

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

APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTO A DISTÂNCIA Mediação tecnológica e interação em tempo real¹

Claudio Alves BENASSI²
Roberto Pinto VICTORIO³

RESUMO: este trabalho visa explicitar os resultados parciais de um trabalho de ensino de instrumento a distância, realizado por seu autor em parceria com a professora doutora de flauta doce Renata Pereira. Contextualiza a educação aberta e a distância, as características do público que a procura e ainda os deveres das partes envolvidas para que este tipo de interação venha a surtir efeitos positivos. As aulas acontecem via Skype, sendo que, obrigatoriamente, um encontro por semestre é presencial. O material e a metodologia utilizados são o Suzuki, tanto nos suportes impressos quanto nos de áudio.

Palavras-chave: EaD. Flauta doce. Videoconferência.

DISTANCE LEARNING INSTRUMENT Technological mediation and real-time interaction

ABSTRACT: this paper aims to clarify the partial results of a study in distance learning instrument, performed by the author in collaboration with Professor flutist. Contextualizes the open and distance education, the characteristics of public demand and also the duties of the parties to this type of interaction so that it will bring some sort of positive effects. Classes are held via Skype and, necessarily, one meeting per semester is a face to face class. The material and the methodology used are Suzuki, both in print media and in the audio.

Keywords: Distance Learning. Recorder. Videoconferencing.

__|_0=τ^¨ //<|||^0000: //_#.0000+^ //<|000-1^
+0000<^0000 //_<0000^ //_+0000^ .0000 //_+0000+

//<|000-1^: .0000 \.0000^: /00=1 .00_0000^200: _000<
.<.0000_<.0000_0000 .0000\$ //<|0000: //<|||^0000: //_#.0000+^
//<|000-1^, .0000 0000 //<|0000^ .0000+ .0000_ /<000<: /<000<
<|0000 //<|||^0000: \.0000 .<.7.#.0./\ . /<.7.<.7...<. .00_0000^200:
.00=1: .0000_00 //<|0000^+^ //<|000-1^, .00_0000^200: //<.0000+;
//<|000-1^ //<.0000< .<.0000 /<.0000. .00_0000^200_< .<.0000_0000<:
/<.0000<: /<.0000 //<.0000+; _+00000^ <^00=1^ .<.0000_<.0000<
_<00=1^: .00_0000<^: //_+0000-^ <^0000^< .<.0000^2-^: //<^0000<:
0000 1 <^0000<.#.0000 2 //+0000-^: \.0000<. //<.0000^200< .000000<:
.0000 //_#.0000^23-^ .#.0000.#./<.0000 //_+0000< //<|000-1^2_< (<|0000).

//<|0000<: .<.0000 //<|||^0000: \.0000 //_+0000-^: .<.0000^2-^<.

¹ Artigo elaborado durante o curso de mestrado do autor.
² Artista pesquisador. Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea – UFMT. Especialista em Libras - UNIasselvi. Grupo de Estudos REBAK Sentidos. caobenassi@hotmail.com
³ Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade Federal de Mato Grosso. sextantemt@hotmail.com

1. PRIMEIRAS PALAVRAS. A EAD: CARACTERÍSTICAS, PÚBLICO E PROCURA

A Educação a Distância - doravante EaD – tem, segundo Araújo e Araújo (2013, p. 12), se constituído e se firmado ao longo da história, por uma modalidade de ensino que necessariamente não se dá face a face com o professor, ao contrário do modelo tradicional. Isso não quer dizer, no entanto, que o mesmo é dispensável no processo. Resumindo, a EaD é a modalidade de ensino/aprendizagem que se dá mediante a mediação tecnológica, estando seus atores geograficamente separados.

Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância⁴, só no ano de 2007, no Brasil, mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em algum tipo de curso na modalidade de Educação Aberta e a Distância⁵. O relatório do AbraEAD do ano de 2008 traça um panorama completo da EAD no Brasil. O mesmo conclui que o número de brasileiros que têm procurado a EAD para obter formação acadêmica e profissional é por certo maior, pois o levantamento inclui apenas projetos de porte nacional ou regional, estando de fora uma infinidade de projetos com cursos livres, de línguas, matérias a distância de cursos presenciais etc. (SANCHEZ, 2008, p. 15).

No censo publicado no ano de 2010, existiam até essa data cerca de 1.752 cursos a distância oferecidos no Brasil. Desse total, 37% dos cursos eram de especialização, seguido dos cursos de graduação, com 26,5% “ou então por um grupo que pode ser composto pelos cursos de graduação mais os tecnólogos ou de complementação pedagógica, que ainda assim ficam com 34,6%” (CENSO EAD. BR, 2010, p. 04).

Ainda segundo o anuário, 42% dos alunos da EaD estão fora dos estados onde as sedes das instituições estão localizadas.

Já no relatório divulgado no ano de 2012, podemos captar as seguintes cifras: existia, até a data da pesquisa, 3,5 milhões de estudantes matriculados em algum tipo de curso a distância; dos cursos oferecidos pelas instituições e autorizados pelo MEC, 56% são livres, 75% de graduação e 17,5% de pós-graduação; a evasão fica na casa dos 20% (CENSO EAD. BR, 2011).

Para Moran (2002, p. 01), Educação a distância “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Trata-se do ensino-aprendizagem em que professor e aluno

⁴ AbraEAD.

⁵ EAD.

estão geograficamente e temporariamente separados; no entanto, estão conectados por meio das tecnologias de informação ou até mesmo via Correios. Para Ribeiro,

A Educação a distância [...] tem se constituído e se firmado ao longo da história como uma modalidade de ensino que, ao contrário da educação tradicional, não necessita da presença do professor face a face. A relação ensino/aprendizagem e, portanto, a interação professor/aluno é viabilizada por meio de material impresso e/ou, para a maioria dos projetos de Ead, por meio virtual (RIBEIRO, 2013, p. 12).

Segundo Tafner, Tomelin e Siegel (2009, p. 28), existem dois tipos de autoaprendizagem: a autônoma, que caracteriza um indivíduo que aprende sozinho, ou seja, é uma autodidata, e a dirigida, aquela em que, no método de aprendizagem, a “preocupação não está centrada no professor, mas no estudante, que é o foco de todo este processo” (TAFNER, TOMELIN, SIEGEL, 2009, p. 29). A este tipo de aprendizagem podemos relacionar os estudantes que buscam cursos a distância e que têm as seguintes atitudes:

[...] reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem. (PETERS, 2001, p. 95).

Em suma, a EAD exige um aluno “autônomo e independente, mais responsável pelo processo de aprendizagem e disposto à autoaprendizagem” (MAIA, MATTAR, 2007, p. 85). Para alguns pesquisadores, o início da EAD remonta a invenção da imprensa, no entanto, para Tafner, Tomelin e Siegel (2009, p. 12), as evidências do início da EAD apontam para o século XIX, com a melhoria das técnicas de impressão, melhoria dos transportes e dos mecanismos de comunicação.

A história da EAD é marcada por três fases, denominadas gerações. A primeira geração se dá com os cursos por correspondência. O ensino contava com material impresso, com conteúdo teórico e atividades de fixação, que eram enviados pelos Correios. Esses materiais eram caracteristicamente autoinstrutivos e permitiam ao aluno um bom aproveitamento e desenvolvimento “do cursista que fazia sua própria ‘caminhada’”. Nesse contexto, foram aprofundadas as discussões sobre o processo de autoaprendizado e sobre a necessidade de disciplina e de autonomia do estudante” (TAFNER, TOMELIN, SIEGEL, 2009, p. 12, grifo dos autores).

A segunda geração da EAD deu-se com o desenvolvimento de novas mídias, como o rádio, a televisão e o telefone. Com a facilidade de comunicação entre instituição de ensino e aluno, além do enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, houve um favorecimento da difusão da informação, estabelecendo uma comunicação sincrônica⁶; por fim, colaborando para viabilizar a educação a distância e o seu lema: tecnologia a serviço da educação.

Um momento importante é a criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da Open University britânica, fundada em 1969, que se utilizam intensamente rádio, TV, vídeos, fitas cassetes e centros de estudo, e em que se realizaram diversas experiências pedagógicas. Com base nessas experiências, teria crescido o interesse pela EaD. Surgiram assim as megauniversidades abertas a distância, em geral as maiores, em número de alunos, de seus respectivos países (MAIA, MATTAR, 2007, p. 22).

Finalmente, a terceira geração foi marcada pelo advento da informática. Contando com computadores em rede, a partir do ano de 1995 – período marcado pelo crescimento notório da internet, em que se configurou um novo espaço de interação, um espaço virtual. Concordo com Maia e Mattar (2007, p. 22), que “em relação à geração anterior, não temos mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídia e o computador”. Além disso, essa nova geração proporcionou ao aluno virtual uma nova série de recursos em sua própria residência.

Para finalizar este tópico, vale ressaltar as palavras de Maia e Mattar (2007, p. 53), que “a dose de multimídia é um dos fatores determinantes na diferenciação entre os modelos de EAD”. É importante destacar, ainda, que uma geração não excluiu a outra, mas complementou, tanto pela experiência e estudo que promoveu como pelo aperfeiçoamento dos materiais que foram desenvolvidos.

Para Tafner, Tomelin e Siegel (2009, p. 22), pode-se observar que cada estabelecimento oferece cursos na modalidade de EAD em formas diversas. Isso se explica pela configuração de cada instituição que ajusta os recursos e estratégias. Por conseguinte, observamos cursos nas modalidades on-line, por correspondência, semipresenciais, totalmente a distância, ainda cursos mistos, entre outros.

⁶ A comunicação sincrônica se dá quando duas ou mais pessoas estão em contato, em espaços diferentes, mas em tempo real.

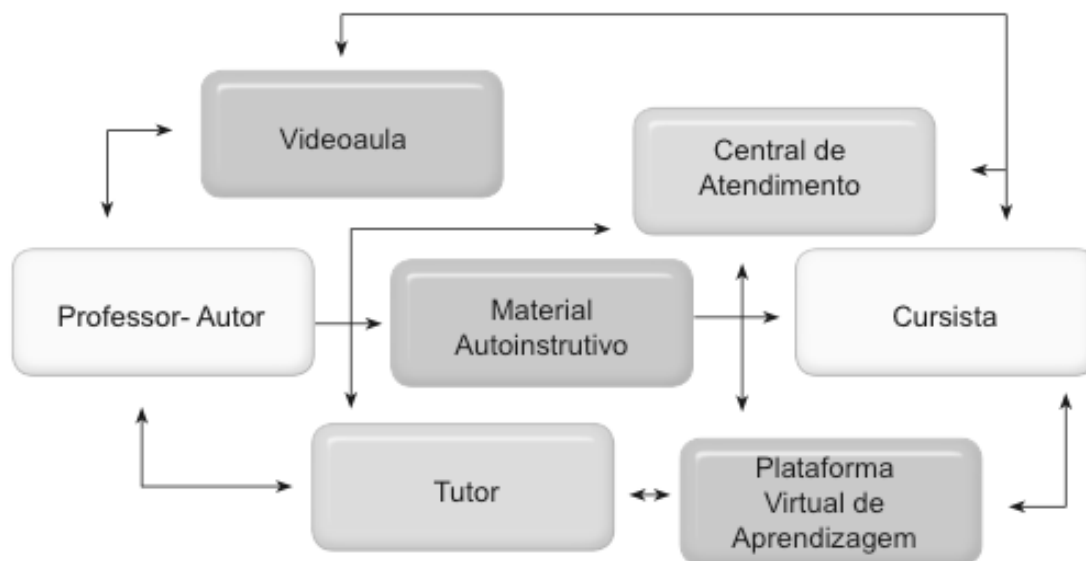


Figura n.º 01. Quadro demonstrativo do modelo de mediação, utilizados nos cursos de graduação e pós-graduação do Grupo UNIASSELVI
 Fonte: (TAFNER, TOMELIN, SIEGEL, 2009, p. 16).

Na proposta de ensino a distância do Grupo UNIASSELVI, sediado em Indaial, no Estado de Santa Catarina, caracteriza-se num formato de mediação que não está sustentado no individualismo e na formação solitária do cursista. Os cursos de graduação e os de pós-graduação oferecidos por essa instituição contam com uma estrutura de interações que é otimizada com a tutoria por meio de uma central de atendimento, o que promove no aluno o sentimento de “estar junto”. Sentimentos de coletividade, de sociedade e de coleguismo são indispensáveis para o processo de aprender e de ensinar. “São aspectos sociais do processo educativo que sempre foram e sempre serão fundamentais” (TAFNER, TOMELIN, SIEGEL, 2009, p. 16).

2. A FALTA DE PROFESSORES DE FLAUTA DOCE HABILITADOS E A NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

A educação musical no Brasil é amplamente discutida. Um bom exemplo são as inúmeras publicações que surgem anualmente, não só em revistas acadêmicas, como também em anais de eventos. Com a aprovação da Lei n.º 11.769, novas preocupações surgiram no âmbito educacional musical. A classe acadêmica se organizou em torno da discussão de metodologias, materiais didáticos e propostas de conteúdos.

Sabemos que as soluções advindas dessas discussões são idealizadas e muitas delas estão longe de contemplar a realidade. Sobre a formação do professor, a Revista Nova Escola⁷ publicou em seu site: “Cursos sem foco, currículos distantes das necessidades e ensino precário mostram a urgência de repensar a preparação para a docência no país”. Isso implica na má formação dos novos profissionais que atuam no ensino.

De acordo com Loureiro (2003, p. 198), há uma incompatibilidade entre os objetivos e os conteúdos que são propostos pelos currículos dos cursos de licenciaturas, sendo que as atividades que efetivamente são desenvolvidas pelos profissionais do ensino musical provocam no aspirante a educador musical dificuldades no momento da prática educativa. Sobre esse fato, Machado aponta que

Na literatura da área da educação musical, a formação dos professores de música, que se destinam a atuar no ensino básico, tem se tornado um dos assuntos mais enfatizados, uma vez que os cursos de licenciatura em música não têm contribuído totalmente à qualificação dos docentes para enfrentarem a realidade do mercado de trabalho (MACHADO, 2004. p.37).

Fica evidente que os problemas apontados acima também são refletidos na realidade do curso de formação de professores de música no estado de Mato Grosso ofertados pela UFMT, como evidencia a fala dos entrevistados. O amplo campo de atuação de educador favorece o que se pode chamar de polivalência no ensino de instrumentos. Isso fica bem claro no tópico anterior, em que todos os entrevistados estudaram um tipo de instrumento e se utilizam de outro para desempenharem sua função de educador.

Pressupõe-se que o docente de música (licenciado) está habilitado para ensinar aquele instrumento pelo qual optou ao ingressar na academia. No entanto, esse profissional, ao ingressar no mercado de trabalho, na maioria das vezes, vê-se obrigado a ensinar flauta, mesmo não estando qualificado. É comum, ao chegar na escola, o professor de música ouvir da direção: “aqui é flauta”. Como se constata nas entrevistas, os três professores tocam e/ou estudam outros instrumentos, no entanto, utilizam-se da flauta para o ensino da música.

⁷ **A FRAGILIDADE** de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil. *Revista Nova Escola*. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/fragilidade-cursos-pedagogia-licenciaturas-brasil-graduacao-formacao-docente-546805.shtml>. Acessado em 21 de março de 2011.

Nesse sentido, a polivalência ainda existe no ensino musical, no que diz respeito ao ensino do instrumento. O professor que estudou um outro instrumento qualquer usa a flauta sem ter competência para tal, quase sempre motivado pelo seu baixo custo, ótima relação custo-benefício e fácil manuseio. Eis aqui os argumentos usados por grande parte dos autores de projetos sociais e diretores de escolas de ensino regular para justificar a sua utilização. Infelizmente, é comum ouvir relatos de professores de música que aprenderam a tocar flauta sozinhos ou que recorrem à Internet, para depois proporcionar, mesmo que de forma errônea, algum aprendizado aos seus pupilos.

Benassi (2012) comunica os resultados de uma pesquisa realizada na cidade de Cuiabá, sobre o ensino de música, tendo como instrumento a flauta doce. Tais resultados são alarmantes. Três professores que atuam em diferentes regiões da cidade e também em diferentes esferas do ensino musical⁸ foram entrevistados e, segundo o pesquisador, os educadores utilizam a flauta doce em suas salas de aula, porém não possuem conhecimentos básicos, tais como articulação, métodos, repertório e possibilidades performáticas (BENASSI, 2012, p. 2,4).

Na fala dos professores entrevistados, fica evidente que o despreparo e as dificuldades enfrentadas no dia a dia em sala de aula têm relação direta com a formação que os mesmos receberam durante o curso de graduação. Um dos professores externaliza suas frustrações em relação ao seu “fazer de professor”, relatando que quando propõe alguma música para ser estudada com a flauta doce os alunos pedem outras que não são do seu conhecimento.

Os entrevistados, de forma unânime, relataram não ter conhecimento do repertório da flauta doce, tanto o antigo quanto o atual; também não reconhecem como sendo importante, pois os alunos que se sobressaem no estudo da música e na prática instrumental com a flauta doce são, sem exceção, encaminhados ao estudo de outro instrumento. Notadamente, o professor de música não atende às especificidades do ensino musical, principalmente do ensino de instrumento voltado para a performance. Em conversas formais com um professor de música, formado recentemente pela mesma universidade, o egresso confidenciou: “não sei tocar nenhum instrumento. Também não sei cantar.”

⁸ O ensino de música pode ser formal (regular ou especializado) informal ou no terceiro setor – os projetos sociais.

Normalmente, há nos professores de flauta uma preocupação com a posição do instrumento em relação ao corpo – posição equivocada –, articulação exclusivamente feita em “tu”, pouco ou nenhum conhecimento do repertório escrito para a flauta doce. Sobre esse tipo de profissional, Hauwe afirma que

Todos nós flautistas e professores, conhecemos colegas com os dedos duros, mãos como patas, tensão aguda nos braços e pescoço, e seus lábios “invisíveis” pressionado firmemente para dentro. Maneira como aprenderam a tocar a flauta doce, ou para ser mais exato, é a posição que chegaram por si mesmos, por falta de orientação adequada (HAUWE, 1984, p. 07, grifo do autor).

Outro problema apontado por Benassi (2012) no ensino de flauta doce é a falta de cursos de aperfeiçoamento e de capacitação, uma vez que o professor do instrumento estuda e toca outro tipo de instrumento e, em função do trabalho, não consegue conciliar a função de educar e se aperfeiçoar e/ou capacitar. Somente um dos entrevistados manifestou o desejo de ir além, estudar seriamente, mas argumentou que, em virtude do trabalho, isso não é possível.

O ensino de flauta doce apresenta sérios problemas. Cuervo (2008, p. 227) aponta que há um uso maciço da flauta doce em escolas e projetos sociais, ficando seu uso restrito a processos de iniciação, sem grandes preocupações com a performance musical. O instrumento, segundo a autora, não possui credibilidade artística, fato que o tem limitado a iniciação musical. Um aluno que se desenvolve bem no aprendizado do instrumento é imediatamente levado ao estudo da flauta ou do saxofone (BENASSI, 2012, p. 7).

Ao analisar os materiais didáticos utilizados por grande parte dos professores de música que ensinam flauta doce – inclusive os professores do curso de música da Universidade Federal de Mato Grosso – Benassi (2012, p. 9) considera que há um descompasso no ensino do instrumento no curso de Licenciatura em música.

A disciplina destinada a prática musical com a flauta doce no curso de música da UFMT se utiliza de materiais como “Vamos tocar flauta doce” de Tirler (1988, 16ª ed.) e “Minha doce flauta doce” de Mascarenhas (1977) e de um material instrucional de qualidade duvidosa.

O autor chega à conclusão de que esse ensino privilegia a formação de repertório diversificado, sem atentar para o repertório antigo e atual da flauta, bem como faz pouca referência à técnica do instrumento. Outro empecilho é a “defasagem do material didático e a falta de atuação musical dos professores, pouca ou nenhuma atualização metodológica e

ainda a inexistência de publicações dos mesmos sobre o assunto” (BENASSI, 2012, p. 9). Entendemos que o ensino de música, quer seja entendida como ciência ou como um campo do conhecimento humano, não está imune a conviver e a se confrontar com constantes situações problemáticas que são características do atual momento (LOUREIRO, 2003, p. 108). No entanto, é necessário convir que a autora afirma corretamente que é preciso estudar, ter formação adequada e, principalmente, nunca se dar por satisfeito, ou seja, se aperfeiçoar constantemente (LOUREIRO, 2003, p. 206).

3. MATERIAIS DIDÁTICOS E METODOLOGIA NO ENSINO DE INSTRUMENTO A DISTÂNCIA⁹

Após concluir as disciplinas de prática instrumental no curso de música da UFMT, senti que não estava preparado para “enfrentar” uma sala de aula. Julgava que devia me aperfeiçoar, pois o ensino de flauta doce no referido curso é deveras incipiente. Tal sentimento se originava devida a falta de orientação durante o curso. No ano de 2012, ao participar do VI Enflama¹⁰, o desejo de “ir além” ficou mais evidente. Depois de uma longa conversa com o flautista Gustavo e, posteriormente, com a flautista Renata Pereira, tomo a decisão de voltar a estudar flauta doce.

Em outubro de 2012, dá-se o primeiro encontro presencial, sendo que, naquele momento, estava decidido a fazer aulas esporádicas, uma vez que estou situado a uma distância considerável de São Paulo, o que inviabiliza, para mim, mais que dois encontros por semestre.

Foi então que a professora Renata Pereira sugeriu um encontro presencial por semestre e três encontros mensais por videoconferência, via *Skype*. No início, houve um estranhamento de minha parte, pois não acreditava na EAD em música. Mas, depois de passar por uma experiência ministrando aulas de LIBRAS na Universidade Aberta do Brasil/UFMT, no curso de Pedagogia, modalidade a distância – Acordo Brasil/Japão, cuja avaliação conceitual é 5, enquanto o mesmo curso presencial é 4, resolvi não só fazer o aperfeiçoamento à distância, como também uma Pós-graduação *Latu-sensu* em Língua Brasileira de Sinais.

Os encontros via videoconferência acontecem três vezes por mês, sendo que uma vez por semestre acontece um encontro presencial em São Paulo. A flexibilidade de

⁹ EID.

¹⁰ Encontro Nacional de Flauta Doce.

horários e a possibilidade de estudar em qualquer lugar (que exista cobertura da internet) são grandes atrativos da EAD, que, sem dúvida, podem e devem ser incorporados a EID. Os materiais e recursos didáticos elegidos para as aulas foram o método Suzuki (livro e CD), computador com câmera e microfone para captação de som e imagem, conectado à internet, flauta doce Eagle.

A escolha pela metodologia de ensino musical Suzuki se deu pelo fato de que a mesma se baseia na aprendizagem de língua materna. Shinichi Suzuki, professor de violino, observou que a aprendizagem linguística de uma criança dá-se pela observação dos pais. Deslocando tal pressuposto para a música, se o músico ouvir boas execuções de um determinado repertório, buscará o mesmo padrão em sua performance (PEREIRA, 2013)¹¹.

No primeiro encontro, a professora Renata avaliou minha postura, lembrando que no encontro presencial em São Paulo eu estava totalmente tenso, não mantinha a postura correta dos ombros e o dedilhado estava comprometido devido a tensão muscular, características por mim corrigidas.

Outro ponto avaliado positivamente pela professora Renata foi o fato de que havia uma sensível melhora no meu som, e que eu havia mantido as articulações, um dos assuntos abordados na primeira aula presencial. Nos encontros a distância, eu me posiciono a uma extensão de 1,5 a 2 metros do computador para não comprometer a captação de som e imagem, distância esta suficiente para que a professora possa ver meu rosto, braços e tronco. Ver os detalhes do rosto, braços e tronco é importante para aluno e professor, pois, de um lado, o professor pode avaliar o comportamento do aluno quanto à respiração, articulação e dedilhado, por outro, o aluno pode observar os exemplos dados pelo professor e realizar a aplicação imediata.

Tanto na primeira aula por videoconferência quanto nas duas subsequentes, a professora Renata avaliava a postura do meu corpo, fazendo-me perceber que estava tencionando a embocadura, principalmente. No primeiro encontro on-line, fizemos leitura direcionada das oito primeiras lições do método Suzuki, e, nos encontros subsequentes, sempre havia uma retomada das lições anteriores, que deviam ser executadas, preferencialmente, sem o suporte da leitura.

Outro aspecto que sempre é avaliado nas aulas é a articulação. Nas lições do método há a indicação da articulação a ser utilizada. A cada execução, mesmo não havendo

¹¹ Caderno de anotações do autor. Aula 22 de março de 2013.

proximidade física e estando a mercê da transmissão de dados via internet, é possível perceber as nuances de cada uma delas. Mesmo havendo, às vezes, queda na qualidade do som que chega até o lócus da docente, a avaliação é realizada repetindo a execução da lição.

Os encontros via videoconferência evidenciam que o olhar do professor sobre o aprendizado do aluno é essencial. Nas aulas, retomar a execução dos conteúdos anteriores permite à professora avaliar como me comportei durante a semana em meus estudos. Tocando as lições novamente, não só evidencia se apliquei em meus estudos as técnicas e suas considerações, como também se estudei mais ou menos no intervalo entre os encontros.

A professora, que faz o seu trabalho e que o faz por amor¹², busca, principalmente, resultados positivos. Eu, como aluno, também me preocupo com a minha satisfação em relação àquilo que me proponho a fazer. Neste sentido, ambas as partes buscam efeitos satisfatórios no decorrer do curso de aperfeiçoamento. Logo, a professora, aula a aula, tenta suscitar em mim uma avaliação dos meus objetivos e deixa claro que, para que se efetive de fato o EID, é necessário comprometimento do professor, que não deve estar preocupado somente com seu honorário.

O aluno, por outro lado, deve ter comprometimento com seus estudos. Somente por meio de dedicação e disciplina no EID é possível se chegar a satisfazer os objetivos de quem a ele se propõe. Uma parceira amistosa é essencial entre o professor e o aluno de EID. O aluno não pode se sentir isolado no processo, como mostra o quadro de mediações do Grupo UNIASSELVI.

Dentre os principais resultados obtidos no decorrer do processo, até o presente momento, está a mudança na execução musical, que está mais homogênea e regular. A articulação – que é um processo interno, ao contrário do dedilhado que é externo e passível de visualização – está ligada à respiração e à língua. Para a flauta, a pronúncia das sílabas “tu-ta-ti-te; du-da-de-di; ru-re-ri” é de extrema importância para uma boa execução, sendo que as mesmas aparecem organizadas na performance, tornando a minha execução musical.

Também é possível no EID conduzir a aprendizagem de figuras de retórica usadas na música barroca. O Minueto, por exemplo, é um tipo de dança em três tempos, em que o músico precisa executar o primeiro tempo maior que o segundo e o terceiro, que,

¹² Informação obtida em um diálogo durante uma aula.

obviamente, se tornam menores, pelo fato da música barroca estar ligada à dança e no primeiro tempo desta dança o bailarino tomar o impulso necessário para subir.

O *inegal* - figura de retórica da música francesa, de difícil aprendizagem, pois causa no ouvinte a ilusão de ouvir notas pontuadas, no entanto, este descolamento é feito por meio de uma articulação específica - foi mediado e apreendido de maneira satisfatória. Outro ponto que vale a pena ser relatado é o fato de que o autor foi aprovado para a III Semana de Capacitação de Professores de Música Suzuki, que acontecerá em São Paulo, no mês de outubro, na cidade de Mogi-Mirim, com a presença de professores internacionais.

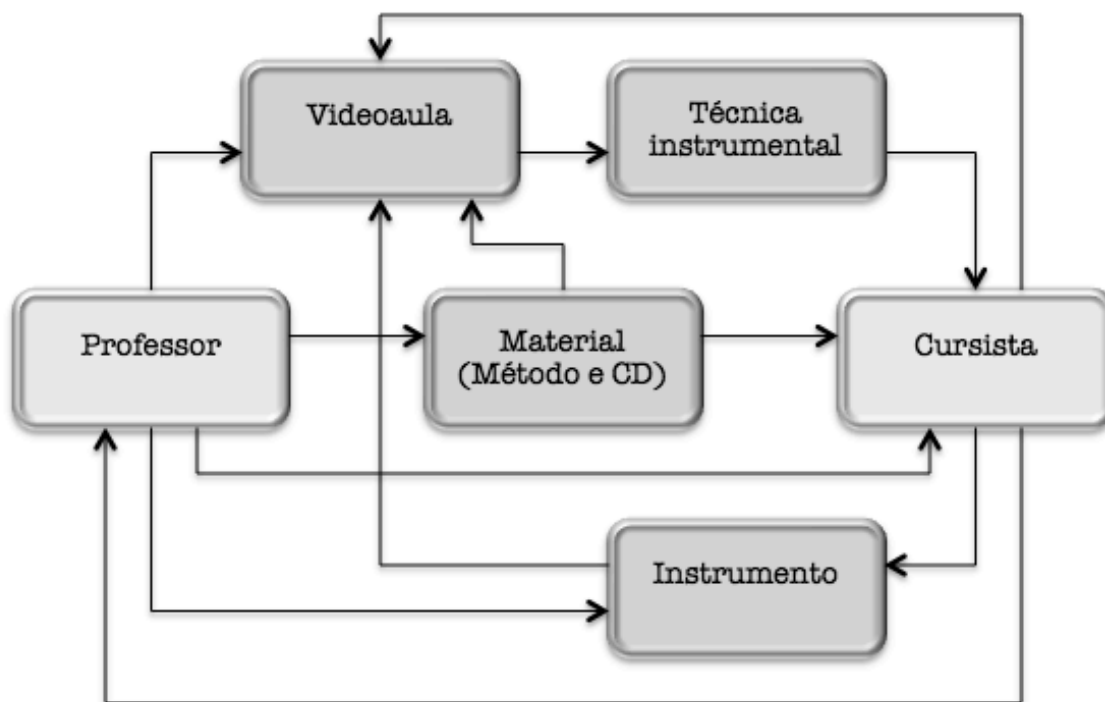


Figura n.º 02. Quadro demonstrativo do modelo de mediação possível no EID.
Fonte: Acervo do autor.

No entanto, no EID, o aluno contará apenas com o professor. Não terá tutor, também não contará com uma plataforma virtual – a não ser que o curso seja coletivo. O aluno contará então com a visão direta do professor, em vez do profissional conhecido na EAD como tutor, cuja função é “orientar e acompanhar os alunos, mas, sua função é

exercida a distância, através da plataforma virtual de aprendizagem ou por telefone” (TAFNER, TOMELIN, SIEGEL, 2009, p. 75).

No EID o professor é quem assumirá tal papel, no decorrer da aula. O quadro apresentado anteriormente mostra o modelo de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Temos então as seguintes relações: o professor é o responsável pela videoaula, conduzindo o aprendizado das técnicas instrumentais ou, melhor dizendo, o aprendizado musical, enquanto o cursista é direcionado pelo professor.

Também é responsabilidade do professor os materiais impressos e os de áudio, sendo este último essencial para que o aluno possa ter um referencial sonoro. O instrumento é parte importante entre estes dois atores: é recomendável que tanto o aluno quanto o professor tenham bons instrumentos.

Para que seja de fato uma relação dialógica, os resultados apresentados pelo aluno precisam atingir o professor positivamente, mantendo aluno e professor motivados na continuação do processo. Os resultados observados na retomada das atividades anteriores influenciam o professor na condução a videoaula, modelando assim o aprendizado do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se falar em educação a distância, têm-se a falsa ideia de que a figura do professor seria dispensável ou que este suporte poderia dar-se por meio de aula gravadas em vídeo. Mas, para Pretti (2005, p. 25) , “a mediação tecnológica não pode eliminar ou querer se colocar no lugar da mediação humana”, ou seja, o minucioso olhar do professor sobre o fazer musical, sobre o aprendizado do aluno, é essencial.

Nesse aspecto, diferentemente da EAD tradicional - em que o professor prepara o material quase sempre em caráter dialógico, pensado para atender a características peculiares deste tipo de aluno, sendo que o contato para resolução de dúvidas, anseios e inquietações do mesmo se dá com o tutor da disciplina -, no EID, o contato deve ser direto com o professor. Se for pensar numa mediação via tutor, este profissional deve ser também um bom músico, seguindo os mesmos princípios didáticos e metodológicos do professor.

González Rey (1995) ressalta a importância da relação emocional entre os sujeitos, no processo interacional de ensino-aprendizagem. Isto quer dizer que, além dos aspectos técnicos, é importante que haja no ambiente virtual de aprendizado um bom relacionamento entre professor e aluno. Os encontros por videoconferência sempre se

iniciam com uma pequena conversa entre nós, o que denota que o relacionamento existente vai um pouco além de uma relação professor/aluno: há, portanto, uma relação de “cortesia amistosa” importante para que o conhecimento mediado seja, de fato, efetivado.

Devido à *freneticidade* dos eventos cotidianos, em muitos casos a educação formal regular presencial se torna inviável. Com o avanço da tecnologia e a rapidez na transmissão de dados proporcionados pela rede mundial de computadores, a educação não podia ficar indiferente a essas novas possibilidades. A EAD tem se mostrado uma ótima forma flexível que pode contemplar o sujeito que não dispõe de tempo ou de recursos para um deslocamento geográfico.

Não havendo a oferta de cursos ou de professores capacitados no local onde reside o sujeito, a EID pode ser um ótimo aliado para a formação, capacitação ou aperfeiçoamento do músico. Porém, é evidente que neste processo deve haver um comprometimento de ambas as partes, para que sejam alcançados os objetivos a que se propõem professor e aluno. A possibilidade de levar o ensino de instrumento/música a locais que não dispõem de escolas de música que ofereçam bons cursos de música e de instrumento deve ser expandida. A experiência aqui relatada mostra que, havendo comprometimento das partes envolvidas no processo, os resultados dificilmente serão negativos.

Além dos aspectos apontados, outro detalhe importante que vai ao encontro do postulado de González Rey sobre o envolvimento emocional é a satisfação com o processo de ambas as partes. Havendo resultados positivos, há o interesse de ambas as partes em continuar envolvidos no processo.

No meu caso, a melhora na qualidade sonora de minha execução musical é um elemento motivador, que, aliado ao comprometimento com o processo, tem mostrado que o EID é possível. Pode-se, a partir de experiências individuais, formular um atendimento coletivo, permitindo que mais pessoas possam se aperfeiçoar ou, no caso de professores - principalmente aqueles que não possuem formação musical, mas lecionam música em escolas e projetos sociais por saberem tocar um determinado instrumento -, se capacitar.

OBRAS CITADAS

BENASSI, C. A. **Ensino de música por meio da flauta doce: o instrumento usado como recurso facilitador**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO-SEMIEDU, 20., 2012, Cuiabá. *Das crianças nas instituições das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas*. Cuiabá: EduFMT. 2012, p. 01-10.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v.145, n. 159, 19 ago. 2008. Seção 1, p.01

CENSO EAD.BR. Associação Brasileira de Educação a Distância. (Org.) São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2010.

_____: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012..

CUERVO, L. **Música contemporânea para flauta doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18., 2008, Salvador. *Anais do XVIII da ANPPOM*. Salvador: UFBA. p. 227-230.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

HAUWE, W. van. **The modern recorder player**. Vol 1. London: Schott music LTD. 1984.

MACHADO, D. D. **A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Abem, p. 37-45, 2004.

MAIA, C; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acessado em 10 de abril de 2013.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PRETTI, O. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

RIBEIRO, P. B. **O outro extremo do uso da linguagem: efeitos representacionais na EaD**. In. *Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário Brasileira Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4. Ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

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

Revista
Diálogos