa de Extensão em Violão e Cordas Dedilhadas da UEFS (CONSEPE 15/2019). Na graduação, atua como professor de componentes curriculares na área de educação musical, estágio supervisionado, tecnologias da informação aplicadas à educação musical e prática de conjunto.

Gutenberg de Lima Marques é discente do curso de Doutorado em Música do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Música (área de concentração: educação musical) e Licenciado em Música (Práticas Interpretativas em Canto) pela UFPB. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação Musical (Tedum), onde desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão. Tem experiência como professor do componente artes-música na educação básica atuando no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Foi coralista no Coral Universitário da Paraíba Gazzzi de Sá entre 2016 e 2022, atuando na preparação vocal em 2019. Também é Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica de Pernambuco e MBA em Comunicação e Marketing em Mídias Digitais pela Faculdade Estácio do Recife.



Isis Queiroga de Oliveira Costa é cantora, compositora, professora de canto e produtora musical, nascida em Sousa, no interior da Paraíba. É formada em Licenciatura em Música, com habilitação em Canto Popular, pela UFPB. Em 2020, aprofundou seus estudos sobre pedagogia vocal com os 3 níveis de formação no Somatic Voicework - The Lovetri Method. Em 2021, foi finalista do IV Festival de Música da Paraíba com a canção “Fruto Coragem”. No mesmo ano, estreou seu projeto audiovisual ‘Múltiplas Isis’, como culminância do componente curricular prático-interpretativo de sua graduação. O material foi utilizado também como objeto de pesquisa em sua monografia. Atualmente ministra aulas de canto particulares, integra o coletivo KantoKa e o grupo vocal AVA.





José Magnaldo de Moura Araújo é Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016), possui licenciatura em música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem experiência na área de artes, com ênfase em música, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de música em múltiplos contextos, formação de professores de música e educação musical mediada por tecnologias. Atualmente é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É criador do Aparelho de Iniciação Rítmica Musical (MagMusic), patente BR10102017022078, e do programa de computador MagMusic App, registro BR512019002027-8.



Juciane Araldi Beltrame é docente do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde novembro de 2009. Docente no curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM) de agosto de 2006 a novembro de 2009. Doutora em Música - Música e Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Música - Educação Musical - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Licenciada nos cursos de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Co-autora do livro *Hip Hop: da rua para escola* (editora Sulina). Atua na área de Educação Musical nas temáticas: práticas musicais de DJs, música eletrônica, hip hop, formação docente, educação musical e tecnologia, educação musical online e cultura digital participativa.

Lucas Benjamin Potiguara possui graduação em Música - com habilitação em bateria pela Universidade Federal da Paraíba (2021). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal da Paraíba, também atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, com o plano de trabalho “Idiofones e membranofones da cultura oral e urbana brasileira”. Atualmente é professor de música da Escola Estadual de Música Anthenor Navarro. Tem experiência na área de artes, com ênfase em educação musical e etnomusicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, timbre e identidade, organologia brasileira, acervo virtual e aprendizagem.



Marcos da Rosa Garcia atualmente professor substituto do IFPB e vice-presidente da OMB/PB, Marcos Rosa é doutor em Jazz/Comercial Music Performance — Electric Guitar, pela Five Towns College (Nova Iorque — EUA) com tese focando a guitarra jazz como instrumento acompanhador no Jazz. Possui mestrado em educação musical pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), graduação em música com habilitação em violão pela mesma instituição e especialista em guitarra (UNB). Fez cursos de verão como bolsista na Berklee College of Music (Boston — EUA), Musicians Institute (Los Angeles - EUA). Recebeu prêmios como: Tony Mottola Award promovido por Five Towns College; Philippe Bertaud Memorial Scholarship promovido pela DAddario Foundation e Alhambra Guitars na Espanha; MPB SESC por promovido por SESC Brasil-PB. Em maio de 2018 lançou seu primeiro álbum solo A Step Outside distribuído em todas as plataformas digitais. Possui vários artigos publicados em congressos e revistas acadêmicas (inter)nacionais, com frequência abordando o ensino e aprendizado da guitarrista na atualidade.





Matheus Henrique da Fonsêca Barros é doutor em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Educação pela UFPE, graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). É professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), Campus Petrolina, no curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-graduação em Música da UFPE. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, Educação Musical, Formação de professores de Música; Aprendizagem baseada em Problemas, Tecnologia Musical.



Rosângela Souza da Silva atualmente é mestranda em Música na área de concentração educação musical e linha de pesquisa: processos e práticas educativo-musicais da Universidade Federal da Paraíba UFPB; é licenciada em Música (2016) e bacharel em música (2018) também pela UFPB; especialista em Educação Musical pela PROMINAS (2019); cursando especialização em Artes Visuais pela IBRA; é técnica em música pelo IFPB (2010); é professora ministrante de teoria musical na turma pré-vestibular desde 2017 no Projeto de extensão da UFPB. É clarinetista concursada da Prefeitura Municipal de Sapé desde 2012. Possui experiência na área de Banda de música. Atuou como bolsista do PIBID durante três anos em escola de educação básica (2014-2016). Participou de eventos na área apresentando trabalhos de relatos de experiência. Atuou como regente de banda marcial durante dois anos em escola de educação básica (2010-2011). Atualmente é professora na Escola Estadual de Música Anthenor Navarro, atuando na musicalização infantil e musicalização (teoria musical) desde 2018. Faz parte do Tedum, da UFPB. Faz pesquisa na área de práticas educativo-musicais, com destaque nos temas: recursos tecnológicos no ensino de música e ensino-aprendizagem de música.

Vinícius Gonçalves Inácio é discente do curso de Licenciatura em Música (Práticas interpretativas em Guitarra) e graduado em Violão no curso Sequencial de Música Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação Musical (Tedum), onde desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão. É professor de violão e guitarra e desenvolve trabalhos de produção musical e gestão de carreiras artísticas. É também bacharel em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).



Wilame Correia de Araújo é Mestre e Licenciado em Música pela Universidade Federal da Paraíba — UFPB. Especialista em Educação Infantil pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa — CINTEP-PB. Professor de Musicalização (Teoria Musical) e instrumento (violino e viola) na Escola Estadual de Música Anthenor Navarro — EEMAN desde 1996. Professor do Curso Técnico e Coordenador de Cordas da EEMAN. Professor de Música na Maple Bear Canadian School João Pessoa (2012 a 2019) no ensino infantil e fundamental. Músico e Diretor Musical no Coletivo de Teatro Alfenim (2009 a 2012) onde foi indicado ao Prêmio Shell de Teatro na Categoria Direção Musical pelo espetáculo Milagre Brasileiro. Participou das Orquestras Sinfônicas Jovem e Profissional da Paraíba. Integrante das bandas Electro Bromance e Discotronike. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação Musical (Tedum) da UFPB. Dentre os cursos, temas de interesse e pesquisa estão: educação musical, tecnologias, produção musical, beats, diversidade e gênero na cena musical eletrônica.





Acesse nossas mídias:

www.tedum.com.br

[@tedumufpboficial](https://www.instagram.com/tedumufpboficial)



“Com textos transversalizados pela diversidade que marca o trabalho do Tedum e pelas nuances das muitas práxis pedagógicas construídas no mundo da cultura participativa digital, o livro traz-nos dados, histórias, reflexões, relatos e experiências consolidados ao longo dos dez anos de trabalho do grupo. De forma consistente, crítica e reflexiva, a obra convida-nos a uma viagem. Uma viagem que, ao mesmo tempo que está delimitada pela segurança e a proposição dos caminhos já trilhados, abre-nos a possibilidade de reimaginar, recriar e redescobrir novas trilhas nas práxis musicais e formativas da cultura participativa digital.”

Luis Ricardo Silva Queiroz



ISBN: 978-65-5621-315-6



9 786556 213156