



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JOÃO FLÁVIO DE OLIVEIRA NETO

**A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
As mídias sociais e a prática docente**

Recife
2023

JOÃO FLÁVIO DE OLIVEIRA NETO

**A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
As mídias sociais e a prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em música. Área de concentração: Música, educação e sociedade.

Orientadora: Dra. Klesia Garcia Andrade

Recife

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Oliveira Neto, João Flávio de.

A pandemia de COVID-19 e o ensino de música na educação básica: As mídias sociais e a prática docente / João Flávio de Oliveira Neto. - Recife, 2023.

102 p.

Orientador(a): Klesia Garcia Andrade

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2023.

1. educação musical e educação básica. 2. mídias sociais. 3. ensino de música e isolamento social. 4. cultura participativa digital e cultura escolar. 5. pandemia de Covid-19. I. Andrade, Klesia Garcia . (Orientação). II. Título.

780 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 100)

JOÃO FLÁVIO DE OLIVEIRA NETO

A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: As mídias sociais e a prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em 14/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 KLESIA GARCIA ANDRADE
Data: 14/12/2023 10:05:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Klesia Garcia Andrade (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 MATHEUS HENRIQUE DA FONSECA BARROS
Data: 14/12/2023 10:18:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Doutor Matheus Henrique da Fonseca Barros (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA
Data: 14/12/2023 10:30:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 MAURA LUCIA FERNANDES PENNA
Data: 14/12/2023 16:22:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Maura Lucia Fernandes Penna (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

A Joaquim...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a mim mesmo por trabalhar, estudar e vivenciar esse momento de sabedoria, tristeza, angústia e readaptação.

A todos os professores que me inspiram e especialmente aqueles que integraram essa pesquisa.

A minha companheira, Camila Marques Farias dos Santos, que trilha os percursos me acompanhando e fazendo parceria.

A meu filho, Joaquim, que me fez ter coragem de tentar mudar a minha condição social e econômica na busca de uma condição digna. A tia Wal; Vania, mainha; e Maria Luiza, minha irmã.

Aos professores que participaram da banca, pela leitura minuciosa e suas contribuições.

Finalmente, à orientadora desta dissertação, professora Klesia Garcia Andrade.

RESUMO

A temática abordada nesta pesquisa apresenta algumas inquietações que relacionam o ensino de música e a pandemia de Covid-19. O estudo teve como objetivo geral compreender as práticas docentes desenvolvidas no ensino de música, na educação básica, durante a pandemia de Covid-19, na perspectiva dos professores entrevistados. Os objetivos específicos são: identificar os processos de apropriação tecnológica nas aulas de música durante a pandemia de Covid-19 (de 2019 até 2021); analisar as concepções dos professores de música sobre suas práticas docentes no período da pandemia de Covid-19 (de 2019 até 2021); analisar as dimensões da cultura participativa digital e da cultura escolar vinculadas ao ensino de música durante a pandemia de Covid-19. A metodologia utilizada orienta-se pela abordagem qualitativa, com uso de entrevistas narrativas. Foram entrevistados cinco professores licenciados em música e que atuaram na educação básica durante a pandemia, no momento de isolamento social e suspensões das atividades educacionais presenciais. A fundamentação teórica articula perspectivas sobre a cultura participativa digital, cultura escolar e a atuação docente contextualizada, com vistas a uma prática significativa. Foi observado que as aulas do Ensino Remoto Emergencial foram desafiadoras e contaram com o comprometimento dos professores, que passaram a utilizar as mídias sociais para o prosseguimento das suas atividades escolares. Durante este processo, as possibilidades de atuação docente foram ampliadas devido a suas capacidades de adaptação diante de diversos desafios. A dificuldade de acesso à internet apresenta-se como problemática recorrente. O estudo pretende contribuir, de uma forma ampliada, para os campos da educação, música e sociedade, especificamente quanto aos desafios que a educação básica encontra no que se refere às práticas pedagógicas vinculadas aos aspectos culturais e nas demandas emergenciais, como no caso da pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: educação musical e educação básica; mídias sociais; ensino de música e isolamento social; cultura participativa digital e cultura escolar; pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

The theme addressed in this research presents some concerns that relate music teaching and the Covid-19 pandemic. The general objective of the study was to understand the teaching practices developed in music teaching, in basic education, during the Covid-19 pandemic, from the perspective of the teachers interviewed. The specific objectives are: identify the processes of technological appropriation in music classes during the Covid-19 pandemic (from 2019 to 2021); analyze music teachers' conceptions of their teaching practices during the Covid-19 pandemic period (from 2019 to 2021); analyze the dimensions of digital participatory culture and school culture linked to music teaching during the Covid-19 pandemic. The methodology used is guided by a qualitative approach, using narrative interviews. Five teachers with music degrees who worked in basic education during the pandemic, at a time of social isolation and suspensions of in-person educational activities, were interviewed. The theoretical foundation articulates perspectives on digital participatory culture, school culture and contextualized teaching practice, with a view to meaningful practice. It was observed that the Emergency Remote Education classes were challenging and had the commitment of the teachers, who started to use social media to continue their school activities. During this process, the possibilities of teaching were expanded due to their ability to adapt and be creative when faced with various challenges. Difficulty accessing the internet presents itself as a recurring problem. The study intends to contribute, in an expanded way, to the fields of education, music and society, specifically regarding the challenges that basic education encounters with regard to pedagogical practices linked to cultural aspects and emergency demands, such as the case of the pandemic of Covid-19.

Keywords: musical education and basic school; social media; music teaching and social isolation; digital participatory culture and school culture; Covid-19 pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Representação do material encontrado durante a revisão de literatura | 21 |
| Quadro 2 – Artigos sobre educação musical e tecnologias digitais na educação básica | 24 |
| Quadro 3 – Artigos sobre educação musical e pandemia na educação básica | 26 |
| Quadro 4 – Escada representando diferentes níveis de participação dentro de uma comunidade | 36 |
| Quadro 5 – Possibilidades de práticas musicais na cultura participativa digital | 41 |
| Quadro 6 – Informações sobre os professores entrevistados | 55 |
| Quadro 7 – Mídias sociais utilizadas pelos entrevistados durante o distanciamento social | 66 |
| Quadro 8 – Classificação das mídias sociais utilizadas pelos professores de música durante o ERE | 76 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| ABEM | Associação Brasileira de Educação Musical |
| ANPPOM | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BDTD | Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COE-nCoV | Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública |
| EaD | Educação a distância |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| FLADEM | Fórum Latinoamericano de Educação Musical |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ISME | International Society for Music Education |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOOCs | Cursos Online Massivos |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PPGMúsica | Programa de Pós-Graduação em Música |
| TICs | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| TIC domicílio | Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UNIPAMPA | Universidade Federal do Pampa |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 | UM PANORAMA SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PANDEMIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS | 22 |
| 2.1 | PANDEMIA, ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS..... | 25 |
| 2.1.1 | Práticas músico-educativas e tecnologias digitais antes da pandemia de Covid-19..... | 25 |
| 2.1.2 | Educação musical e pandemia..... | 27 |
| 2.1.3 | Considerações sobre a revisão..... | 35 |
| 3 | CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL E A ESCOLA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL..... | 36 |
| 3.1 | CULTURA PARTICIPATIVA..... | 36 |
| 3.1.1 | Considerações sobre o termo participar..... | 36 |
| 3.1.2 | Cultura participativa como lente de análise..... | 39 |
| 3.2 | CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL..... | 40 |
| 3.3 | CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL, EDUCAÇÃO BÁSICA E ERE..... | 45 |
| 3.4 | CULTURA ESCOLAR..... | 49 |
| 3.4.1 | Cultura escolar e o diálogo com a cultura participativa digital..... | 49 |
| 3.4.2 | Cultura participativa digital e cultura escolar: algumas problemáticas..... | 52 |
| 4 | CULTURA ESCOLAR, PARTICIPATIVA DIGITAL E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA..... | 56 |
| 4.1 | O COTIDIANO ESCOLAR E A ROTINA DOS PROFESSORES DE MÚSICA DURANTE O ERE..... | 58 |
| 4.2 | AÇÕES ESCOLARES COMO CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL..... | 63 |
| 4.3 | MÍDIAS SOCIAIS E SUA UTILIZAÇÃO DURANTE O ERE..... | 69 |
| 4.4 | REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS | |

| | | |
|----------|--|------------|
| | ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE E O ERE..... | 80 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 85 |
| | REFERÊNCIAS..... | 88 |
| | APÊNDICE A – PERGUNTAS COMPLEMENTARES A | |
| | NARRATIVA DOS PROFESSORES..... | 97 |
| | APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO | |
| | LIVRE E ESCLARECIDO..... | 99 |
| | APÊNDICE C – QUADRO ILUSTRATIVO DOS ARTIGOS | |
| | IDENTIFICADOS E NÃO UTILIZADOS NA REVISÃO DE | |
| | LITERATURA..... | 101 |

1 INTRODUÇÃO

A temática abordada nesta dissertação apresenta algumas inquietações que relacionam o ensino de música e a pandemia de Covid-19. Tal proposta insere-se na linha de pesquisa *Música, Sociedade e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMúsica), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A proximidade com esta linha de estudo desenvolveu-se pela minha formação acadêmica em Licenciatura em Música na referida universidade¹, bem como minha atuação enquanto professor de música da rede particular de ensino, atendendo estudantes com faixa etária entre cinco e doze anos, na cidade do Recife/PE. Assim, o presente conteúdo parte das vivências nas aulas de música no ensino fundamental e no distanciamento social provocado pela pandemia do Coronavírus.

Como consequência do agravamento das infecções humanas provocadas pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi publicada pelo Ministério da Saúde, a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. O documento estabeleceu o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como o responsável pelas ações de enfrentamento à crise sanitária e declarou emergência em saúde pública de importância nacional.

Três dias após a publicação da Portaria nº 188, foi publicada a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre algumas medidas, como o isolamento social e a quarentena, para o combate da emergência de saúde pública de importância internacional provocadas pelo surto de coronavírus em 2019. A Lei nº 13.979 é regulamentada através da Portaria nº 356 de 11 de março de 2020, e destacou-se no documento a utilização do termo Covid-19 para representar a doença do coronavírus, que teve suas primeiras infecções divulgadas no ano de 2019.

A pandemia impôs uma dura realidade com mudanças bruscas na dinâmica educacional, especialmente no ensino de música. A partir da suspensão de aulas presenciais e do isolamento social, emergiram algumas decisões dos órgãos federais que regulam as ações educativas no âmbito do Ensino Superior e da educação básica. Barros (2020) destaca três decisões, sendo duas instituídas pelo

¹ Também tive a oportunidade de dar continuidade à minha formação acadêmica, como aluno especial da disciplina "Formas da Música Popular no Brasil", lecionada pelo Prof. Dr. Eduardo de Lima Visconti, entre agosto e dezembro de 2019, no referido programa.

Ministério da Educação (MEC) e uma pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As decisões adotadas pelo MEC foram realizadas por meio da Medida Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo dos níveis da educação básica e ensino superior; e da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, que permitiu que as instituições de ensino superior continuassem as aulas de forma remota enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus. Já o Parecer n. 5/2020, emitido pelo CNE, tratou da reorganização do calendário escolar e da contabilização das atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual.

Nesse processo, “muitos sistemas educacionais [...] enxergaram como solução a apropriação dos meios digitais para continuação das aulas e término dos conteúdos” (Barros, 2020, p. 294). Assim, o estudante foi imerso em um ambiente computacional e coube à comunidade escolar estimular o uso do computador, tablet, celular, softwares, aplicativos e extensões relacionadas ou não ao universo musical. No contexto de minha atuação docente, é importante ressaltar que por se tratar de uma escola particular, a maior parte dos estudantes já possuíam equipamentos digitais, como computadores, *smartphones* e *tablets*. Os poucos que não tinham os equipamentos necessários foram auxiliados por meio de empréstimo da escola. O processo de adaptação à realidade das aulas virtuais foi permeado pela sensibilidade. Muitos alunos estavam emocionalmente abalados pelo distanciamento social, além da perda de pessoas queridas. Algumas famílias encontravam-se em dificuldades, tendo que reorganizar as prioridades relacionadas às questões econômicas.

Diante das modificações sociais necessárias para a diminuição da proliferação da Covid-19 e o combate à pandemia, os espaços educativos presenciais necessitaram adotar medidas rápidas para a manutenção de suas atividades. As soluções de caráter temporário e estratégico configuram-se como o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que envolve a utilização de soluções de ensino alternativas para o enfrentamento de momentos de crise e emergência, retornando ao formato presencial assim que possível (Hodges et al, 2020). Essa natureza passageira é uma das características que diferenciam o ERE de uma modalidade educacional com a qual é sempre confundido, a Educação a Distância (EaD).

O ERE é composto por estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas como “soluções temporárias de educação completamente remota e/ou híbrida para

situações originalmente presenciais” (Barros, 2020, p. 294). Esses ajustes são necessários para o prosseguimento das atividades educativas em meio às restrições do contato presencial, e por muitas vezes incorporaram tecnologias, métodos e ferramentas pedagógicas para atender as necessidades de determinado momento como, por exemplo, situações de emergência ou calamidade pública, entre outras.

É importante destacar que o ERE pode conter características do ensino presencial e do EaD, mas também pode utilizar métodos que não envolvam tecnologias digitais, o que possibilita a participação de estudantes que enfrentam restrições de conexão à internet ou dificuldades no acesso às tecnologias digitais. Assim, durante a pandemia de Covid-19, várias práticas foram implementadas, além da utilização dos ambientes on-line, “tais como aulas pelo rádio, televisão ou o envio de materiais por meio de visitação docente nas residências dos estudantes” (Barros; Beltrame, 2022, p. 5). Hodges et al. (2020) informam que o principal objetivo do ERE não é criar metodologias educativas robustas, mas viabilizar maneiras de dar continuidade às atividades presenciais. Os autores ainda pontuam que o ERE admite a combinação entre atividades síncronas e assíncronas, impressas e no ambiente virtual.

Como professor de música nesse novo contexto desafiador, observei que vários recursos foram sendo descobertos junto à comunidade escolar, que é formada por pessoas de diferentes faixas etárias e inclui estudantes, familiares e os profissionais que atuam na escola. Além de mim, mais dois professores atuavam no ensino de música na mesma escola, o que tornou possível manter o diálogo e trocar experiências. Nas aulas foram abordadas algumas técnicas que constituem a linguagem audiovisual, como captação e edição de áudio e vídeo, e a exploração de alguns conteúdos musicais, como a construção de instrumentos e a execução de ritmos e melodias.

Não era esperado que o distanciamento social fosse durar tanto tempo. Com o adiamento do retorno das aulas presenciais, foi necessário adequar os conteúdos e rever as bases pedagógicas adotadas na escola em que atuava. Nessa perspectiva, determinadas atividades que necessitavam de instrumentos ou objetos sonoros para sua realização tiveram que ser repensadas, atendendo às necessidades emergentes. Algumas competências atribuídas aos estudantes, como criar uma ideia musical ou explorar as sonoridades de um gênero musical através do trabalho em grupo, foram realizadas individualmente ou com pessoas que estavam

nas residências dos alunos (parentes, amigos, etc). O trabalho em grupo, no contexto on-line, ganhou uma significação diferente do ambiente de aula presencial, pois os recursos tecnológicos disponíveis não permitiam, até então, a execução simultânea de sonoridades, ocasionada pela latência².

As adequações na minha prática docente, diante da realidade imposta pela pandemia, levaram-me a ponderar sobre os recursos e as ferramentas necessárias para as aulas de música e o que outros professores estariam desenvolvendo para suprir as demandas, entre outros aspectos. Os diálogos e as reflexões guiadas pela literatura colaboraram para a elaboração da seguinte questão de pesquisa: **Que conteúdos, concepções, recursos e práticas docentes foram estabelecidos no ensino de música, na educação básica, durante a pandemia de Covid-19?**

Esta questão desmembrou-se em uma série de outros questionamentos: Os conteúdos trabalhados antes da pandemia foram mantidos? Foram trazidos outros conteúdos? Quais as ideias dos professores relacionadas ao ERE e o uso de tecnologias digitais? Que impressão os professores tinham dos alunos em relação ao período do distanciamento social? Toda essa experiência revelou-se importante? Quais foram as mídias sociais, softwares e aplicativos utilizados durante as aulas? Os materiais utilizados para as aulas durante o ERE foram os mesmos do ensino presencial? Quais estratégias utilizadas foram implementadas para a manutenção das atividades escolares durante o distanciamento social? Quais foram as práticas docentes realizadas durante este período? Como aconteceu a participação dos alunos nas aulas síncronas e/ou assíncronas? Como foi organizado o processo de avaliação e o acompanhamento dos alunos?

Tais questionamentos e a realização da revisão de literatura, que serão apresentadas na seção dois, nortearam a definição dos objetivos, sendo o objetivo geral compreender as práticas docentes³ desenvolvidas no ensino de música, na educação básica, durante a pandemia de Covid-19, na perspectiva dos professores entrevistados. Já os objetivos específicos são: identificar os processos de apropriação tecnológica nas aulas de música durante a pandemia de Covid-19 (de 2019 até 2021); analisar as concepções dos professores de música sobre suas

² O termo latência representa o tempo que uma informação leva entre sua saída até sua recepção.

³ A prática docente "dá sentido e garante as condições" (Souza, 2009, p. 70) da realização da práxis pedagógica. Segundo Souza (2009), a prática docente é a ação do sujeito educador, e um dos quatro pólos que constituem a práxis pedagógica, que é concebida como uma "práxis coletiva dos sujeitos discentes, docentes e gestores, mediadas pela afetividade, na construção dos conteúdos pedagógicos" (Souza, 2009, p. 73).

práticas docentes no período da pandemia de Covid-19 (de 2019 até 2021); e analisar as dimensões da cultura participativa digital e da cultura escolar vinculadas ao ensino de música durante a pandemia de Covid-19.

O desenvolvimento deste estudo foi orientado pela abordagem qualitativa, com base em entrevistas narrativas. A abordagem qualitativa mostra-se bastante “adequada no processo de construção do estudo que visa compreender as relações humanas, as rotinas e interpretações subjetivas das coisas” (Casagrande, 2019, p. 52). Segundo Flick (2009), é fundamental, na pesquisa qualitativa, realizar a escolha dos métodos e teorias que possibilitem reconhecer e analisar diversos pontos de vista refletidos pelos sujeitos que compõem a pesquisa. Assim a “subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (Flick, 2009, p. 25).

Das características da pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), vale ressaltar que os pesquisadores qualitativos focam mais no processo que nos resultados ou produtos. Os seus dados são retirados de imagens e palavras, sempre procurando esclarecer de forma minuciosa o caso investigado. Contudo, é necessário que o pesquisador não tente confirmar suposições previamente construídas, e estabeleça estratégias e procedimentos que ajudem na compreensão do fenômeno estudado pela perspectiva do informante.

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que o maior problema para iniciar a condução da pesquisa é conseguir autorização dos campos que servirão para desenvolvimento do estudo. Assim, a realização das entrevistas narrativas contou com uma explicação do estudo e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (modelo utilizado disponível no Apêndice B). Este procedimento, além de atender a uma necessidade ética, confirma o aceite e ciência dos participantes do estudo.

Conforme mencionado, realizamos entrevistas narrativas com professores de música. Flick (2009) informa que a entrevista narrativa é uma alternativa às entrevistas semi-estruturadas, sendo utilizadas quando se pretende levantar informações de atividades e opiniões subjetivas do entrevistado, que é levado a falar sobre eventos e opiniões, que no modelo baseado em estruturas de perguntas e resposta, seriam ocultados devido aos constrangimentos.

Penna (2021) reforça o argumento ao afirmar que a narrativa tem como base a capacidade de abstração e simbolização do ser humano e defende que a escolha

da entrevista narrativa é mais acertada, em relação a outros métodos de coleta de dados que utilizam esquemas de perguntas e respostas, quando se pretende compreender a subjetividade das vivências sociais dos sujeitos. A autora ainda afirma que “cabe ao pesquisador não apenas servir como porta-voz desse discurso, mas analisá-lo criticamente, no quadro das condições sociais, culturais e políticas em que foi gerado” (Penna, 2021, p. 3-4).

Considerando o tempo dedicado a esta pesquisa e a perspectiva de desenvolver uma análise aprofundada sobre o fenômeno estudado, definimos a quantidade de cinco professores para serem entrevistados. Os entrevistados foram escolhidos por indicação de pares da área, satisfazendo os critérios de possuir formação em licenciatura em música e de terem ministrado aulas de música em instituições de educação básica, no período de um ano antes da pandemia e durante o isolamento social e suspensões das atividades educacionais presenciais (2019 a 2021). Os contatos foram realizados através de redes sociais, troca de e-mails e mensagens enviadas via *Whatsapp*.

Dos cinco docentes participantes, são três mulheres e dois homens. Na apresentação dos resultados, utilizaremos o termo “Professor” ou “Professora” seguido de numeral para indicação dos entrevistados. A Professora 1 possui curso técnico, licenciatura e pós-graduação em música, atuando como docente na rede particular de ensino desde 1994 em turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais. A Professora 2 é licenciada em música e possui pós-graduação nas áreas de pedagogia afirmativa e gestão cultural, trabalha como professora desde 2016 em uma rede municipal de ensino em turmas do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Já o Professor 3 atua em uma instituição federal de ensino em turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º anos do Ensino Médio desde 2006, possui licenciatura e mestrado em música. A Professora 4 é licenciada em pedagogia e música e ministra aulas de música em turmas do Ensino Fundamental séries finais desde 1997. O Professor 5 atuou como professor em duas redes municipais de ensino no período entre 2012 e 2022, possui licenciatura e mestrado em música.

Também foi realizada uma entrevista piloto com participante de perfil compatível com os sujeitos envolvidos diretamente nesta pesquisa. Este procedimento serviu para ajustar a pergunta gerativa (Penna, 2015, p. 140). A realização das entrevistas aconteceu entre os dias 5 e 24 de abril de 2023, de forma

on-line, no aplicativo *Google Meet*. As entrevistas foram registradas com o auxílio de gravador de áudio e caderno de anotações. Para os registros dos áudios foram utilizados dois gravadores, um deles localizado no computador, com o auxílio do *software Audacity*, permitindo a captação do áudio interno do aparelho; e o segundo utilizando o aplicativo de gravação de áudio do celular.

As entrevistas tiveram início com o participante autorizando a gravação e afirmando consentir com os dados fornecidos para o estudo. Na sequência, apresentei a seguinte questão gerativa: “Por favor, compartilhe como você realizou as suas aulas de música, na educação básica, durante o período em que as atividades presenciais foram suspensas, devido à pandemia de Covid-19. Você pode comentar sobre as estratégias, os meios digitais⁴ que foram utilizados, como foi estabelecida a interação entre os participantes, as possibilidades e os desafios, entre outros aspectos do dia a dia. Você pode detalhar situações e momentos significativos e/ou marcantes desse período. Não tenha pressa, porque tudo o que você se lembrar e for importante para você me interessa”⁵.

As entrevistas foram transcritas em ortografia padrão, os excessos de marcadores conversacionais foram retirados⁶ (Penna, 2015, p. 141-142). Para transcrição utilizei o *site Transkriptor*⁷, que permite a conversão de áudios em textos; após essa etapa revisei a transcrição adequando as falas com vistas a uma exposição coerente e fluente. Após a transcrição das entrevistas e leitura crítica e reflexiva das falas, retomei o contato com os entrevistados, via *Whatsapp*, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas. Desta forma, a coleta de dados foi realizada por uma entrevista narrativa com cada participante, esclarecimentos por *Whatsapp* quando necessário e materiais mencionados e demonstrados pelos professores durante a entrevista. A análise do material coletado nas entrevistas foi norteadada pela compreensão contextual em diálogo com as fontes documentais e fundamentação teórica, contribuindo para que os objetivos delineados fossem alcançados.

⁴ Como será observado na seção três, o termo meios digitais será substituído por mídias sociais. Por agora é importante informar que o termo mídias sociais é utilizado para representar o *WhatsApp*, *Instagram*, *Google*, *Chrome Music Lab*, *e-mails*, *Youtube*, materiais impressos, programas televisivos, dentre outros.

⁵ Ao final da narrativa de cada professor foram realizadas outras perguntas com o propósito de esclarecer determinados assuntos que surgiram nos relatos que surgiram nos relatos. Essas perguntas estão localizadas no apêndice A.

⁶ Segundo Penna (2015), este termo se refere a recursos verbais que não trazem novas informações ao texto, mas são úteis na construção da conversa.

⁷ <https://app.transkriptor.com/uploader>

A dissertação está organizada em quatro seções. Nesta primeira, apresento as informações introdutórias, a justificativa para desenvolver a pesquisa e a metodologia escolhida para a sua concretização. A segunda seção traz a revisão de literatura, que contou com trabalhos completos e artigos publicados em anais de eventos e nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), no período entre 2017 e 2021. Na terceira seção apresento a fundamentação teórica, articulando perspectivas sobre a cultura participativa, cultura digital, cultura escolar e a atuação docente contextualizada, com vistas a uma prática significativa. A quarta seção volta-se para a apresentação dos dados coletados nas entrevistas e sua análise. Por fim, trago as considerações finais, as referências consultadas e os apêndices.

2 UM PANORAMA SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PANDEMIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A revisão de literatura abrangeu as publicações da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 2017 e 2021, isto é, alguns anos anteriores à pandemia até o retorno progressivo das atividades presenciais. Foram revisados materiais que tivemos acesso nos *sites* de ambas associações: Anais dos congressos da ANPPOM e Revista Opus; Anais dos Congresso Nacionais e Encontros Regionais da ABEM e Revista da ABEM, incluindo o seu Dossiê “Educação musical e ensino remoto, online e híbrido” (2022). No início do levantamento, foram encontrados um conjunto de artigos que envolviam educação musical, contexto on-line e a utilização das tecnologias. Apesar da pesquisa tratar especificamente do ensino de música na educação básica no período de suspensão das atividades presenciais, neste primeiro momento os artigos que abordavam o ensino on-line de instrumentos/canto, Educação a Distância (EaD) e formação de professores foram lidos com o intuito de apresentar pistas que auxiliassem na delimitação e caracterização do ensino de música nas escolas de educação básica durante o ERE⁸. Após uma primeira análise, foram selecionados 43 artigos relacionados diretamente com o tema. O quadro abaixo apresenta dados quantitativos do material encontrado em cada fonte:

Quadro 1 – Representação do material encontrado durante a revisão de literatura

| Fonte (publicações no período de 2017 a 2021) | Levantamento inicial | Delimitação |
|---|----------------------|-------------|
| Anais dos congressos nacionais ABEM | 10 | 10 |
| Anais dos encontros regionais ABEM | 16 | 11 |
| Revista da ABEM | 13 | 10 |
| Revista Opus | 3 | 3 |
| Anais da ANPPOM | 14 | 9 |
| TOTAL | 56 | 43 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

⁸ Informações detalhadas sobre essas publicações – autoria, título, local e ano – estão disponíveis em tabelas ilustrativas no Apêndice B.

Após a delimitação, identificamos publicações sobre o ensino de música na pandemia em contextos diversos (19 artigos), tais como escola especializada e projetos sociais, e outros que abordavam somente na educação básica (20 artigos).

Além destas publicações, encontramos quatro artigos de revisão de literatura sobre o tema: um primeiro artigo sobre o ensino de música na pandemia (Wolffetenbüttel, 2021) e três sobre a utilização das tecnologias na educação musical (Nascimento, 2018; Garcia et al., 2020; Moreira, 2020). A leitura do material possibilitou a organização de duas categorias temáticas que subsidiaram nossas análises. As categorias foram nomeadas da seguinte maneira: 1) Práticas músico-educativas e tecnologias digitais antes da pandemia de Covid-19: 4 artigos; 2) Práticas músico-educativas, tecnologia digitais e isolamento social decorrentes da pandemia de Covid-19: 16 artigos. Nos parágrafos que seguem, apresento uma síntese com os conteúdos dos quatro artigos de revisão.

Wolffetenbüttel (2021) realiza a análise de nove artigos disponíveis no site *Sage Journals*, publicados entre 2020 e 2021. Durante a leitura, é possível destacar que as mudanças que ocorreram na relação professor-aluno durante o distanciamento social, reforçam as necessidades da implementação de propostas significativas para o campo da educação musical. Ainda é observado uma maior dificuldade de realização das propostas remotas nas escolas que atendem as classes desfavorecidas economicamente e naquelas localizadas na região rural. Ademais, é recomendado a antecipação de algumas atividades educativas desenvolvidas em meios digitais, salientando a necessidade de se pensar em emergências futuras. Por meio desse levantamento, a autora conclui que “o momento da pandemia apresentou-se importante para a reflexão sobre diversos aspectos do ensino e aprendizado de música” (Wolffetenbüttel, 2021, p. 10).

Nascimento (2018) mapeou os bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no período entre 2010 e 2017. A realização do mapeamento está diretamente relacionada à sua pesquisa de mestrado, que investiga as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) utilizadas no ensino de música. Segundo a discussão de Nascimento, as TICs auxiliam na composição musical, na criação de acompanhamentos para improvisos, na editoração de partituras e nos processos de

gravação. Além destes pontos, é ressaltado que a tecnologia evolui rapidamente e o seu uso favorece o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, é necessário que a utilização das TICs estejam contempladas nos cursos de formação de professores de música e em metodologias que envolvem a educação musical.

O mapeamento bibliográfico realizado por Garcia et al. (2020) considerou os anais das conferências mundiais e seminários realizados pela *Internacional Society for Music Education* (ISME), entre os anos de 2010 e 2018. No tocante aos objetivos deste projeto de pesquisa, podemos destacar os benefícios gerados pelas mídias sociais, como os Cursos Online Massivos (MOOCs), as videoconferências e vídeo-aulas. Também são destacadas as dificuldades dos professores na utilização destes mecanismos e a necessidade de compreensão da relação dos jovens com as mídias sociais e a escola. A música aparece com forte potencial na conexão do jovem com o mundo. O estudo ainda apresenta softwares e aplicativos que auxiliam na composição e compartilhamento de música, na evolução das capacidades musicais de pessoas com deficiência.

O artigo desenvolvido por Moreira (2020) – contemplando publicações das décadas de 1920, 1930 e 1940, nas revistas *Progressive Education* (EUA) e *La Nouvelle Éducation* (França) – mostra que a utilização de gravadores nas práticas pedagógicas buscava somar novas alternativas para a educação. Esses gravadores auxiliaram nos processos que envolveram criatividade, autoavaliação e no desenvolvimento da autonomia. Outras tecnologias digitais utilizadas foram observadas em anúncios entre 1938 e 1940, e consistiam em “sistemas de som compostos por alto-falantes a serem distribuídos pela escola e operados por controle central, discos virgens e gravados, gravadores, vitrolas, rádios, etc.” (Moreira, 2020, p. 9).

A utilização do rádio e do disco promoveu uma mudança nos hábitos musicais nos ambientes educativos e domésticos, assim foram realizadas inúmeras reflexões sobre os pontos positivos e negativos destas mídias sociais. As análises negativas, foram mais veementes “quando se previa a substituição das práticas musicais de criação e performance em um novo ambiente onde a relação com a música se transformaria em mero consumo” (Moreira, 2020, p. 17). Em conclusão, é afirmado que a utilização das mídias sociais na educação precisa de constante avaliação.

2.1 PANDEMIA, ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Este subtópico está organizado em três partes, sendo a primeira destinada aos artigos publicados antes da pandemia, a segunda parte destinada aos artigos publicados durante a pandemia, e, por fim, serão apresentadas as considerações sobre esta revisão.

2.1.1 Práticas músico-educativas e tecnologias digitais antes da pandemia de Covid-19

Dos artigos revisados, apenas quatro trazem discussões acerca da educação básica e o uso das tecnologias digitais antes da pandemia. As discussões voltam-se para os seguintes aspectos: motivação, criatividade e trabalho colaborativo (Cernev, 2018); a contribuição das tecnologias digitais no estabelecimento de novas práticas docentes (Saraiva, 2018; Cernv, 2018); formação de professores para os novos contextos de ensino digitais/tecnológicos (Cernev, 2018; Moreira; Freitas; Silva, 2018); os usos de *smartphones*, *tablets*, gravadores e determinados *sites*, *software* e aplicativos (Penna; Horn, 2019; Moreira; Freitas; Silva, 2018).

Quadro 2 – Artigos sobre educação musical e tecnologias digitais na educação básica

| Educação musical e as tecnologias digitais na educação básica (4 artigos) | | |
|---|--|---|
| Autoria | Título | Ano / Local |
| CERNEV, Francine Kemmer | Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música | 2018 Revista da Abem |
| MOREIRA, Dulcianne da Silva; FREITAS, Regina do Santos; SILVA, Jackson Colares da | TICs e educação musical: integrando APPs na musicalização infantil no contexto da escola de artes da UFAM | 2018 Encontro Regional Norte da Abem |
| PENNA, Maura; HORN, Suelena Borges | Desenvolvendo ou pressupondo um 'ouvido interior'? considerações sobre o uso pedagógico do software MuseScore | 2019 Anais da Anppom |
| SARAIVA, Saulo Bentes | Inclusão digital no desenvolvimento da | 2018 |

| | | |
|--|--|-------------------------------|
| | educação musical em adolescentes de uma escola estadual do Rio Grande do Sul | Encontro Regional Sul da Abem |
|--|--|-------------------------------|

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Cernev (2018) elabora considerações sobre a utilização das tecnologias digitais no âmbito da educação musical em turmas do Ensino Fundamental séries finais. A autora fornece dados que demonstram que estas mídias sociais auxiliam na motivação e criatividade de alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical colaborativo. O texto ainda traz informações sobre a necessidade de adaptação dos cursos de formação de professores aos novos contextos de ensino para que proporcionem conhecimentos sobre as tecnologias da informação, ampliando as possibilidades das práticas pedagógico-musicais. O uso das tecnologias digitais contribui “para um crescente aumento na variedade de opções e propostas metodológicas para o ensino de música” (Cernev, 2018, p. 34).

Saraiva (2018), por sua vez, discute acerca de uma proposta músico-educativa em uma escola estadual do Rio Grande do Sul/RS. O autor indica que as mudanças ocorridas na prática do professor de música como, por exemplo, os avanços tecnológicos contribuem para o estabelecimento de novos hábitos na prática docente e no cotidiano escolar.

Ao apresentar reflexões sobre o software livre *MuseScore*, Penna e Horn (2019) defendem que esta mídia social tornou as aulas de música mais dinâmicas e que auxiliou os alunos que não desenvolveram o “ouvido interno”, na fixação e execução dos elementos gráficos das partituras. Por fim, é defendida a validação de todo recurso que possa cooperar com o processo de ensino-aprendizagem. Apesar do artigo de Penna e Horn focar sua discussão no uso do aplicativo *MuseScore* e o desenvolvimento da escuta interna, considere-o nas minhas análises por incluir uma discussão sobre a educação básica.

Moreira, Freitas e Silva (2018) afirmam que as TICs estão presentes em diversos níveis de formação, incluindo a educação infantil, e que o processo de ensino e aprendizagem é fortalecido com o auxílio dos dispositivos de comunicação, portáteis ou não. Os autores reforçam que tanto as TICs quanto os aplicativos, disponíveis nos dispositivos de comunicação, demonstram a precisão de abordagem nos cursos de formação inicial e continuada. São apresentados três aplicativos para dispositivos móveis que podem ser utilizados em aulas de musicalização: *Sons para*

crianças, aplicativo que permite conhecer sons de animais, instrumentos, ferramentas, veículos, entre outras coisas; *Tuhu Musical*, que auxilia no aprendizado das noções de ritmo, melodia e harmonia; e o *Rhythmic Village*, que aborda a notação musical, a leitura e o senso rítmico.

As publicações que constituem esta categoria evidenciam que as mídias sociais podem auxiliar em diversas práticas educativas e em diferentes contextos de formação, promovendo experiências significativas nos processos de ensino e aprendizagem. A identificação desses quatro artigos evidencia a escassez de publicações sobre a educação básica e as tecnologias digitais anteriores à pandemia. Talvez isso ocorra porque as atividades pedagógicas na educação básica eram, em geral, presenciais. Essa ideia nos faz pensar sobre os usos dos laboratórios de informática, existentes em algumas escolas públicas e privadas. Como tem sido a nossa relação com esses espaços? Temos nos apropriado dos computadores e acesso à internet no ambiente escolar durante nossas aulas de música? Conforme nos apropriamos das tecnologias digitais e percebemos a viabilidade dos seus usos no período pandêmico, é bem possível que tenhamos uma manutenção de determinadas práticas, discussões e mais publicações sobre educação musical on-line na educação básica nos próximos anos.

2.1.2 Educação musical e pandemia

Por fim, a terceira categoria – educação musical e pandemia – traz um conjunto de 16 artigos. Destes, 11 são identificados como relato de experiência (Queiroz; Santos; Sampaio, 2021; Santos, 2021; Nascimento; Batista, 2021; Gonçalves; Madalozzo, 2021; Mena et al.; 2021; Ponso, 2020; Silva, 2020; Domingues, 2020; Lima; Bourscheidt, 2020; Cantão, 2020; Bezerra, 2022). Dos cinco artigos restantes, um traz dados de uma pesquisa do tipo *survey* realizada com professores de música (Souza; Broock; Lopes, 2020) e os outros voltam-se para os seguintes aspectos: motivação, criatividade e trabalho colaborativo (Oliveira, 2021; Bezerra, 2022); necessidade constante de renovação das habilidades docentes e dos recursos pedagógicos utilizados (Oliveira, 2020; 2021; Bezerra, 2022); o uso de determinados *sites* em aulas de música desenvolvidas nos componentes de estágio curricular da licenciatura em música (Geremia; Manzke, 2020); e, os usos de *smartphones*, *tablets*, gravadores e determinados *sites*,

software e aplicativos (Oliveira, 2020; 2021; Geremia; Manzke, 2020; Bezerra, 2022).

Quadro 3 – Artigos sobre educação musical e pandemia na educação básica

| Educação musical e pandemia - educação básica (16 artigos) | | |
|--|---|---|
| Autoria | Título | Ano / Local |
| CANTÃO, Felipe Novaes | Educação musical em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades. In: XI Encontro Regional Norte ABEM, 2020. Anais do XI Encontro Regional Norte da ABEM, 2020. v. 4 | 2020 Encontro Regional Norte da Abem |
| DOMINGUES, Glauber Resende | Ideias para adiar o fim do mundo: a Música num projeto interdisciplinar em contexto de ensino remoto durante a pandemia de COVID 19 | 2020 Encontro Regional Sudeste da Abem |
| GONÇALVES, Mariana Valentim; MADALOZZO, Vivian Dell'Agnolo | O estágio em música no ensino híbrido: vivências e reflexões | 2021 Anais Abem nacional |
| GEREMIA, Ians Soares; MANZKE, Vitor Hugo | Tecnologia e Música: um relato de experiência do uso de sites em um ambiente de ensino virtual síncrono | 2020 Encontro Regional Sudeste da Abem |
| LIMA, Cristiane Kelly; BOURSCHEIDT, Luis | Recursos tecnológicos e adaptações: o ensino remoto de Música durante a pandemia no ensino regular público | 2020 Encontro Regional Sul da Abem |
| MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara de | Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música | 2021 Revista da Abem |
| MENA, Raphael Idalgo; FADEL, Vinícius Orsi; ROCHA, Ana Raquel Veloso; RECK, André Müller | Pibid e o ensino de música remoto na educação básica: um relato de experiência do núcleo arte/música da UNIPAMPA | 2021 Anais Abem nacional |
| NASCIMENTO, Kadja Marluan; BATISTA, Nágila Lemos | Ensino de Música na Educação Básica em tempos de pandemia: Um relato de experiência | 2021 Anais Abem nacional |
| OLIVEIRA, Marcio Pizzi de | A percussão corporal associada ao uso de um aplicativo para tablet: movendo e aprendendo com o ritmo | 2020 Revista da Abem |
| OLIVEIRA, Márcio | O uso de <i>smartphones</i> e a integração entre | 2021 |

| | | |
|--|--|--|
| | os aprendizados formal, não formal e informal | Revista Opus |
| PONSO, Caroline Cao | Sarau virtual: sobre vínculo, possibilidades e empecilhos do fazer educativo-musical na escola pública em tempos de pandemia e distanciamento social | 2020 Encontro Regional Sul da Abem |
| QUEIROZ, Andrea Matias; SANTOS, Thiago Amaral; SAMPAIO, Renato Tocantins | Aulas de música em tempos de pandemia: relato de duas experiências em escolas de Educação Básica nas cidades de Brasília/DF e Belo Horizonte/MG | 2021 Anais Abem nacional |
| SANTOS, Micael Carvalho | Educação Musical Escolar no contexto do ensino emergencial remoto: um relato de experiência | 2021 Anais Abem nacional |
| SILVA, Crislany Viana da | Música concreta, educação básica durante a pandemia: um relato de experiência | 2020 Encontro Regional Sudeste da Abem |
| SOUZA, Isaac; BROOCK, Angelita; LOPES, Helena | Musicalização <i>on-line</i> para a primeira infância em tempos de pandemia: reflexões sobre práticas em construção | 2020 Encontro Regional Sudeste da Abem |
| BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá | Musicalizando digitalmente: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia | 2022 Revista da Abem |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao argumentar sobre as tecnologias portáteis e suas utilizações na educação musical, Oliveira (2020) salienta o emprego de *smartphones* e *tablets* como instrumentos educativos. O autor também ressalta que os professores precisam renovar suas habilidades, bem como os recursos pedagógicos utilizados em suas práticas. Oliveira ainda descreve uma atividade rítmica realizada em duas escolas técnicas do Rio de Janeiro, com alunos entre 13 e 15 anos. A proposta pode ser ilustrada, resumidamente, da seguinte forma: Primeiramente, os tempos foram divididos em 4 partes iguais com o auxílio das letras A-U-I-U, de forma que cada letra representava uma das quatro partes do tempo. Seguindo, foi empregada a letra T, simbolizando a palma e proporcionando a criação de uma infinidade de estruturas rítmicas como TA-U-I-U, A-U-TI-U, entre outras possibilidades. Posteriormente, estes símbolos foram associados ao aplicativo *Medley*, permitindo o registro da composição e rítmica e favorecendo o aprendizado da leitura musical.

Geremia e Manzke (2020) apresentam seis sites⁹ que foram utilizados no estágio curricular de um curso de licenciatura em música com alunos entre 14 e 15 anos no 1º ano do Ensino Médio durante o ERE. Os *sites* foram escolhidos por possuir *interfaces* que possibilitam que o usuário seja mediador de um processo musical sem a necessidade de conhecimentos específicos da área musical. Os encontros aconteceram via *Google Meet* e todos os alunos possuíam computadores ou *smartphones*. O artigo expõe de maneira clara e didática as funcionalidades dos *sites* e ressalta a importância de avançar nas investigações e discussões sobre a utilização das tecnologias digitais no campo da educação musical, bem como a necessidade de um planejamento organizado para motivar os alunos a realizarem as atividades propostas. Ressalta-se que as aulas e a utilização destes *sites* são adaptáveis a outras modalidades de ensino.

Na realização do seu ensaio teórico, Oliveira (2021) ressalta que a natureza social e universal da educação supera o ambiente escolar. O artigo evidencia, através de exemplos retirados de publicações sobre o tema, que os *smartphones* estabelecem, de forma proveitosa, conexões entre os conhecimentos escolares e os adquiridos fora destes domínios. Contudo, é fundamental a criação colaborativa entre professor e alunos, de estratégias e metodologias que agreguem os *smartphones* às práticas de educação musical. Outro fator de destaque é a capacidade que os *smartphones* têm de integrar os conhecimentos informais dos alunos com as práticas educativas escolares, fortalecendo a subjetividade e identidade do aluno. Durante o texto são apresentadas algumas dificuldades na utilização destes mecanismos: dificuldades na utilização das tecnologias por parte do professor, dificuldades na legitimação dos ambientes virtuais de aprendizagem, fatores socioeconômicos, entre outros.

No campo das publicações oriundas da pesquisa, destaca-se o artigo de Souza, Broock e Lopes (2020). O estudo diz respeito à prática docente com crianças de até seis anos de idade. Por meio de um *survey*, foi possível conhecer as ideias de 91 educadores musicais. Os resultados indicam que durante a pandemia, as aulas de música ocorreram através da produção de vídeo e da utilização de videoconferências. De acordo com os autores, um total de 85% dos pesquisados

⁹ Endereço dos sites: <https://www.bandlab.com>;
<https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments>; [://www.musicca.com/pt](https://www.musicca.com/pt); <https://moises.ai>;
<https://flat.io>; <https://experiments.withgoogle.com/ai/drum-machine/view>.

consideraram as aulas de musicalização no formato remoto emergencial ineficazes ou parcialmente eficazes.

O artigo escrito por Queiroz, Santos e Sampaio (2021) apresenta experiências que ocorreram em duas escolas de educação básica da rede privada de ensino, situadas em Brasília-DF e Belo Horizonte-MG. Os relatos das experiências demonstram que as aulas remotas iniciais utilizaram a gravação de vídeo-aula (aulas assíncronas) e o Google Meet (aulas síncronas). Por meio de tais experiências, os professores que ministravam as aulas de música relataram a necessidade de compreender o aluno e apresentam algumas dificuldades na execução das aulas: sensação de ausência dos alunos, devido a câmeras e microfones desligados; impossibilidade de utilização dos instrumentos musicais, disponíveis nas aulas de música presencial; limitações na transmissão e sincronia do áudio.

Duas propostas pedagógicas são apresentadas no texto: a primeira tem como objetivo estudar a métrica nas poesias e rimas do rap, o final do processo culmina com uma batalha de improvisação entre os alunos; a segunda foi a instituição de momentos de apreciação e reflexão musical, sendo que a última experiência aconteceu durante o ensino híbrido. Vale ressaltar que as mídias sociais disponíveis durante as aulas permitiram buscas sobre o tema e os assuntos que surgiam durante as aulas.

Santos (2021) traz o relato da experiência com educação musical que ocorreu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São apresentadas informações sobre um projeto que integrou várias disciplinas, a Arte (Música, Teatro e Artes Visuais) fez parte da área destinada às linguagens. As atividades musicais foram realizadas no 1º ano do Ensino Médio e nos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. O texto ainda informa que para os alunos que tiveram dificuldade de acesso à internet foram produzidos materiais em PDF, disponibilizados no "sistema do aluno".

Nascimento e Batista (2021) relatam uma experiência com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada da cidade de Natal/RN. As aulas de Arte/Música tiveram uma redução significativa na carga horária, diminuindo de dois momentos semanais para um. Contudo, a escola adotou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para que os alunos realizassem atividades em momentos diferentes dos realizados nas aulas remotas. A proposta foi realizada em seis aulas

que contaram com o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, a abordagem dos conceitos de ritmo e melodia, e a utilização dos aplicativos *Song Maker* e *Ritmo*, ambos disponíveis no *site Chrome Music Lab*. Por fim, o artigo expõe a necessidade do professor de música estar em constante busca por tecnologias digitais e a importância da reelaboração de suas práticas.

O artigo de Gonçalves e Madalozzo (2021) apresenta o relato de três licenciandos que realizaram o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Música no período pandêmico. As aulas foram realizadas com alunos do terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental. Entre os desafios encontrados pelos estagiários, os autores mencionam: falta de interação por parte dos alunos que estavam on-line; limitações dos recursos de vídeo, impossibilitando a apresentação de todo o panorama da sala presencial; pouco tempo para realização dos planejamentos das aulas; indisciplina dos alunos; e falta de mecanismos de avaliação.

Mateiro e Cunha (2021) refletem sobre o estágio docente não-presencial de alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Uma parte considerável dos estágios aconteceram em turmas de 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e em turmas de Ensino Médio. As aulas ocorreram, em grande parte, por meio das postagens de atividades em plataformas on-line e de forma síncrona. Ainda é relatado a criação de um recital on-line e a confecção de materiais didáticos. As autoras pontuam que a manutenção das aulas do curso de licenciatura e do estágio docente foram necessárias, mesmo diante do distanciamento social, devido a necessidade de preparar os futuros professores para os desafios da profissão.

Outro relato de experiência é apresentado por Mena et al. (2021), e traz informações sobre a proposta desenvolvida no Núcleo Arte/Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID 2020/2022) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). No decorrer do texto são apresentadas algumas mídias sociais e suas possibilidades como, por exemplo, vídeos do *Youtube*, *Google Meet*, *Whatsapp* e confecção de videoaulas.

Silva (2020) propôs uma atividade que foi desenvolvida em três escolas, localizadas no município de Lagoa Santa-MG, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A secretaria de educação do município ofertou atividades via *Whatsapp*, e-mail e impressa. A proposta foi realizada em três partes, que foram divididas em três semanas, sendo uma aula por semana. Primeiramente, foi

apresentado uma folha e videoaula com o conceito, origem e características da música concreta. Na segunda atividade, foi solicitado que os alunos captassem com o gravador do celular ou gravador de voz do *Whatsapp* um som do seu cotidiano. A última atividade teve como exercício a criação de um desenho gráfico que representasse o som escolhido. A proposta ainda teve como produto a criação de três vídeos, que utilizaram os sons gravados pelos alunos, sendo um por escola. Como resultado, é informado que mesmo no ensino a distância é possível realizar a aprendizagem musical significativa, a partir das experiências dos alunos.

Lima e Bourscheidt (2020) esclarecem que aulas de música na educação básica são possíveis mesmo diante do distanciamento social. Dois pontos cooperaram para este resultado: o relato de experiência e a formação continuada de professores. Os autores informam que uma escola da rede pública do Paraná utilizou o *Whatsapp* para estabelecer a comunicação entre docentes e entre docentes e estudantes. O texto ainda traz informações sobre o site *Chrome Music Lab*, que funciona em *laptops*, celulares e *tablets*. Os resultados obtidos demonstram que, mesmo no ERE, foi possível realizar práticas de ensino musical com o auxílio de mídias sociais que criaram vínculos entre alunos e professores.

Cantão (2020) apresenta uma experiência que ocorreu em um colégio da região Norte do Brasil. As atividades desenvolvidas durante a pandemia incluíram as experiências de criação, apreciação e execução musical. Para trabalhar a criação musical foram utilizados a plataforma *Flipgrid*¹⁰ e o *Song Maker*, já para as atividades de apreciação foram utilizados o *Deezer* e o *Spotify*. As devolutivas desta atividade ocorreram por postagens no *site* onde estava localizada a proposta. As atividades de performance recorreram ao ensino do instrumento flauta doce. Uma música era colocada previamente no *website* do projeto, para que os alunos já chegassem às aulas síncronas com conhecimentos preestabelecidos. A avaliação desta atividade também aconteceu pela plataforma *Flipgrid*. O relato ainda menciona o *Kahoot!*, que possibilita a criação de questionários; o aplicativo *Treble Cat*, que possibilita a aprendizagem das notas e pentagrama; e o *Microsoft Forms*, que auxiliou no processo de avaliação.

Para Ponso (2020), as aulas de música durante a pandemia ampliaram os processos educativos. Um sarau que antes da pandemia era realizado

¹⁰ Segundo Aires Filho (2020), esta plataforma permite a criação de atividades e devolutivas por meio de vídeos.

presencialmente, foi adaptado para o contexto virtual. Os 28 vídeos postados no *Facebook* tiveram 160 espectadores e 1.400 comentários. Domingues (2020), por sua vez, relata que a interdisciplinaridade entre música, literatura, artes cênicas e visuais permitiu a produção de conhecimento provindos de diversas conexões entre as linguagens artísticas.

Procurando entender as principais dimensões educacionais e tecnológicas que envolvem uma ação pedagógica-musical realizada em um ambiente digital, Bezerra (2022) realizou uma pesquisa-ação em quatro turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola em João Pessoa-PB. Durante a pesquisa, foram utilizados o *Kandinsky* e o *Song Maker*, destacando que a utilização desses jogos virtuais apresenta-se como potencializador no envolvimento das crianças com a proposta. No total foram realizadas oito aulas, sendo cinco síncronas de 20 minutos cada, via *Google Meet*, que aconteceram semanalmente, e três aulas assíncronas, com frequência quinzenal, que eram produzidas e hospedadas no *Youtube* e postadas no *Google Class Room*.

Como as crianças possuíam faixa etária entre seis e sete anos, muitas vezes dependiam do auxílio dos pais para acessar o material disponibilizado pelo professor, comparecer às aulas, ter orientação para realizar as atividades e na utilização dos aparelhos tecnológicos-digitais. Uma peculiaridade ressaltada por Bezerra (2022) é de que as cores apresentadas pelo professor podem ser diferentes das visualizadas pelos alunos, assim, o lilás pode se apresentar azul, e o vermelho aparentar rosa. Por fim, o autor ressalta a importância do alinhamento entre o planejamento e a reflexão da prática docente, propondo uma mudança conceitual por parte dos professores que permita a concepção da tecnologia “como parte integrante não só do convívio social, mas dos processos de ensino e aprendizagem” (Bezerra, 2022, p. 18).

Ponderando acerca dos artigos que constituem a segunda categoria de análise, observamos, de maneira geral, um engajamento docente e a busca no desenvolvimento de aulas e atividades concernentes às perspectivas contemporâneas do campo músico-educativo. Vale salientar que a prática docente – o que, como e os resultados do trabalho desenvolvido –, caracteriza-se como o centro desses relatos e discussões. Considerando que nem todos os professores de música publicam suas experiências ou resultados de pesquisas – o que poderia ampliar significativamente nossa revisão – identificamos lacunas nas publicações por

não abranger os aspectos da inclusão digital, o acesso ao ambiente virtual de pessoas com deficiência, a perspectiva dos alunos e dos seus responsáveis sobre as metodologias e práticas desenvolvidas virtualmente, as mazelas governamentais na viabilização de estrutura tecnológica e digital para estudantes da escola pública, entre outros. Os documentos também apontam a necessidade dos cursos de formação inicial e continuada de professores incluírem componentes curriculares que preparem o licenciando para o contato com o universo digital.

2.1.3 Considerações sobre a revisão

As informações levantadas por meio desta revisão de literatura indicam que os conteúdos, os recursos e as práticas pedagógicas estabelecidas no ensino de música na Educação Básica, durante o ERE foram adaptados conforme o contexto sociocultural, as possibilidades estruturais, bem como as potencialidades e limitações dos professores no manuseio das mídias sociais. A revisão revela que as aulas de música desenvolvidas no contexto do ERE promoveram uma ampliação das práticas educativo-musicais, estimulando a reflexão e a busca na implementação de propostas significativas que considerassem a relação dos alunos com as mídias sociais e a escola. A revisão mostra, ainda, a dificuldade no acesso às tecnologias digitais no contexto das escolas públicas e das instituições localizadas em regiões rurais.

As publicações analisadas evidenciam que muitos professores de música tiveram dificuldades na utilização das mídias sociais. Esse aspecto nos leva a ponderar sobre a formação de professores para novos contextos de ensino, a manutenção de redes colaborativas que incluem todos os sujeitos do ambiente escolar, além da constante troca de experiências entre docentes da área. A revisão de literatura ampliou a nossa visão sobre o processo de escolarização e o diálogo com as tecnologias digitais, possibilitando-nos situar os ensinamentos e aprendizagens da música e práticas docentes no contexto da pandemia de Covid-19.

3 CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL E A ESCOLA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Na construção do referencial teórico deste estudo, foram consideradas três perspectivas que, articuladas entre si, possibilitaram uma compreensão contextualizada acerca das concepções e práticas pedagógicas-musicais durante o isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19: cultura participativa, cultura participativa digital e cultura escolar. Tal escolha colabora para as discussões, visto que o espaço escolar é por excelência um local de contato entre diferentes culturas.

A discussão está estruturada em quatro partes. A parte inicial – subdividida em três sessões – introduz o conceito de cultura participativa, os significados intrínsecos da palavra participar e a utilização da terminologia como lente de análise de um estudo sobre um grupo de fãs midiáticos. A segunda parte traz o diálogo entre a cultura digital e a cultura participativa digital, culminando na terceira parte com a união dos termos no campo da educação musical. Por fim, são discutidas as perspectivas da cultura escolar.

3.1 CULTURA PARTICIPATIVA

3.1.1 Considerações sobre o termo participar

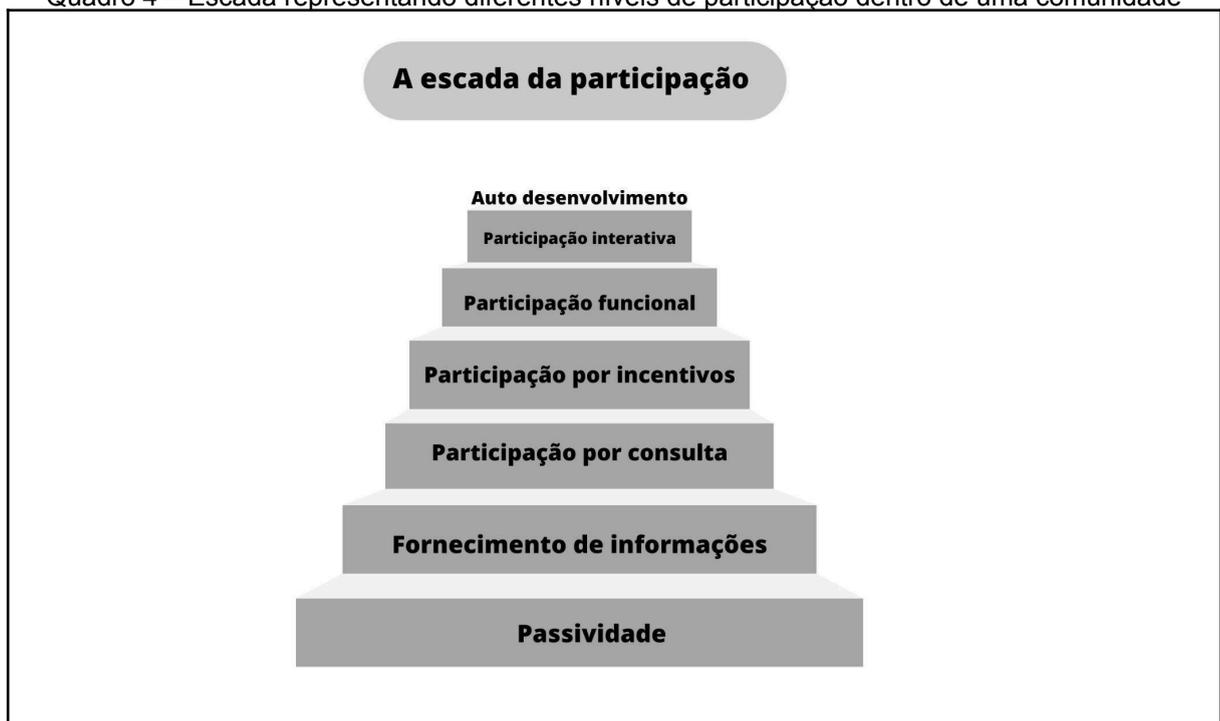
O termo participar traz uma série de sentidos que incluem ideias de compartilhar, fazer saber, comunicar, informar, ter parte em, partilhar, associar-se pelo sentimento ou pensamento, apresentar natureza, qualidades ou traços comuns, ser parte de. Cada sujeito participa do que é participável, e para isso utiliza as inúmeras habilidades que adquiriu em aprendizados e vivências na medida de suas possibilidades. Etimologicamente, participar é receber algo de outra pessoa. De acordo com o Dicionário Aurélio¹¹, as palavras "privar" e "dispensar" possuem significado antagônico ao termo "participar". Já os sinônimos do termo são apresentados em abundância: partilhar; comunicar; transmitir; compartilhar; quinhoar; avisar; informar e notificar.

¹¹ <https://www.dicio.com.br/participar/>

Dueñas Salmán e García López (2011) alertam para o caráter polissêmico do termo participar, pois seu significado pode ser adotado pelos atores sociais de diferentes formas. Para algumas pessoas, os comentários enviados via *chat* durante uma *live* no *Youtube* ou outra mídia social, por exemplo, podem caracterizar-se como um tipo de participação. Entretanto, para outras, a participação ocorre somente entre os sujeitos que estão, de fato, falando e interagindo verbalmente e visualmente na *live*.

O estudo de Geilfus (2009), no campo da sociologia, apresenta ferramentas e métodos participativos para auxiliar o fortalecimento da participação e do diálogo no interior das comunidades e a consolidação da democracia. Geilfus (2009, p. 1-2) sinaliza que a falta de engajamento dos integrantes das comunidades é uma das causas que levam os projetos de desenvolvimento comunitário ao fracasso. A solução apresentada pelo autor para a saída dessa passividade dependerá do grau de decisão que os sujeitos têm dentro do grupo. O sucesso desses projetos, que pretendem aumentar o nível de participação comunitária, depende de alguns fatores, dentre eles: grau de organização dos indivíduos, flexibilidade institucional e disponibilidade de todos os integrantes, inclusive dos profissionais que fazem a mediação dos processos.

Quadro 4 – Escada representando diferentes níveis de participação dentro de uma comunidade



Passividade: as pessoas participam quando informadas; eles não têm influência sobre as decisões e implementação do projeto.

Fornecimento de informações: as pessoas participam respondendo a pesquisas; não têm possibilidade sequer de influenciar o uso que será dado à informação.

Participação por consulta: as pessoas são consultadas por agentes externos que ouvem seu ponto de vista; isso sem afetar as decisões que serão tomadas como resultado dessas consultas.

Participação por incentivos: as pessoas participam fornecendo principalmente trabalho ou outros recursos em troca de certos incentivos (materiais, sociais, treinamento); o projeto exige a participação deles, porém eles não têm influência direta nas decisões.

Participação funcional: as pessoas participam formando grupos de trabalho para responder a objetivos predeterminados pelo projeto. Eles não têm impacto na formulação, mas são levados em consideração no monitoramento e ajuste das atividades.

Participação interativa: grupos locais organizados participam da formulação, implementação e avaliação do projeto; Isso implica processos de ensino-aprendizagem sistemáticos e estruturados, e controle progressivo do projeto.

Autodesenvolvimento: grupos locais organizados tomam iniciativas sem esperar por intervenções externas; As intervenções são feitas em forma de consultoria e como parceiros.

Fonte: Geilfus (2009, p. 3).

O quadro acima, adaptado de Geilfus (2009, p. 3), apresenta uma escala com diferentes níveis de participação dentro de uma comunidade, no primeiro degrau (passividade), em que os participantes não praticam nenhum tipo de ação na implantação de um projeto. A escada da participação apresentada possui sete níveis, sendo possível perceber que nos primeiros degraus os sujeitos não são levados em consideração nas decisões tomadas pelos grupos, já nos degraus mais altos suas opiniões são validadas. No penúltimo degrau, intitulado de participação interativa, os atores sociais passam a participar da formulação, implementação e avaliação dos projetos. Finalizando com o autodesenvolvimento, onde os participantes dos grupos são capazes de tomar iniciativas conjuntamente, sem depender da iniciativa de agentes externos.

Dueñas Salmán e García López (2011) afirmam que o caminho para a formação de uma sociedade democrática e sustentável é a participação, pois ela empodera os indivíduos, muda o foco do trabalho individual para o coletivo, cria redes de cooperação, promove a aprendizagem por meio de erros, acertos, compartilhamentos, construção e reconstrução dos conhecimentos. Participar implica em um movimento que parte do individual para o coletivo, uma ação que tem

na sua base a comunicação e se concretiza em “uma construção social que implica promoção, vontade, aprendizagem, iniciativa, criatividade, mudança e liberdade”¹² (Dueñas Salmán; García López, 2011, p. 12, tradução nossa). O desenvolvimento destes objetivos devem ser mediados por processos de aprendizagem baseados na participação, fazendo surgir a necessidade da utilização de técnicas de ensino-aprendizagem fundamentadas na participação por parte dos educadores.

3.1.2 Cultura participativa como lente de análise

Segundo Costa e Kanyat (2016), o termo cultura participativa foi empregado inicialmente por Jenkins (1992), que apresenta o relato etnográfico de um típico grupo de fãs, autodenominados "media fandom", bem como a descrição de suas instituições sociais e práticas culturais. Outro ponto abordado na pesquisa é como acontecia a relação entre o grupo estudado, as mídias e o consumo. Na cultura participativa, o público participa de forma ativa nos processos de consumo: “eles decidem onde, quando e como consumir os conteúdos ofertados; e, nas experiências mais extremas de engajamento, constituem comunidades e produzem seus próprios conteúdos a partir dos objetos existentes” (Costa; Kanyat, 2016, p. 2).

O conceito de cultura participativa aponta a importância atribuída aos processos de recepção, colocando o público como objeto de estudo na pesquisa, proporcionando a compreensão da sua relação com as mídias de massa no dia-a-dia, considerando que o público é criador do produto midiático. “A cultura participativa enxerga os consumidores de mídia como possíveis participantes que interagem para formar novos conteúdos” (Costa; Kanyat, 2016, p. 2). Este posicionamento contribui para o fim da hierarquia na importância entre os sujeitos envolvidos na produção e consumo das mídias. Costa e Kanyat (2016) ainda pontuam que posteriormente ao seu aparecimento, o termo cultura participativa passa a designar a produção e o compartilhamento de conteúdos de diversos grupos, e não apenas dos grupos consumidores de produtos midiáticos.

Os integrantes da cultura participativa, conforme Jenkins et al. (2009, p. 5-6), sentem algum grau de conexão com os demais componentes, acreditam que as suas contribuições são importantes para o grupo e se preocupam com a opinião dos

¹² Texto original: "un constructo social que implica fomento, voluntad, aprendizaje, iniciativa, creatividad, cambio y libertad" (Dueñas Salmán; García López, 2011, p. 12).

demais. Ainda segundo os autores, a cultura participativa apresenta outras características, como: 1) facilidade em se expressar artisticamente e de se relacionar com outros sujeitos; 2) apoio para a criação e compartilhamento de suas produções; 3) diferentes graus de orientação informal que os participantes mais experientes transmitem para os mais novos.

Jenkins et al. (2009, p. 8, tradução nossa) informam que a cultura participativa está emergindo conforme “a cultura absorve e responde à explosão de novas tecnologias de mídia que possibilitam aos consumidores comuns arquivar, anotar, apropriar-se e recircular conteúdo de mídia de novas e poderosas maneiras”¹³.

3.2 CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL

De acordo com Beltrame (2016, p. 27), a expressão cultura participativa vem sendo empregada na representação das modificações do consumo e produção midiática ocorridos com a popularização da internet. Já o conceito de cultura digital está fortemente ligado à cultura participativa, decorrendo da convergência das mídias (Barros; Beltrame, 2022, p. 7). Segundo Tobias (2013), a convergência midiática consiste na coexistência de mídias antigas (rádio, livro, televisão, etc.), com as mídias recentes (*sites, smartphones, softwares*, etc.). Neste caso, as mídias devem ser adotadas como intercessoras umas das outras, não como substitutas. O processo de convergência midiática não pode ser concebido como uma relação definitiva, eles estão abertos e se caracterizam por ser um processo contínuo. Para exemplificar o fenômeno da convergência midiática, Santos e Santos (2013, p. 156) apontam o celular, aparelho que permite “enviar e receber mensagens, fotos, vídeos, músicas, assistir TV, tirar fotografias, gravar pequenos filmes e áudios, ouvir rádios e usar aplicativos de localização”¹⁴.

Além da convergência midiática, Santos e Santos (2013, p. 155-156), apontam outras cinco principais características da cultura digital: diversas formas de expressão digital que incluem som, imagem, texto e programas; cultura da digitalização e compressão de dados; diferentes dados que são capazes de serem

¹³ Texto original: “Participatory culture is emerging as the culture absorbs and responds to the explosion of new media technologies that make it possible for average consumers to archive, annotate, appropriate, and recirculate media content in powerful new ways” (Jenkins et al., 2009, p. 8).

¹⁴ Notícia em:

<https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2020/07/24/professor-pedala-mais-de-sete-quilometros-p-ara-ajudar-alunos-que-nao-tem-acesso-a-aulas-online.ghtml>

sintetizados de qualquer lugar ou espaço, gerando produtos com idênticas cores e sons; possibilidade de executar e ampliar produtos a partir de interfaces, distribuindo, arquivando e recuperando informações; possibilidade de cocriação pelos participantes de forma multidimensional. As autoras ainda afirmam que a convergência midiática produz “informações no formato digital que podem ser potencializadas em qualquer lugar e em qualquer tempo e está intrinsecamente relacionada com a revolução digital que nasceu com a cultura do computador como mediador da comunicação”.

Como exposto até o momento, “a tecnologia e as mídias sociais desempenham papéis importantes em como as pessoas se relacionam, colaboram, criam e interagem com a música”¹⁵ (Tobias, 2013, p. 31, tradução nossa). Contudo, é válido salientar que é possível que a cultura participativa exista com um mínimo uso de tecnologias e mídias digitais, ou até mesmo com sua ausência. Neste sentido e tomando o texto de Tobias (2013) como base, Barros (2020) argumenta que:

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 (BARROS, 2020, p. 295).

Os conceitos de cultura participativa e cultura digital são abordados no campo da educação musical de forma conjunta e separada (Barros; Beltrame, 2022). A interação das tecnologias digitais com a cultura e a sociedade produz maneiras próprias de relacionamento e participação entre os indivíduos. “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” (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 24). Esses “novos tipos de trocas públicas, sociais e culturais” (Santos e Santos, 2013, p. 156) permitem que os espaços e fluxos digitais relacionem-se com os espaços físicos, como escolas, praças e museus.

Neste sentido, Beltrame, Barros e Marques (2023) articulam os conceitos de cultura participativa e cultura digital, propondo a utilização do termo cultura

¹⁵ Texto original: "technology and digital media play important roles in how people network, collaborate, create, and interact with music" (Tobias, 2013, p. 31).

participativa digital no campo da educação musical, por perceber que a digitalização do som permite a produção de “manifestações musicais próprias, com maneiras específicas de produção e circulação” (Barros; Beltrame, 2022, p. 8). Para exemplificar as práticas musicais da cultura participativa digital será o utilizado o quadro abaixo:

Quadro 5 – 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 <i>softwares</i> 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. |
| Comentários e discussões | Compartilhar escutas musicais, <i>feedbacks</i> , etc. Participar de discussões sobre trabalhos originais, versões resultantes de práticas musicais digitais, festivais, com comentários em mídias sociais como <i>Instagram</i> , <i>YouTube</i> , <i>TikTok</i> , <i>Twitter</i> , etc. |
| 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. |
| Reapropriações | Uso de obras musicais, fora de seu contexto original, como conteúdo para outras mídias, como vídeos e coreografias. Conteúdo encontrado em mídias como <i>TikTok</i> e <i>Instagram</i> , como, por exemplo, o formato <i>reels</i> . |
| Produções baseadas em sample | Performance individual — ou em grupo — imitando ou fazendo alguma variação de músicas de outros compositores. |
| Produções <i>covers</i> | Performance individual — ou em grupo — imitando ou fazendo alguma variação de músicas de outros compositores. |

| | |
|----------------|--|
| <i>Remix</i> | Produzir versões que mantêm a essência do trabalho original enquanto adicionam conteúdos musicais que mudam o contexto ou gênero. Versões produzidas tipicamente com tecnologias eletrônicas. |
| <i>Mashups</i> | 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. |
| 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. |

Fonte: Beltrame, Barros e Marques (2023, p. 25-26)

No contexto das práticas musicais da cultura participativa digital, as mídias sociais remodelaram a maneira como os conteúdos e conhecimentos são criados e compartilhados. Beltrame, Barros e Marques (2023, p. 27) apresentam a diferença conceitual entre os termos mídias sociais e redes sociais. Para os autores, as redes sociais são inerentes aos indivíduos existindo “desde que os seres humanos começaram a se relacionar”; no ambiente digital, o termo redes sociais também representa o que anteriormente chamávamos de sites de relacionamento. Já o termo mídias sociais tem caráter mais amplo, englobando, segundo Danah Boyd (2008, p. 92, tradução nossa), “comunidades on-line, tecnologias de compartilhamento de conteúdos um para um, jogos digitais, mensagens instantâneas, blogs, microblogs, fóruns, e-mail, mundos virtuais, mensagens de texto e sites de redes sociais”¹⁶. Baym (2015, p. 1, tradução nossa) afirma que “qualquer meio que permita que as pessoas criem significado juntas é social”¹⁷, como exemplo de mídias sociais a autora cita cartões postais, telefones fixos, programas televisivos, jornais e livros.

Waldron, Horley e Veblen (2020, p. 2), apresentam quatro categorias de análise para a classificação das plataformas de mídias sociais:

1) Sites de redes sociais - Esses sites permitem o contato entre indivíduos e grupos, proporcionando a formação de conexões pessoais, profissionais e/ou geográficas;

¹⁶ Texto original: "online communities, peer-to-peer and media-sharing technologies, and networked gaming. Instant messaging, blogging, microblogging, forums, email, virtual worlds, texting, and social network" (Boyd, 2008, p. 92).

¹⁷ Texto original: "Any medium that allows people to make meaning together is social" (Baym, 2015, p. 1).

- 2) Sites de conteúdos gerados pelo usuário - Estimulam a criatividade, a atividade cultural de primeiro plano, possibilitando a troca de conteúdo amador ou profissional;
- 3) Sites de negociação e marketing - Esses sites possibilitam principalmente a troca e/ou venda de produtos;
- 4) Sites de jogos e brincadeiras - Segundo as autoras esta categoria está em desenvolvimento, como exemplo são citados jogos populares como *Angry Birds*, *The Sims Social*, *FarmVille*, entre outros.

Contudo, é válido ressaltar que, atualmente, as mídias sociais podem ser classificadas em mais de uma categoria. Como exemplo, podemos mencionar o aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, que atualmente permite que o usuário visualize sites, realize transações bancárias, compartilhe arquivos, crie grupos de troca, compartilhe informações, crie *stories*, entre outras possibilidades. O *Google Classroom* e o *Facebook*, por sua vez, possibilitam a conexão entre os usuários e o compartilhamento de conteúdo, atuando como sites de redes sociais e sites de conteúdos gerados pelos usuários.

Diante do exposto, assumimos em concordância com Boyd (2008), o termo mídias sociais para representar o *WhatsApp*, *Instagram*, *Google Chrome Music Lab*, *e-mails*, *Youtube*, materiais impressos, programas televisivos, dentre outros. Nesta perspectiva, para discutir e investigar as práticas dos professores de música durante o período que vigorou o ERE, será utilizado o conceito de cultura participativa digital, visto que “a discussão sobre práticas musicais digitais e seus aprendizados se articula com os conceitos de *cultura participativa*, *cultura digital* e *mídias sociais*” (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 21).

Devido às dificuldades de adequação dos instrumentos musicais convencionais e das práticas pedagógicas presenciais para o ambiente *on-line* durante o ERE, buscou-se a utilização de mídias sociais com vistas a um engajamento dos indivíduos, por meio da música, e que estão relacionados à cultura participativa digital, como o *Google Chrome Music Lab* e o *HookTheory*¹⁸. Assim, Barros (2020, p. 297) propôs uma mudança conceitual na relação dos professores com a tecnologia e as práticas musicais da cultura participativa digital, permitindo que o professor percebesse quais conteúdos poderiam ser abordados e mediados pelas mídias sociais disponíveis, bem como a conscientização do caráter transitório

¹⁸ Exemplos citados por Barros (2020) e disponíveis nos sites <https://musiclab.chromeexperiments.com/> e <https://www.hooktheory.com/>.

do ERE, já que o professor poderia cair no erro de comparar as atividades remotas com as presenciais, tornando seu trabalho durante o ERE incipiente.

Como observamos, as diversas experiências e vivências que aconteceram nas práticas educativas no período pandêmico se relacionam com o conceito de cultura participativa e cultura participativa digital. Na sequência, serão discutidos como essas culturas e as mídias sociais interagiram com a educação musical no prosseguimento das aulas ao longo do distanciamento social.

3.3 CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL, EDUCAÇÃO BÁSICA E ERE

Em uma perspectiva ampla, compreendemos que a educação musical pode ser proposta em múltiplas modalidades, contextos e situações de ensino e aprendizagem, conforme salienta Arroyo (2002). Nessa direção, a relação entre escola, cultura e educação musical se dá por influências mútuas, haja vista que as práticas educativo-musicais e a escola são definidas pela cultura, mas também são definidoras de tal fenômeno (Queiroz, 2013).

No campo da música, a cultura participativa investiga e analisa como os sujeitos criam, colaboram, interagem e se relacionam com a música. Tobias (2013) propõe a reconciliação das culturas musicais presentes na sociedade contemporânea com as práticas de educação musical, sendo necessário para o educador observar como as pessoas se envolvem com a música atualmente. Tal processo pode contribuir para que o campo da educação musical também se desenvolva, juntamente com o desenvolvimento da sociedade.

A cultura participativa, no âmbito da educação, modifica o foco no aprendizado da expressão individual para o envolvimento colaborativo e do trabalho em rede (Jenkins et al., 2009). Segundo Jenkins et al. (2009), as escolas têm demorado na assimilação e incorporação da nova cultura participativa, deixando o processo formativo destas habilidades a cargo das atividades extracurriculares e dos processos de aprendizagem informal. Assim, os educadores podem proporcionar aos jovens acesso às experiências que impliquem no aprendizado de habilidades para se tornarem criadores de mídia e participantes em comunidades *on-line* dentro dos padrões éticos emergentes e conscientes de como as mídias moldam suas percepções.

Segundo Jenkins et al. (2009), esses novos letramentos midiáticos, que emergem por meio da colaboração e do trabalho em rede, englobam um conjunto de competências culturais e habilidades sociais que os jovens precisam no cenário das novas mídias. Os autores apresentam uma lista que inclui 11 habilidades que devem ser incentivadas e cultivadas pelas escolas e famílias, estando também presentes nas atividades extra-curriculares.

- **Ludicidade:** a capacidade de experimentar o ambiente à nossa volta como forma de resolução de problemas;
- **Performance:** a habilidade de adotar identidades alternativas com o objetivo de improvisação e descoberta;
- **Simulação:** a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos de mundo real;
- **Apropriação:** a habilidade de recortar e remixar conteúdos midiáticos de forma significativa;
- **Desempenho de múltiplas tarefas:** a habilidade de abarcar sensorialmente o ambiente e mudar de foco quando necessário para salientar detalhes;
- **Cognição distribuída:** a habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- **Inteligência coletiva:** a habilidade de conjugar conhecimentos e comparar anotações com os outros tendo em vista um objetivo comum;
- **Julgamento:** a habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das diferentes fontes de informação;
- **Navegação transmidiática:** a habilidade de seguir o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades;
- **Trabalho em redes:** a habilidade de buscar, sintetizar e disseminar informações;
- **Negociação:** a habilidade de transitar por diferentes comunidades, discernindo e respeitando múltiplas perspectivas, e apropriando-se de normas alternativas (Jenkins et al., 2009, p. XIV).

As mídias sociais, como as redes sociais, *blogs* e o *Google Classroom*, podem facilitar o compartilhamento de informações *on-line*, permitindo a expansão do aprendizado para fora da sala de aula presencial. Albert (2015) afirma que as contribuições entre alunos na aprendizagem participativa que ocorre nas plataformas de mídias sociais é coerente com a teoria do construtivismo social proposto por Vygotsky. Assim, essas estruturas virtuais podem ser pensadas como comunidades que promovam o “aprendizado e a criação de conhecimentos por meio de investigação, experiência, interação social e reflexão”¹⁹ (Albert, 2015, p. 32, tradução nossa). As comunidades de aprendizagem, conforme denominação de Albert (2015),

¹⁹ Texto original: "Learning and creating knowledge through inquiry, experience, social interaction, and reflection" (Albert, 2015, p. 32).

são formadas por três elementos: o domínio, que é caracterizado como o espaço de compartilhamento de ideias, conhecimentos e experiências que fazem surgir o foco do trabalho em grupo; a comunidade, que são os membros participantes; e a prática, que consiste na base de conhecimentos cultivados e mantidos pela comunidade. O autor ainda informa que os professores precisam monitorar esses espaços virtuais para evitar comentários inapropriados, bem como observar as políticas escolares e locais sobre mídia social e postagem dos alunos.

No período da pandemia de Covid-19 houve uma ampliação e relevância “do diálogo com os processos e práticas educativo-musicais na cultura participativa digital” (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 36). Ao propor uma mudança conceitual na relação dos educadores musicais com a cultura participativa digital, Barros (2020, p. 298) sinalizou a possibilidade da apropriação dos aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp* e o *Telegram*. O autor informa que os pacotes de dados oferecidos pelas operadoras de telefonia permitiam, durante aquele momento em que vigorava o ERE, a utilização desses aplicativos, independentemente do término dos créditos “necessários para utilização da conexão”. Vale frisar que essas mídias sociais possuem limites, o que impossibilita o envio de arquivos que ultrapassem o tamanho permitido.

Outra alternativa utilizada durante o período pandêmico foram as plataformas de videoconferência, como *Zoom*, *Skype* e o *Google Meet*, que são mídias sociais que necessitam de melhores conexões para a sua utilização em relação aos aplicativos de mensagem instantânea. Em contrapartida, permitem a exibição de vídeos, slides, áudios, conteúdos disponíveis na internet, além de viabilizar performances virtuais por meio da junção de vídeos mesmo diante do distanciamento social. Estas mídias sociais também possibilitaram a participação de pessoas localizadas em diferentes regiões geográficas e que dificilmente estariam juntas presencialmente, tornando “possível a realização de entrevistas, rodas de conversa ou *lives* com profissionais das mais diversas áreas da música” (Barros, 2020, p. 299).

Além dos aplicativos de mensagens instantâneas e das plataformas de videoconferência apresentados, Barros (2020) recomendou para o ERE a utilização dos aplicativos de *streaming* musical, a exemplo do *Spotify*, *Deezer*, *Apple Music* e *YouTube Music*. Segundo o autor, os aplicativos de *streaming* permitem a apresentação e reprodução de músicas, bem como a criação de *playlists*

colaborativas. Marques (2023) ressalta que estas mídias sociais permitem o acesso a conteúdos armazenados digitalmente sem a necessidade de baixar ou organizar os arquivos, bem como a possibilidade da utilização dos seus conteúdos em sala de aula.

O *Google* Formulários é outra possibilidade apresentada, pois permite a confecção, distribuição e envio de atividades pela internet. “Esses dispositivos também apresentam dados relacionados às respostas, elencando o número de erros e acertos cometidos pelos estudantes, sendo uma boa ferramenta para observação estatística do processo de ensino-aprendizagem” (Barros, 2020, p. 299).

Retomando às práticas sugeridas por Barros (2020) para o ERE, Barros e Beltrame (2022) sinalizam o crescimento de *podcasts* educacionais como prática que promove a participação e engajamento dos envolvidos. Os autores reforçam a necessidade de uma mudança conceitual na relação entre os educadores musicais e a tecnologia, pontuando que não adianta utilizar o ambiente digital apenas como uma adaptação das práticas docentes musicais presenciais, mas sim como facilitadora de novas metodologias e possibilidades.

Na elaboração de ferramentas para o ensino, temos que observar se estes atendem aos propósitos almejados. Compreender que o computador, *tablet* ou celular:

[...] enquanto objeto da cultura, pode influir no que o indivíduo vai expressar, modificando, na área musical por exemplo, a relação que o indivíduo possa ter com a música, sua concepção sobre ela, sua maneira de analisar e de organizar os eventos musicais (Cunha; Martins, 1998, p. 2).

Ao argumentar sobre a contribuição do professor para o ensino, Saviani (1985, p. 83) almeja que docentes reavaliem suas práticas pedagógicas, com o intuito de promover uma maior democratização do ensino para a sociedade brasileira. O autor aponta que o professor estará mais próximo deste intuito na medida em que cresce a capacidade de compreender como sua prática está vinculada com a prática mundial, e tal contribuição se materializa através das ferramentas que o professor coloca à disposição dos estudantes.

Desse modo, a criação de espaços colaborativos para troca de experiências, materiais e práticas entre os professores de música é fundamental para o desenvolvimento e reavaliação da prática docente. Barros (2020) apresenta quatro mídias sociais que possibilitam a troca de informações entre educadores musicais e

que surgiram durante o ERE: Repositório coletivo, disponibilizado no site da ABEM, contendo diversas propostas pedagógico musicais²⁰; Série de *lives* disponíveis no canal do *YouTube* da ABEM, que aconteceram no Fórum de Temas Emergentes da Educação Musical Brasileira²¹; *Lives* produzidas pelo Fórum Latinoamericano de Educação Musical - Seção Brasil (FLADEM Brasil), disponibilizados no perfil da instituição no *Facebook*²²; e, diversas “ações de capacitação e compartilhamento de experiências e discussões sobre os temas relacionados ao ensino remoto emergencial” (Barros, 2020, p. 300), produzidas pelas instituições de ensino superior brasileiras.

3.4 CULTURA ESCOLAR

3.4.1 Cultura escolar e o diálogo com a cultura participativa digital

Na década de 1970, a percepção das práticas culturais como componentes constitutivos da sociedade gerou uma série de debates em diversas áreas do conhecimento. O campo da educação absorve essas discussões e passa a identificar diversas culturas escolares que necessitavam de investigação (Faria Filho, 2004). A cultura escolar vem sendo utilizada como referência de análise desde 1980, por permitir “compreender a escola através de suas práticas e normas e de seu funcionamento” (Puerari, 2011, p. 16).

Julia (2011, p. 10) descreve a cultura escolar como um “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Quando falamos de cultura escolar é necessário ir ao interior das escolas para observar “o conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos” que singularizam cada instituição. As pesquisas “sobre a escola deverão ter em linha de conta as três dimensões essenciais do processo de referencialização da cultura organizacional: as normas, as estruturas e

²⁰ Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/repositorio-coletivo.asp>. Acesso em: 23 jan. 2024.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC0DzhkOvExkQN9-b4ugckIA/featured>. Acesso em: 23 jan. 2024.

²² Disponível em: <https://www.facebook.com/fladembr>. Acesso em: 23 jan. 2024.

os atores” (Barroso, 2012, p. 18). Segundo o autor, esse pluralismo de informações auxilia na delimitação do objeto de estudo e na criação de estratégias de análise.

Atualmente, os estudos sobre o funcionamento escolar tendem a mudar o foco dos fatores externos para o entendimento do que acontece dentro de cada instituição (Julia, 2011, p. 12-13). Cabe à escola considerar a diversidade cultural de seus sujeitos, diferentemente de uma visão universalista, ponderando a articulação “entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam” (Julia, 2011, p. 37).

Reforçando tais argumentos, Barroso (2012, p. 9) descreve uma evolução do ensino coletivo organizacional e o paradoxo entre “a 'homogeneidade cultural' imposta pela escola e a heterogeneidade das 'culturas' dos alunos”. Para elucidar esse fenômeno, o autor descreve a evolução da organização pedagógica do ensino primário público em Portugal, que culmina com o modelo organizado por “classes” que preza pelo ensino “face a face” professor-aluno, sempre na tentativa de atender a um maior número de estudantes da maneira mais eficiente possível. Esse modelo organizacional adquire características como a hierarquização nas diversas relações que ocorrem na escola como: professor-aluno, aluno-aluno, diretor-professor, professor-professor, entre outras; bem como a criação de regulamentos que são aplicados nas instituições.

Como alternativa para esse modelo caracterizado por classes e as práticas pedagógicas que enxerga os alunos como detentores de uma mesma cultura, Barroso (2012, p. 14) propõe uma profunda mudança, construída por professores e alunos, nas estruturas das instituições escolares e a criação de mecanismos legais que incentivem o surgimento de práticas pedagógicas alternativas, promovendo mudanças que não se restrinjam apenas a mudança nas estruturas escolares, mas que também atuem na transformação da cultura escolar. O autor ainda pontua que os estudos sobre cultura escolar precisam ser realizados no interior das escolas, para proporcionar uma melhor análise das determinações ocasionadas pelas práticas dos atores escolares. É valorizando o diálogo e a discussão dos pontos de vista da comunidade escolar que se torna possível a construção de ações diante das “tensões e divergências que caracterizam os agrupamentos humanos” (Oliveira, 2014, p. 3). A participação de todos no dia-a-dia escolar é fundamental na construção de uma gestão democrática. Todos os sujeitos que compõem a escola

participam de forma coletiva e individual no delineamento de novos rumos para as instituições e da educação como um todo (Oliveira, 2014).

No ambiente escolar, além do diálogo, é necessário valorizar a afetividade, que deve ser pensada como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, por possibilitar aos indivíduos uma melhor compreensão de suas próprias emoções, bem como as dos sujeitos com quem interagem. Segundo Mattos (2008, p. 50), o “relacionamento afetivo é imprescindível para o desenvolvimento da inteligência e, por consequência, da aprendizagem”. Ainda segundo a autora, no dia-a-dia escolar é necessário relacionar e compreender as ações, pensamento e sentimentos dos estudantes para promover a diversidade, o bem-estar e o engajamento.

A escola é um lugar de convívio e diálogo, que proporciona a troca de experiência e o contato entre diferentes culturas. Conforme Martins (2015), as mídias sociais e o desenvolvimento tecnológico têm contribuído para o estreitamento das relações econômicas, políticas e sociais e, conseqüentemente, para a transformação das práticas culturais, das quais acabam surgindo novas práticas educativas. Conforme o autor, a escola precisa rever suas práticas educativas e os modelos de ensino presentes nas escolas, avaliando, ressignificando e considerando o universo digital, o que “não significa, unicamente, equipá-las com os mais modernos aparatos, mas paralelamente a isso, fornecer subsídios teórico-metodológicos que auxiliem no uso dos recursos, potencializando-os” (Martins, 2015, p. 24).

Para auxiliar a compreensão de aspectos cotidianos dos sujeitos escolares, Vidal (2009) oferece três categorias relacionáveis para investigação: 1) a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação; 2) a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares; e 3) a valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais. A primeira categoria aborda a dicotomia causada sobre a função da escola como reprodutora e reformuladora da cultura. A segunda categoria apresenta informações acerca da Cultura Material Escolar, conceito concebido na percepção que os conhecimentos escolares também são produzidos na sua relação com os objetos. Do texto, é possível retirar alguns dos vários elementos constituintes dessa categoria: arquitetura da instituição; materiais que dão suporte à escrita; mobiliário e sua disposição na sala; a utilização de fotografias nas investigações da cultura escolar; e diversos outros elementos. Por fim, a terceira

categoria traz aspectos importantes retirados da valorização dos estudantes e professores na construção da cultura escolar, são exemplos: rotina do professor, como a forma de comportamento, as experiências, a maneira de organizar as aulas, entre outros aspectos; valorização dos aspectos de gênero e raça, como os estudos que analisam a grande quantidade de professoras no magistério; como usam os materiais didáticos; consideração dos saberes sócio-culturais dos estudantes; dentre outros pontos.

Salientamos que a escola não é apenas um local de interação, mas também de gerenciamento de símbolos e conhecimentos, bem como de disputa nas relações de poder. Segundo Forquin (1992), a escola jamais conseguirá transmitir a cultura em sua totalidade, sendo necessário que seus agentes, detentores de prioridades e diferentes graus de influência sobre os demais, realizem seleções do que deve ser abordado nos currículos escolares. Dessa maneira, “diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura” (Forquin, 1992, p. 31). O conhecimento transmitido pelas instituições escolares não se limita apenas a seleção de saberes e materiais culturais, eles necessitam de reformulação para que sejam assimilados e compreendidos pelos estudantes. Contudo, é preciso conceber que esses saberes presentes na escola são capazes de “influenciar o conjunto de práticas culturais e os modos de pensamento” presentes na cultura em determinados momentos (Forquin, 1992, p. 36).

A escola ainda pode ser concebida como um espaço de fronteira cultural. Vidal (2009, p. 30) informa que diversas outras culturas estão presentes no interior da escola, “como as culturas familiares, infantis, docentes e administrativas”. Esse encontro cultural, segundo a autora, caracteriza “a cultura escolar como uma cultura híbrida”. Como forma de elucidar o argumento, pensemos nos saberes da cultura administrativa que auxiliam no funcionamento escolar, como a matrícula, a transferência de alunos, os trabalhos exercidos nas secretarias e as obrigações da gestão escolar.

3.4.2 Cultura participativa digital e cultura escolar: algumas problemáticas

Jenkins et al. (2009, p. 15-27) apresentam três problemáticas no tocante à cultura participativa digital no contexto de ensino e aprendizagem, são elas: 1) A lacuna de participação, que trata da desigualdade de acesso à internet entre os

estudantes; 2) O problema da transparência, caracterizado pela limitação que os jovens têm em refletir, argumentar e questionar os conteúdos veiculados nas mídias; 3) O desafio da ética, que trata da dificuldade encontrada na criação e utilização de normas éticas nos ambientes virtuais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021)²³, em 2019, 83,7% dos estudantes das redes públicas de ensino faziam uso da internet, já os da rede privada correspondiam a 98,4%. O estudo também informa que, durante o mesmo período, no Brasil, 82,7% da população possuía acesso à internet em seus domicílios. O telefone móvel era o principal objeto utilizado para a conexão, correspondendo a 99,5%. Entre os estudantes com 10 anos ou mais de idade que não possuem celular, 91,7% são da rede pública de ensino. De acordo com a pesquisa, 41,2% afirmam que não possuem o aparelho devido ao valor, já 29,6% destes alunos informam que utilizam aparelhos de outras pessoas. Já entre os estudantes de escolas privadas que não utilizam telefones celulares o percentual muda, sendo 20% e 40,3%. O microcomputador aparece em segundo, com 45,1%, seguindo a televisão e o *tablet*, correspondendo a 31,7% e 12%. Os dados ajudam na elucidação da primeira problemática apresentada por Jenkins et al. (2009), a lacuna de participação, que também pode ser compreendida como a desigualdade no acesso às mídias sociais. Contudo, é válido ressaltar que os dados apresentados são generalísticos e incapazes de representar as diversas culturas escolares. É importante mantermos a compreensão da pluralidade de escolas e das culturas que com elas se relacionam, por isso também mostra-se necessário a investigação em seus interiores.

A segunda problemática mencionada por Jenkins et al. (2009), o problema da transparência, reflete a absorção dos conteúdos midiáticos pelos jovens.

Cada vez mais, o conteúdo chega até nós já marcado, já moldado por uma economia de patrocínio, se não por publicidade aberta [...] Interesses comerciais até moldam a ordem das listagens nos mecanismos de busca de maneiras muitas vezes invisíveis para aqueles que os utilizam. Cada vez mais, as oportunidades de participação on-line são marcadas de forma que, mesmo quando os jovens produzem e compartilham sua própria mídia, eles o fazem de

²³ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

acordo com os interesses comerciais²⁴ (Jenkins et al., 2009, p. 23, tradução nossa).

O termo cultura de massa é utilizado no processo realizado pela indústria do entretenimento na confecção de artefatos de arte e cultura para atender ao mercado capitalista, oferecendo um produto cultural e/ou artístico, produzido e divulgado em grande escala a um grande número de consumidores, gerando enormes lucros financeiros. Conforme Santaella (2003), as culturas de massa, digital e midiática convivem misturadas e possuem características diferentes, sendo a cultura das mídias responsável pela divulgação exagerada das informações. Para a autora, a convergência midiática, “uma das marcas registradas da cultura digital” (Santaella, 2023, p. 28), é a grande responsável pela intensificação nos níveis de produção e circulação da informação.

A terceira problemática, o desafio da ética, compreende a criação de normas éticas para a utilização das mídias sociais. Também é necessário ter clareza sobre o que postar ou não postar, bem como ter cuidado com as informações que são compartilhadas nas redes sociais.

Em abril de 2023, circularam na internet mensagens de ameaça à segurança das escolas que, segundo especialistas e órgãos de segurança, tinham a intenção de causar pânico aos membros das comunidades escolares. Os ataques aparentemente foram praticados por um número significativo de pessoas, que disseminaram mensagens falsas na internet. Tal fato levou o Governo Federal a tomar algumas medidas, como a criação da campanha “Tamo junto pela paz nas escolas”²⁵ e o canal de denúncias (Escola segura) por parte do Ministério da Justiça²⁶.

Essa situação revela a necessidade de compreender os fenômenos da cultura participativa digital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e diversa. Neste sentido, como afirmam Dueñas Salmán e García Lopes (2011), se faz

²⁴ Texto original: "Increasingly, content comes to us already branded, already shaped through an economics of sponsorship, if not overt advertising. We do not know how much these commercial interests influence what we see and what we do not see. Commercial interests even shape the order of listings on search engines in ways that are often invisible to those who use them. Increasingly, opportunities to participate online are branded such that even when young people produce and share their own media, they do so under terms set by commercial interests" (Jenkins et al., 2009, p. 23).

²⁵ Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governo-federal-lanca-campanha-para-promover-paz-nas-escolas/>. Acesso em 23 jan. 2024.

²⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/escolasegura>. Acesso em 23 jan. 2024.

necessário fortalecer outras culturas, como as culturas da informação, da comunicação e a da investigação. Os autores pontuam que:

O caminho para a democracia é a participação. A participação só pode ser viável e sustentável enquanto for mantida uma cultura de informação. Tanto a cultura da informação quanto a cultura da participação precisam ser mediadas por um processo educacional, e a educação necessária para criar ambas as culturas requer ela mesma ser participativa (Dueñas Salmán; García López, 2011, p. 2, tradução nossa)²⁷.

As escolas e suas extensões digitais são espaços de circulação de cultura onde transitam diferentes grupos sociais, portadores de diferentes saberes, costumes e valores que devem ser considerados e analisados nas propostas pedagógicas que contribuem para a formação de uma sociedade diversa e democrática, pautada na participação ativa e consciente dos sujeitos que a compõe. Logo, é importante compreender que a utilização convergente de mídias sociais possibilita novas formas de interações entre os integrantes de uma comunidade, por permitir que informações e práticas pedagógico-musicais cheguem em diferentes lugares e em diferentes regiões, ampliando as possibilidades de participação entre os membros de uma comunidade, mesmo diante da impossibilidade de encontros presenciais.

Como visto, durante a pandemia de Covid-19 houve uma ampliação e destaque na interação entre a cultura participativa digital e as práticas pedagógicas-musicais. Neste sentido, na seção seguinte utilizaremos o conceito de cultura participativa digital juntamente com o de cultura escolar para analisar as concepções e práticas pedagógicas-musicais que ocorreram na educação básica durante o distanciamento social.

²⁷ Texto original: "El camino para la democracia es la participación. La participación solo puede ser viable y sostenible en cuanto se mantenga una cultura de información. Tanto la cultura de información como la cultura de participación requieren ser mediadas por un proceso educativo, y la educación necesaria para crear ambas culturas requiere ser en sí misma participativa" (Dueñas Salmán; García López, 2011, p. 2).

4 CULTURA ESCOLAR, PARTICIPATIVA DIGITAL E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA

Conforme mencionado na Introdução, os cinco professores entrevistados foram escolhidos utilizando os seguintes critérios: Possuir licenciatura em música e trabalhar na educação básica no período entre 2019 e 2022, compreendendo o ano anterior da suspensão das atividades presenciais e o ano posterior ao encerramento do ERE. Abaixo, segue um quadro com o perfil dos entrevistados:

Quadro 6 – Informações sobre os professores entrevistados

| | Professora 1 | Professora 2 | Professor 3 | Professora 4 | Professor 5 |
|--|--|---|---|--|---|
| Data da entrevista/ Duração da entrevista | 05/04/2023 37 min. e 50 seg. | 07/04/2023 55 min. e 37 seg. | 13/04/2023 1h e 6 min. | 18/04/2023 52 min. e 40 seg. | 24/04/2023 27 min. e 7 seg. |
| Quanto tempo atua na educação básica | Desde 1994 | Desde 2016 | Desde 2006 | Desde 1997 | Desde 2012 |
| Atuante em que turmas e etapas de ensino da educação básica | Educação infantil e turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental | 6º ao 9º ano do ensino fundamental | 7º e 8º anos do ensino fundamental, e 1º ano do ensino médio | 6º ao 9º ano do ensino fundamental | 6º ao 9º ano do ensino fundamental |
| Característica da instituição | Escola particular | Escola Municipal | Escola de âmbito Federal | Escola particular | Escola Municipal |
| Formação | Técnico em música; Licenciatura em música; Especialização em regência e educação musical | Licenciatura em música; Especialização em pedagogia afirmativa; Especialização em produção cultural | Bacharelado em composição musical; Licenciatura em música; Mestrado em música | Licenciatura em pedagogia; Licenciatura em música | Licenciatura em música; Mestrado em música |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os entrevistados foram escolhidos por indicações de pares da área, sendo atuantes em diferentes localidades brasileiras. Após um primeiro contato e esclarecimentos do que se tratava o estudo, organizamos um cronograma com datas e horários das entrevistas, no formato remoto via *Google Meet*. Entretanto,

nem todos os professores que mostraram disponibilidade de participar do estudo compareceram. Assim, conseguimos a participação de cinco docentes: três no estado de Pernambuco; um professor atuante em escolas tanto no estado de Pernambuco como da Paraíba; e, uma professora no estado do Paraná. Vale ressaltar que, após três tentativas de remarcar a entrevista, excluimos os professores que não compareceram.

A Professora 1 comentou que a escola particular na qual trabalhava atendia a uma clientela bastante favorecida economicamente. Antes da pandemia, a escola possuía instrumentos musicais como flauta, teclado, xilofones, violões e diversos instrumentos de percussão, além de “um sistema de agenda digital, de envios de vídeos e tarefas [...] inclusive era possível utilizar *iPads* que a escola fornecia para os professores e alunos” (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023). A estrutura dessa escola, evidencia que o uso de tecnologias digitais – como agenda digital e disponibilização de iPads – era algo recorrente no seu cotidiano.

A escola de atuação da Professora 2 faz parte da rede municipal de ensino de uma das cidades que possui uma das maiores economias de Pernambuco. Apesar disso, a professora comentou que a escola estava situada em um bairro que possuía muitas favelas, com poucos recursos no que diz respeito ao acesso às tecnologias digitais (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023).

A instituição federal na qual o Professor 3 trabalhava oferecia aulas de música para todas as turmas, compreendendo do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A escola possui vários instrumentos musicais e sala de música. Segundo o relato do professor, os alunos possuíam diferentes situações econômicas, desde famílias com poucos recursos econômicos até alunos com um bom poder aquisitivo.

A Professora 4 atuava em uma escola particular que, igualmente a Professora 1, atendia a uma comunidade que, em geral, possuía maior poder aquisitivo. Situada no estado de Pernambuco, a escola possuía duas salas de música, diversos instrumentos e acesso às tecnologias digitais. A Professora 4 comentou que durante a pandemia “a maioria dos alunos possuía acesso à internet” (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

Diferente dos demais entrevistados, o Professor 5 trabalhava em duas escolas municipais, localizadas em estados diferentes. Ambas as escolas atendiam, em sua maioria, “alunos pretos e pardos da periferia” e possuíam “dificuldade de

acesso à internet e equipamentos tecnológicos” (Entrevista, Professor 5, 24/04/2023). A escola situada no estado de Pernambuco localizava-se em uma região de “diversidade cultural bem grande, mas não possuía sala de música e instrumentos para trabalhar” sendo que os professores é que desenvolviam “o seu próprio material” (Entrevista, Professor 5, 24/04/2023). Segundo o Professor 5, o mesmo se repetia com a escola localizada na Paraíba, com o diferencial de oferecer duas aulas de músicas semanais e possuir alguns instrumentos musicais.

Nesta seção, os dados foram organizados em quatro categorias que abordam a cultura participativa digital nos cotidianos escolares durante o distanciamento social: 1) O cotidiano escolar e a rotina dos professores de música durante o ERE; 2) Ações escolares como cultura participativa digital; 3) Mídias sociais e sua utilização durante o ERE; 4) Reflexões sobre as possibilidades e os desafios acerca da prática docente e o ERE.

4.1 O COTIDIANO ESCOLAR E A ROTINA DOS PROFESSORES DE MÚSICA DURANTE O ERE

De acordo com a Constituição Federal, crianças e jovens devem frequentar as atividades da educação básica (Brasil, 1988, art. 208). Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases salienta que o controle da frequência dos alunos fica sob a responsabilidade da escola, sendo exigida pelo menos 75% de presença do aluno para sua aprovação (Brasil, 1996 art. 24). A escola é um lugar de convívio, com alunos organizados por séries e etapas de ensino e que, conforme Barroso (2012), preza pelo ensino “face a face”. Cada instituição é detentora de uma cultura e essa cultura por vezes converge com outras (Vidal, 2009), como culturas escolares, cultura digital, cultura das mídias, cultura participativa digital. Com a adoção do ERE devido à necessidade de restrição do contato presencial, as escolas desenvolveram alternativas para o prosseguimento de suas atividades e a manutenção do vínculo entre professores e alunos (Lima; Bourscheidt, 2020). Assim, o ambiente das aulas passou a convergir com os diversos espaços das nossas residências. Além do mais, não eram apenas as residências, mas a casa de avós, vizinhos, hospitais, espaços abertos, locais de trabalho, canais televisivos, dentre outros lugares.

As aulas que aconteceram durante o ERE muitas vezes são lembradas pelos professores entrevistados como um momento muito desafiador, difícil e que não era

esperado que durasse tanto tempo. De acordo com as falas dos professores, as aulas presenciais foram suspensas entre os dias 17 e 19 de março de 2020. A Professora 1, atuante na escola privada, relatou sobre a rápida adaptação de sua escola para as aulas *on-line*. Durante a primeira semana de suspensão das aulas presenciais, foram enviadas uma série de atividades para os alunos, sendo que a partir da segunda semana as aulas aconteceram no formato síncrono, via *Google Meet*. As escolas em que trabalhava a Professora 4 mantiveram as aulas suspensas durante um mês. Os sindicatos dos professores, mediante acordo com os proprietários de escolas particulares, decidiram antecipar as férias com o intuito de prosseguir com as aulas presenciais após este período. As escolas das redes municipais (campo de atuação dos Professores 2 e 5) e a instituição federal de ensino (local de atuação do Professor 3) tiveram as atividades suspensas por meses.

A Covid-19 impôs transformações nas práticas culturais, impossibilitando durante um período a realização das atividades presenciais, onde as mídias sociais aparecem como uma das alternativas para o prosseguimento das atividades escolares (Hodges et al, 2020; Barros 2020; Barros; Beltrame, 2022). Martins (2015) já observava anteriormente a pandemia que as redes sociodigitais e a tecnologia ajudam na diminuição do distanciamento e na manutenção das relações sociais.

Antes da pandemia eu não utilizava muito a tecnologia, não sentia a necessidade de utilizar o whatsapp e instagram, meu celular servia apenas para receber e realizar ligações. Nunca pensei em realizar uma videochamada [...] eu possuía um computador muito ruim [...] mas com a chegada da pandemia precisei rever esse posicionamento para manter contato com os meus amigos e consegui realizar as aulas [...] hoje eu tenho redes sociais [...] nem sei como é possível ficar sem computador (Entrevista, Professor 5, 24/04/2023).

Diante das impossibilidades criadas com o distanciamento social e o fechamento dos espaços físicos escolares, as escolas precisaram se adaptar e procurar alternativas para o prosseguimento das atividades, fazendo surgir novas práticas pedagógicas que, conforme Barroso (2012), favorecem mudanças nas estruturas escolares e na cultura escolar. Segundo o autor, essas alternativas são importantes para combater o modelo organizado por classes, no qual o professor atende ao mesmo tempo e de forma presencial um número considerável de alunos.

É percebida uma tentativa de transposição deste modelo escolar para as plataformas *on-line* por parte das redes particulares, como é possível observar nos relatos das Professoras 1 e 4, que informam que o tempo da aula foi reduzido de 50 para 45 minutos: “na verdade esse tempo menor era para se deslocar para outra sala, isso sempre teve” (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023). A quantidade de alunos que frequentaram a aula *on-line* via *Google Meet* foram as mesmas do ensino presencial. A Professora 4 ainda relata que, mesmo diante de uma “nova sala de aula” e com os alunos integrados por telas de computadores, *tablets* e celulares, as aulas durante o ERE na escola em que trabalhava os turnos da manhã e tarde iniciavam respectivamente às 7h30min e 13h30min, com aproximadamente cinco ou seis aulas por período.

Acho que a escola foi cruel quando colocou aula de segunda a sexta, seis aulas por dia. O professor ter seis aulas pela manhã e seis pela tarde, igual ao presencial. Infelizmente não é a gente que está em sala de aula que define as coisas (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

Assim, observamos que nas escolas em que as Professoras 1 e 4 trabalhavam não foi levado em consideração as suas opiniões para a reorganização das rotinas escolares durante o ERE. Esta postura diverge da opinião de Oliveira (2014), ao propor que os integrantes das comunidades escolares participem individual ou coletivamente das mudanças que acontecem nas instituições educativas. Conforme Geilfus (2009) esse tipo de postura dificulta a formação de uma sociedade democrática, já que o diálogo favorece maior participação e envolvimento de seus integrantes nos projetos comunitários.

Após analisar a relação espaço-tempo nas aulas de música durante o ERE, Barros e Beltrame (2020) questionam se o tempo virtual é o mesmo que o presencial. Os autores concluem que é necessário uma “readequação do conteúdo e metodologia para caber nesse tempo/espaço e não o contrário” (Barros; Beltrame, 2020, p. 6). Os autores discutem sobre as formas recorrentes de medição e controle da carga horária no âmbito presencial, restritas à dias letivos ou quantidade de horas, questionando o caráter diferente do tempo virtual. Como mensurar as atividades assíncronas que podem ser realizadas em locais e momentos distintos do presencial? Como exemplo, podemos pensar em um professor que propõe atividades que permitem a interação entre professor/estudante e

estudante/estudantes com os conteúdos em diferentes espaços-tempos, através de “fóruns virtuais, comunidades virtuais, até mesmo dispositivos utilizados para a comunicação independentemente de uso educacional, como os aplicativos de *Whatsapp* e *Telegram*” (Barros; Beltrame, 2020, p. 6).

O Professor 3 explicou que a instituição federal na qual trabalha permaneceu alguns meses com as aulas suspensas. Percebendo que o período de distanciamento social duraria mais do que o esperado, o professor começou por conta própria a pesquisar alternativas para o prosseguimento de suas atividades. Quando as atividades remotas iniciaram, ficou decidido pela instituição que as aulas aconteceriam através da plataforma *Google Meet* e também por atividades assíncronas. Devido às dificuldades encontradas na adaptação do ensino presencial para o *on-line*, o professor percebeu que precisaria formular novas propostas para as suas aulas. Nesta perspectiva, a divisão dos assuntos por anos/séries não aconteceu do mesmo modo como no ensino presencial. O Professor 3 informou que “tanto os sétimos quanto os oitavos anos tinham as mesmas aulas praticamente” (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023). Outro ponto importante é que durante as aulas *on-line*, o professor optou por realizar aulas dinâmicas, assim os 50 minutos das aulas eram organizados de 10 em 10 minutos, por exemplo “10 minutos de atividade no *Typedrummer*, 10 minutos mostrando como utilizar o *Incredibox*, 10 minutos utilizando o *Patatap*, 10 assistindo um vídeo do *Youtube*”²⁸. (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023).

Lançando mão das novas estratégias, o Professor 3 informou que retirou do planejamento conteúdos que não estavam funcionando, como o monocórdio de Pitágoras e o braço do violão. A apreciação musical e a produção de músicas digitais permitiram e facilitaram a abordagem de assuntos como a pulsação, fórmulas de compassos, repetição e o contraste entre as partes do discurso musical.

A última coisa que eles queriam saber era o que acontecia no braço do violão ou no monocórdio de Pitágoras [...]. Aí eu fui para estratégias com foco na apreciação e produção de músicas digitais, utilizei bastante os meios digitais. Os resultados começaram a aparecer [...], o que tornou possível a abordagem de diversos conteúdos atrelados ao discurso musical [...] (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023).

²⁸ Estes sites (*Typedrummer*, *Incredibox*, *Patatap* e o *Youtube*) serão abordados no item 4.2.4.

Entre os professores que utilizaram as plataformas de videoconferência e realizaram aulas síncronas semanais, foi observada uma maior percepção dos fatores emocionais e necessidades dos alunos, “crianças muito tempo paradas na frente do computador, celular [...] então a gente focava no movimento [...] vamos dançar com um lenço, vamos fazer movimentação, movimento sonoro, ilustrar com o movimento” (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023). Além de pensar no lado lúdico dos alunos, os professores se depararam com situações mais difíceis:

[...] preocupações, violência doméstica, estresse. Pais e responsáveis ameaçados de perder o emprego, famílias mais carentes que tinham o custeio familiar nas figuras mais idosas e que vieram a óbito [...] Eu acho que teve umas quatro ou cinco vezes que eu fiquei conversando e ouvindo como estava a situação dos alunos (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023).

Como visto em Mattos (2008, p. 50), há uma forte relação entre afetividade e aprendizagem dentro de uma sala de aula. Segundo a autora, a compreensão de fatores como sentimentos, emoções e sensações são imprescindíveis na motivação do aluno durante as práticas educativas. Assim, o diálogo entre professor e aluno é fundamental, pois além de fortalecer as relações permite que as atividades propostas estejam condizentes e alinhadas com a cultura dos estudantes. Contudo, é válido salientar que essas problemáticas, presentes também nas aulas presenciais, só foram percebidas com a utilização das plataformas de videoconferência durante as aulas síncronas. Essa realidade não foi relatada pelos professores que ministravam aulas em escolas das redes municipais de ensino e que não utilizaram essas plataformas, ou que utilizaram com uma frequência insatisfatória de alunos.

Diante da baixa frequência de alunos nas escolas municipais em que atuava, o Professor 5 resolveu reunir todos os alunos de um mesmo ano, na mesma aula síncrona. Assim, este professor realizava a aula por anos, isto é, todos os sétimos anos em uma mesma aula, todos os sextos e assim por diante. Estas aulas duravam geralmente entre 1h e 1h20min. A quantidade de aulas por série escolar era menor, sendo duas, ou às vezes uma por turno, e também era possível que o aluno assistisse à aula no turno diferente ao qual estava matriculado.

A Professora 2, atuante em uma rede municipal de ensino, relata uma situação diferente. Antes de iniciar as atividades, foi realizada uma pesquisa que

revelou que a maior parte dos seus estudantes não tinham acesso à internet de qualidade. Assim, foi decidido que não era viável ter aulas síncrona pelo *Google Meet*, por exemplo. O sistema de ensino, juntamente com os professores e o sindicato, chegaram a um acordo de forma que os professores não fossem prejudicados enquanto as aulas presenciais estivessem suspensas. Conforme a professora, a Secretaria de Educação teve muita sensibilidade e responsabilidade em zelar pela saúde física e mental dos professores, “a gente não vai colocar para vocês darem aulas e acompanhar todas as turmas [...] vamos pensar em outras estratégias para que os conhecimentos cheguem até os alunos”. No tópico seguinte será apresentado de forma detalhada as ações escolares para prosseguir com as atividades durante o fechamento dos espaços físicos das escolas.

4.2 AÇÕES ESCOLARES COMO CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL

Dentre as ações de algumas escolas, vinculadas à cultura participativa digital, é possível destacar o uso da agenda virtual que, mesmo antes da pandemia e do isolamento social, apresentava-se como um meio importante de comunicação entre professores, alunos e seus responsáveis. A Professora 1 comentou que nas quintas-feiras era postado “um resumo do que seria a aula, nós vamos trabalhar tal coisa, precisaremos de tais recursos em casa: um cabo de vassoura, um balde, o reco-reco, então pode ser o arame de um caderno, [...], pode ser aquela garrafa de água mineral” (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023). Além das diretrizes para as aulas seguintes, a professora enviava fotos e vídeos para exemplificar os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades. Contudo, mesmo com o auxílio da agenda virtual, a professora informou que nem todos os alunos chegavam preparados, muitos eram pegos de surpresa e necessitavam improvisar ou providenciar o material no momento em que aconteciam as aulas.

A gente usava a agenda e depois transformou a agenda em *Padlet* onde colocava-se o que ia acontecer na semana inteira. Na quinta-feira a gente postava tudo para o pai, no fim de semana, se organizar [...]: materiais, pesquisas, tarefas. Eu informava: olha, na nossa aula vamos conhecer ou explorar os instrumentos de cordas. (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

Durante a pandemia e o distanciamento social, a agenda virtual foi substituída

pela plataforma *Padlet*, que proporciona maior interatividade entre os usuários, tais como criação de murais, quadros, linha do tempo, mapas mentais e listas em diversos formatos que auxiliam na organização de tarefas, proporcionando maior interação entre os usuários e os conteúdos postados. O *Padlet* se mostra como uma mídia digital bastante eficiente para o trabalho colaborativo, pois a plataforma reconhece diversos tipos e formatos de arquivos, permitindo a utilização convergente de vídeos do *YouTube* e *Instagram* por exemplo, além de permitir que os conteúdos criados em seus domínios sejam compartilhados com outras plataformas, como *Google Classroom*, redes sociais, entre outros. Segundo a Professora 1, “era muito legal porque consegui colocar tanto vídeos da internet como os meus. Cada dia da semana tinha uma coluna, você ia fazendo as linhas naquela coluna de cada aula. O professor de português colocava lá, o professor de matemática [...]” (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

O canal do *YouTube* da Professora 1 contém um número considerável de produções que foram postadas durante o período de distanciamento social. Entre as produções, destacam-se vídeos com músicas relacionadas a datas comemorativas e ao calendário escolar, como Páscoa, Natal e férias; além de canções populares abordadas na pandemia; contação de histórias; e recortes de aulas síncronas. “Eu fiz porque precisava, deixei lá o material. Tem algumas canções e alguns momentos que decidi registrar porque considereei bem significativo para as crianças” (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023). Analisando o material que contém os recortes das aulas síncronas, é possível observar dois momentos, um realizado com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que envolve movimento e a utilização de objetos na produção de ritmo; e uma conversa entre os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e um *rapper* convidado, que relata a sua experiência com a produção de música digital e apresenta a cultura *Hip Hop*, enfatizando nos quatro elementos do movimento: o *DJ*, o *MC (rapper)*, o *grafite* e o *street dance*.

Refletindo sobre o material disponibilizado pela Professora 1, é válido salientar que, com exceção do vídeo que aborda a cultura *Hip Hop*, os conteúdos trabalhados durante o distanciamento social estavam vinculados ao ensino tradicional de música. Desta forma, é possível perceber que mesmo utilizando as mídias sociais da cultura participativa digital, os conteúdos em sua maioria não abordaram a produção de música digital.

O Professor 5, que trabalhava em duas escolas municipais localizadas em

estados diferentes, mencionou que ambas escolas adotaram estratégias parecidas para a continuação das aulas, tais como atividades impressas que eram entregues presencialmente nas escolas e aulas síncronas pelo *Google Meet*. Segundo o relato, a aula síncrona só foi obrigatória em um dos sistemas de ensino; porém o professor optou em oferecer, por conta própria, para os alunos das duas redes municipais: “Aí a gente se deparou com uma realidade que não conhecíamos tão bem, a dificuldade dos alunos no acesso à internet, as aulas síncronas tinham pouca participação” (Entrevista, Professor 5, 24/04/2023). Conforme salienta Geilfus (2009), muitos projetos comunitários ficam muito abaixo das expectativas iniciais em razão da falta de participação efetiva dos membros que compõem as comunidades. Alguns fatores são colocados como fundamentais para aumentar o grau de decisão que os indivíduos têm dentro de um projeto comunitário, a exemplo, o grau de organização dos indivíduos; a flexibilidade da instituição, que no caso relatado pelo professor são as redes municipais de ensino; a disponibilidades dos profissionais, responsáveis e estudantes; e a possibilidade de modificar os métodos de trabalho que não estão funcionando, ou que possuem baixos níveis de eficiência.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Contínua – PNAD Contínua (IBGE, 2021), em 2019, 98,4% dos estudantes de escola privada, considerando todas as grandes regiões do Brasil, utilizaram a internet; já entre os estudantes da rede pública o percentual foi de 83,7%. Levando em consideração apenas os alunos das redes públicas localizadas nas Regiões Norte e Nordeste, o percentual de alunos que utilizaram a internet oscilou entre 68,4% e 77%. Nas demais regiões brasileiras o percentual oscilou entre 88,6% a 91,3% (IBGE, 2021). Desta forma, a única possibilidade restante foi o caderno de atividades, distribuído mensalmente pelas duas redes municipais de ensino e que tiveram poucas devolutivas, tanto por parte dos alunos, quanto pela impossibilidade de o professor buscar esse material nos espaços físicos das escolas para fazer as correções e direcionamentos.

É válido lembrar que o ERE caracterizou-se por promover a continuidade das atividades pedagógicas, não pretendendo criar metodologias elaboradas, mas a manutenção das aulas durante o período de emergência causado pelo Covid-19 (Hodges et. al., 2020). O ERE pode acontecer por meio de ambientes *on-line*, no rádio, na televisão, materiais impressos, dentre outras alternativas (Barros; Beltrame, 2022). Nesse caso, é difícil compreender o porquê das redes municipais

de ensino, em que o Professor 5 trabalhava, permaneceram utilizando as mesmas estratégias diante do baixo engajamento dos alunos.

O relato da Professora 2 revelou algumas soluções desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município em que lecionava. Conforme comentário anterior, o município realizou uma pesquisa antes de começar as atividades no período em que as escolas estavam fechadas. De acordo com o relato da docente, a Secretaria de Educação analisou que os estudantes não tinham acesso à internet e à tecnologia: “os que tinham *smartphone* eram aqueles alunos que tinham o pacote de dados básicos, e o aplicativo de mensagem *Whatsapp*, e as redes sociais que normalmente o pacote de dados dá de graça” (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023). Muitas vezes, esses alunos só tinham acesso aos celulares dos seus responsáveis, que em sua maioria chegavam em suas residências após o trabalho, depois das 20 ou 21 h.

Como solução primeira, a rede de ensino desenvolveu cartilhas, produzidas bimestralmente, que no ano seguinte (2021) passaram a ser organizadas mensalmente. A elaboração das cartilhas foi feita com contribuições dos professores do município, que enviavam para a Secretaria de Educação 20 atividades referentes a suas disciplinas. As atividades eram selecionadas pelos técnicos responsáveis e posteriormente “lançavam uma cartilha única com 20 questões” (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023), contemplando as matérias que esses alunos tinham em sala de aula.

Acabou-se que essas cartilhas foram elaboradas e entregues junto com a cesta básica que as famílias recebiam. Então, mensalmente as famílias iam à escola receber a cesta básica e uma cesta de material tanto de higiene pessoal, mas também para desinfecção, com álcool 70, água sanitária e material de limpeza. Na recepção, recebiam uma cesta com lanche dos meninos, porque a merenda era repassada para eles, mas eles recebiam também uma cesta básica porque foi constatada situação de vulnerabilidade de muita criança e muitos familiares. Muitos parentes perderam o emprego, então ficaram realmente numa situação bem complicada durante a pandemia. E aí essa era feita junto com a cartilha [...]. E na outra distribuição era solicitado que essa cartilha fosse devolvida e se entregava uma cartilha nova (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023).

Segundo a docente, as devoluções dessas cartilhas não aconteceram, em sua grande maioria, por livre iniciativa das famílias e dos estudantes. Assim, a

prefeitura necessitou vincular a matrícula do ano letivo que se iniciava à entrega do material respondido. Em relação aos conteúdos, a Professora 2 relatou:

Fazer uma atividade de aprendizagem, de fixação para os alunos que não têm acesso à aula de música, a gente precisa fazer algo que realmente eles consigam compreender, elaborar textos explicativos, então a gente teve toda uma movimentação nesse sentido [...] Os aspectos mais sócio-musicais você consegue trabalhar com mais facilidade, porque é algo que está na memória desse aluno [...], trabalhar instrumentação, por exemplo, trabalhar figuras dos instrumentos, e aí fazer o texto sobre a origem deles: Onde ele é utilizado? Como é que ele é feito? Descrever como ele é, descrever esse som, e isso foi pedido para gente fazer, para esses alunos terem acesso. (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023).

Conforme narrativa da Professora 2, observando a falta de eficiência com o retorno das cartilhas, o sistema de ensino lançou mão de outra estratégia, a realização de videoaulas. Para o compartilhamento efetivo do material produzido, o município realizou uma pesquisa para saber qual o meio midiático mais utilizado pelos sujeitos que o integravam. Os resultados apontaram um canal de televisão, assim foi firmado um contrato para a exibição desses vídeos. Desta feita, os professores se dedicaram para a gravação de videoaulas.

Os técnicos da Secretaria de Educação selecionaram professores que, segundo a entrevistada, tinham “um trabalho interessante em sala de aula, dentro de uma perspectiva de ensino e aprendizagem daquele componente curricular de forma lúdica” (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023). As exposições aconteceram de segunda a sexta, próximo ao meio-dia, com duração de duas horas, de forma alternada, sendo uma semana para o Ensino Fundamental anos finais e outra para o Ensino Fundamental anos iniciais. No turno da tarde as aulas eram reprisadas. A professora gostou bastante dos resultados proporcionados pelo material audiovisual criado durante o distanciamento social, inclusive, três anos após a suspensão das aulas presenciais ela ainda faz uso desse material:

Todas essas aulas eu tenho baixadas comigo e sempre que eu abordo um assunto desse [...] eu coloco pra completar a parte explanativa, e a parte experiencial e de vivência que eu faço. Eu coloco lá e as meninas fazem: "Eita, professora, eu vi que a senhora era outra coisa, professora, eu não assisti isso não. Onde está?". Aí eu digo: "olha, está nesse endereço aqui no *YouTube*, você pode acessar, veja lá o grupo. Coloque assim, aulas de música, que vai aparecer as aulas de música de todos os anos, os conteúdos que a

gente conseguiu gravar". A gente tem um material didático bom para aproveitar em sala de aula (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023).

No relato acima, podemos observar que a professora indicava para a aluna um grupo, “veja lá no grupo”. Esta frase se refere a um grupo criado no aplicativo *Whatsapp*. As mídias digitais favorecem a relação entre os espaços físicos por meio do fluxo digital (Santos; Santos, 2013), proporcionando que os conteúdos escolares possam ser acessados fora dos espaços físicos das instituições.

Como dito antes, as aulas que foram exibidas no canal de televisão contratado pela rede municipal de ensino na qual a Professora 2 atua, ficaram disponíveis na plataforma *Youtube*. O componente curricular Música possui vários vídeos com duração média de 14 minutos para o Ensino Fundamental anos iniciais e vídeos que variam entre 5 a 15 minutos para os anos finais. Geralmente, as aulas iniciam com a abordagem de um conteúdo musical ou a contextualização de um ritmo, compositor ou intérprete, finalizando com um desafio proposto para o aluno. Entre os temas abordados estão: ciranda, gestos sonoros, música armorial, frevo, Chiquinha Gonzaga, Jackson do Pandeiro, notação musical, entre outros.

Assim como o material disponibilizado pela Professora 1, os vídeos produzidos pela rede municipal de ensino na qual a Professora 2 atuava, utilizaram as mídias sociais da cultura participativa digital para as suas exibições. Da mesma forma, os conteúdos presentes nos vídeos estavam vinculados àquilo que seria uma prática musical tradicional.

É possível observar a coexistência de várias mídias sociais utilizadas no cotidiano das escolas em que os entrevistados atuaram durante o ERE, como televisores, rádios, celulares, cartilhas, computadores, *e-mails* e *softwares* colaborativos (Barros; Beltrame, 2022; Barros, 2020; Beltrame; Barros; Marques, 2023). Além da convergência midiática, durante o ERE foi possível observar outras características da cultura participativa digital, como a possibilidade de cooperação, execução e ampliação de processos criativos, distribuição e arquivamento das informações, troca de experiência e orientação entre os participantes (Tobias, 2013; Santos; Santos, 2013). Neste sentido, estas mídias colaboraram na formação e no relacionamento que ocorre entre os integrantes das comunidades escolares, fazendo surgir a necessidade da criação de novas práticas educativas (Martins, 2015). No tópico seguinte, serão apresentadas algumas mídias sociais que foram

utilizadas pelos professores de música durante o período em que os espaços físicos das escolas estavam fechados.

4.3 MÍDIAS SOCIAIS E SUA UTILIZAÇÃO DURANTE O ERE

Quando teve início a suspensão das aulas presenciais nas escolas, todos os professores entrevistados se perguntaram como iriam fazer para prosseguir com as atividades escolares, e as mídias sociais apareceram como solução. O quadro abaixo mostra a utilização de algumas mídias sociais por cada professor:

Quadro 7 – Mídias sociais utilizadas pelos entrevistados durante o distanciamento social

| | Sites ²⁹ | Youtube | Spotify (Podcast) | Google Meet | Whatsapp | Canal de Televisão |
|---------------------|---------------------|---------|-------------------|-------------|----------|--------------------|
| Professora 1 | | x | | X | | |
| Professora 2 | | | | | X | X |
| Professor 3 | X | X | | X | | |
| Professora 4 | X | | X | X | X | |
| Professor 5 | | X | | X | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entre os cinco entrevistados, somente o Professor 3 trabalhava com tecnologia e produção de música digital antes da pandemia. Esse professor relatou que procurou, nos softwares que já utilizava, suporte para o prosseguimento das atividades. Segundo esse professor, nas turmas de oitavo ano o assunto era o violão e a música popular brasileira, assim, para auxiliar na compreensão das cifras, acordes e intervalos no instrumento musical, ele utilizou o software *Band in a box*. Porém, rapidamente foi possível perceber “um poço de desigualdade social” (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023), considerando que nem todos os alunos possuíam violões em suas residências ou aparelhos digitais capazes de executar determinados *softwares*, ou ter capacidade financeira de adquiri-los.

²⁹ Este tópico é referente aos sites utilizados pelos Professores 3 e 4, e que possibilitam o fazer musical. São eles: <https://patatap.com/>; <https://musiclab.chromeexperiments.com/>; <http://typedrummer.com/> e <https://www.incredibox.com/pt/demo/>.

Conforme Barros (2020, p. 297), é importante que o professor compreenda o caráter transitório do ERE, buscando atender às demandas emergentes em consonância com as condições dos seus alunos. Desta maneira, o Professor 3 decidiu rever suas propostas e modificou sua abordagem, partindo para estratégias com foco na apreciação musical e possibilidades disponíveis *on-line*, de fácil acesso e gratuitas. Apesar do acesso facilitado e gratuito, para usar as mídias sociais era preciso ter disponível um celular, *tablet* ou computador conectados à internet.

Neste sentido, e diante de uma nova concepção na utilização das mídias sociais e as aulas do ERE, o Professor 3 faz uso do *Typedrummer*, um *site* que possui uma interface fácil de trabalhar e que transforma texto em batidas de baterias. Como primeira atividade, foi orientado que os alunos escrevessem os nomes na caixa de texto do site e apresentassem para os outros integrantes das aulas, que comentavam o que tinha de interessante em cada som. Posteriormente, era utilizada a barra de espaço, provocando uma mudança no eixo da pulsação e tornando possível abordar assuntos como compassos binários, ternários e quaternários. “Eu pedi a eles para pesquisar nomes que tivessem som de compasso binário, ternário e quaternário, aí fui trabalhando essas coisas de percepção musical” (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023). O *Typedrummer* ainda permite o compartilhamento das ideias musicais por meio de um link. O Professor 3 ainda recorda que com a sequência de letras OXOO foi possível trabalhar *loopings* e o conceitos de repetição, “com essa sacada do *loop* a gente foi para outro aplicativo que é o *Incredibox*” (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023).

O *Incredibox*³⁰ é um aplicativo que possui versão web para testes, e proporciona, segundo anúncio no seu site, “uma experiência musical divertida e interativa”. Estão disponíveis nove possibilidades para criar uma ideia musical através de *loop*, sendo quatro gratuitas e cinco pagas. Cada possibilidade de criação é composta por sete *beatboxers* e 20 ícones que podem ser arrastados e colocados em cima de cada *beatboxer*, produzindo diversas possibilidades de ostinatos.

São nove quadrinhos que a gente tem no *Incredibox*. Esses aqui são pagos, os de baixo, os de cima são grátis, vou usar o primeiro. Estou usando o *Google Chrome*, tudo *on-line*, cada quadrinho tem um *looping* aí eu pego o *mouse* vou arrastando e o bonequinho ascende; ele fica o tempo todo assim, um ostinato. Se eu clicar no fone de ouvido, eu posso ouvir somente um, também posso deixar um deles

³⁰ Disponível em: <https://www.incredibox.com/pt/demo/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

em silêncio [...] E o bônus faz aparecer uma seção contrastante. E com o bônus que aparecia, eu ensinava sobre o discurso musical, mostrava que tem que ter repetição, mas também tem que ter uma parte contrastante para manter a atenção do ouvinte (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023).

O *Incredibox* ainda permite a gravação e compartilhamento dos discursos musicais nas redes sociais e, em muitos casos, essas gravações serviram de material para a avaliação dos alunos.

Inclusive a prova era a construção do discurso musical, eles construíam o discurso musical e gravavam [...] Terminei a gravação, agora eu posso enviar isso, vou clicar aqui no botãozinho de salvar, vou colocar meu nome aqui e o título, pronto! Aí eu pedia que eles compartilhassem por email. E essa foi a avaliação deles em alguns momentos (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023).

O aparecimento de novas possibilidades tecnológicas que permitem o arquivamento, criação, modificação e recirculação de conteúdos ampliam e fortalecem a cultura participativa. Nas atividades produzidas nos sites *Incredibox* e *Typedrummer*, é possível observar as características desta cultura (Jenkins et. al., 2009), como facilidade para criar e compartilhar ideias musicais, conexão entre os participantes, obtenção de orientações e opiniões de outros integrantes. Destaca-se que a utilização de *sites* que possuem *interfaces* que permitem a criação musical mesmo por usuários que possuem pouco conhecimento musical podem ser utilizados em diversas modalidades de ensino, não apenas no ERE (Geremia; Manzke, 2020).

O *Google Meet* permite a apresentação de janelas da internet e o Professor 3 aproveitou esta possibilidade para exibir os direcionamentos das propostas que utilizaram o *Incredibox* e o *Typedrummer*. Convergentemente também foi possível promover a apreciação e discussão dos vídeos disponibilizados no *YouTube*. Assim, o Professor 3 realizou uma pesquisa para encontrar vídeos que contextualizaram os assuntos de notação musical e partitura. "Qual era o critério para que um vídeo fosse acolhido para a aula? Ele tinha que ser impressionante" (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023).

Com os sextos e sétimos anos, foi utilizado um vídeo produzido com o auxílio do *game Line Riders*, onde o jogador cria uma pista no gelo para não cair do trenó. Na exemplificação, é mostrado um vídeo que contém elementos da notação musical

por meio da gravação de trechos do jogo³¹. “Também aproveitamos para conhecer a música do mundo. [...] A gente foi para o Leste Europeu, Geórgia, América Central, África, Egito”. A exemplo do canal do *YouTube* do *Trio Mandili*³², escolhido para aula por apresentar três meninas da Geórgia, que gravam vídeos com um *smartphone*, mostrando a paisagem de seu país e pela simplicidade em questões materiais com que produzem a música que executam.

O Professor 3 também abordou assuntos relacionados à música de videogame, cinema e desenhos animados. O professor apresentou mais um vídeo, onde ocorre a apresentação de uma orquestra que executa a sonoplastia do desenho *Tom and Jerry*³³. A apresentação dos vídeos acontecia da seguinte forma: primeiro era exibido o vídeo, depois o professor voltava e repetia explicando cada parte. Marques (2023, p. 40) considerou a facilidade na utilização da *interface* do *YouTube* como fator fundamental no que tange à produção audiovisual, e o autor afirma que é possível ao “usuário publicar e assistir vídeos em *streaming* sem haver a necessidade de um conhecimento técnico elevado”. Além da possibilidade de exibir vídeos do *YouTube* pelo *Google Meet*, também foi possível, por parte dos professores, postar vídeos criados exclusivamente para os seus alunos, “Para as crianças pequenas, eu produzi aqui em casa alguns vídeos com umas canções que a gente não achava na internet. Eu coloquei no meu canal” (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

O *podcast* pode ser uma excelente ferramenta na promoção da participação digital, quando utilizada com eficiência no campo da educação (Barros; Beltrame, 2022). A prática promove o engajamento entre os integrantes de comunidades, permitindo o compartilhamento de conteúdo em áudio disponível para aparelhos conectados à internet, como *smartphones*, *tablets* e computadores. A Professora 4 relata sua experiência com a plataforma *Spotify* e o agregador de *podcast*³⁴ *Anchor*.

O próprio *Spotify* tem o *Anchor* que você pode criar histórias e fazer *podcasts* com trilha sonora. Eu posso até te mandar. Ele tem lá os *Presets*, que você pode colocar trilha sonora. Você conta a história. Também trabalhei com história. Contando história e criando trilha para as histórias. Então, às vezes era trilha ao vivo, às vezes era trilha gravada, que eles faziam do próprio aplicativo, do próprio

³¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vcBn04lyELc>. Acesso em: 24 jan. 2024.

³² Canal do grupo no *YouTube*: <https://www.youtube.com/@TrioMandili>. Acesso em: 23 jan. 2024.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=19piJKYvBFU&t=35s>. Acesso em: 23 jan. 2024.

³⁴ Agregador de *podcast* é o local onde o conteúdo de áudio fica disponível.

programa. [...] também podiam fazer a distância, tipo numa chamada como a gente está fazendo agora. Aí, um contava uma parte da história, "fale como era a música na pré-história". Fazer o *podcast* sobre música medieval, eles conseguiam botar trilha no meio. Então quando eles contavam uma história que era mirabolante, assim uma história sei lá de Pitágoras e aventura de Pitágoras, aí no fundo uma trilhazinha. Então, foi um momento bem desafiador (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

A proposta foi realizada com turmas de 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. De acordo com a entrevistada, a proposta foi realizada com maior eficiência nas turmas de 8º e 9º anos; os grupos de 6º foram parcialmente eficazes: "eu até fiz com os 6º, mas não funcionou tão bem, foi mais interessante com os mais velhos, os menores ainda não tinham tanta maturidade" (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023). A atividade foi realizada em grupos, os *podcasts* eram feitos de forma síncrona, e os estudantes eram estimulados a utilizar recursos para deixar o conteúdo dos áudios mais atraentes: "tipo, quando vinha uma fala interessante, para chamar atenção, tinha ali um som, uma trilhazinha" (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023). A dicção e projeção vocal foram outras habilidades que puderam ser abordadas durante a proposta.

As mídias sociais e, neste caso, o *podcast*, influenciam na forma como os indivíduos se relacionam com a cultura e a música (Cunha; Martins, 1998). Conforme Tobias (2013) e Jenkins et al. (2009), as práticas que envolvem a música na contemporaneidade devem estar articuladas com as práticas pedagógicas musicais escolares, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a criação e participação nas mídias sociais. Durante a pandemia, os espaços digitais permitiram a conexão entre os espaços físicos em que os alunos estavam, Santos e Santos (2013) afirmam que estas possibilidades auxiliam na promoção de novos tipos de compartilhamentos culturais e sociais. Apesar destes tipos de práticas possibilitarem o trabalho em grupo mesmo à distância, como vimos em Barros (2020), as plataformas de videoconferência necessitam de boas conexões com a internet para o seu funcionamento.

Segundo os relatos, as aulas via *Google Meet* não obtiveram êxito na participação nas escolas municipais devido à desigualdade de acesso à internet. O Professor 5 destacou o que ele chamou, inspirado em Ariano Suassuna, de "aula-espetáculo", ou seja, momentos em que músicos convidados davam aulas,

tocavam e cantavam para estudantes de diferentes anos. Após a aula, os alunos interagiam com o convidado via *chat* ou pelo microfone da plataforma. O Professor 5 conseguiu produzir quatro aulas-espetáculo e comentou que, ao trazer “algo novo, percebe que a participação dos alunos melhora”, enfatizando que “foram momentos muito bons” (Entrevista, Professor 5, 24/04/2023). As plataformas de videoconferência permitem a participação de pessoas localizadas em regiões distantes (Barros, 2020), o que possibilita, além das aulas-espetáculo, a realização de debates, *lives*, entrevistas e rodas de conversa.

Conforme o relato da Professora 1, as aulas síncronas via *Google Meet* também aconteceram na educação infantil. Contudo, ressaltamos que dentre 91 educadores que integraram a pesquisa realizada por Souza, Broock e Lopes (2020), 85% consideraram as aulas que aconteceram durante o ERE como ineficazes ou parcialmente eficazes.

Eu me surpreendi com o resultado. A educação infantil foi mais difícil, principalmente com as crianças de dois e três anos, inclusive a escola acabou retirando e permaneceu apenas com o envio de vídeos. O pai e a mãe tinham que estar do lado o tempo inteiro, mas as crianças de quatro, cinco anos é uma graça como elas se adaptaram, levantava a mão, abria o microfone, o problema era fechar o microfone porque eles abriam muito [...], mas se adaptaram muito bem, entenderam o processo de pedir a vez, de falar, de interagir, foi muito bom (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

Conforme o relato acima, é possível utilizar os recursos da plataforma, como microfone e câmara, para propor atividades pedagógicas para crianças da Educação Infantil. O Professor 5 informou que realizou uma atividade em que trabalhava o andamento musical com turmas de Infantil 4 e 1º do Ensino Fundamental, durante três semanas em que passou substituindo um professor de uma rede particular que tinha contraído Covid-19. Nesta proposta, um arquivo de áudio foi produzido antecipadamente, com duas músicas que tocavam alternadamente em formato de *Loop*, sendo uma música em andamento lento e outra em andamento rápido. Quando o arquivo de áudio era reproduzido, por meio de um *microsystem* utilizado convergentemente ao *Google Meet*, os alunos deveriam seguir o movimento conforme o andamento e não deveriam sair do espaço de captação da imagem. Ele ainda informa que, para deixar a atividade um pouco mais complexa, pode ser acrescentado um momento de silêncio. Desta forma, quando a reprodução do áudio

for interrompida, os alunos devem sair do ângulo de captação da câmera.

Conforme o Professor 5, o microfone da plataforma é outro recurso que pode ser utilizado em uma atividade *on-line* para as crianças, como por exemplo, uma proposta que envolveu a canção "Coco do B", de Bezerra da Silva e Jorge Garcia. O professor executava o refrão da canção³⁵ e depois os alunos abriam o microfone falando uma palavra que começasse com a letra "b". De acordo com o docente, foi importante instruir os alunos para que eles abrissem o microfone para falar a palavra e fechassem o microfone em seguida. A canção também pode ser adaptada para outras letras³⁶.

A impossibilidade de cantar em grupo devido ao atraso provocado pela latência na internet aparece como uma problemática recorrente no relato dos professores:

Cantar, vamos cantar, todos fechavam os microfones, então você só via o movimento da boquinha, pelo movimento dava pra conferir a letra, mas para quem está acostumada com a interação das crianças faltava muita coisa [...] às vezes a gente brincava, "agora vamos abrir todo mundo e cantar todo mundo para ver no que vai dar". Aí a gente abstraía, era mais por diversão mesmo (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

Objetos como computadores e *tablets* influenciam na expressão cultural dos indivíduos, nas suas formas de apreciação e execução musical (Cunha; Martins, 1998). Assim, a escuta dos alunos precisou ser individualizada durante o uso da plataforma, pois não era possível que todos falassem ao mesmo tempo e fossem compreendidos: "eu tinha que ouvir de um por um, Fulano, é a sua vez, todo mundo fecha o microfone, agora quem vai falar é João, aí passava a vez para outro aluno" (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

Já o silêncio e a ausência de comunicação por parte de alguns alunos do Ensino Fundamental séries finais levou a Professora 4 a utilizar o aplicativo *WhatsApp* convergentemente com o *Google Meet*, para conseguir contato com os alunos presentes nas aulas síncronas, mas que não respondiam quando solicitados e permaneciam com a câmera desligada: "Fulano, fala aí no *Whatsapp* com teu amigo, manda ele vir aqui'. Aconteceu muito isso. 'Galera, vocês podem falar aí no

³⁵ "E bota B nessa balança bem, bota / Bem balanceado, balancei porque / O coco que eu vou dizer / O repente é só de B cuidado meu companheiro". Aí as crianças falam a palavra, ex: Bola, Bota.

³⁶ "E bota A nessa balança bem, bota / Bem balanceado, balancei porque / O coco que eu vou dizer / O repente é só de A cuidado meu companheiro". Aí as crianças falam a palavra, ex: Amor, Arroto.

Whatsapp do Fulano para ele abrir a tela aqui, aparecer, porque eu acho que ele foi dormir” (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

Antes da pandemia, o sistema de ensino onde a Professora 2 atua adotou o processo de tutoria de turma, onde cada professor era o responsável (tutor) de uma turma da escola na qual estava lotado. Para isso, foi criado um grupo do *Whatsapp* com a turma e seus responsáveis para que o professor tutor pudesse passar as orientações e esclarecer dúvidas dos integrantes. “Ah, vai ter uma culminância na escola! Aí eu ficava responsável por acompanhar, orientar, auxiliar, levar as demandas para a gestão” (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023). Durante a pandemia, este veículo de comunicação continuou a ser utilizado pela comunidade escolar, muitas vezes gerando sobrecarga ao trabalho docente:

Uma parte significativa deles [alunos] só têm acesso ao telefone e ao *smartphone* pelo telefone da mãe. Muitas vezes a mãe liga, ou ele liga, assim, de dez horas da noite. “Professora, me desculpe, mas é porque eu cheguei agora do trabalho, aí agora que meu filho veio me avisar que tinha esse trabalho. Pode me dizer como é que é?” Olhe mãe, esse trabalho não é da minha disciplina, mas eu posso pegar orientação com o professor, pedir para ele escrever direitinho e me explicar amanhã, eu passo um áudio para você com a explicação por escrito. [...] Às vezes eu ficava até tarde assistindo coisas no computador e acabava deixando o *Whatsapp Web* aberto, aí eu vi os números aumentando. Quando entrava lá era a minha turma perguntando “professora pelo amor de Deus, que história é essa que tem que devolver essa apostila [cartilha] senão eu vou ser reprovada?”. “Calma, gente. É porque vocês não responderam. Vocês precisam responder para gente lançar nota [...], por favor respondam e levem lá, conversem com a gestora. Se você perdeu, peça uma nova cópia”. Mas assim, era trabalho praticamente vinte e quatro horas por dia. (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023).

Os depoimentos evidenciaram que, por muitas vezes, os professores estendiam suas atribuições para fora do seu local de trabalho, permanecendo conectados com seus alunos e responsáveis, mesmo depois do horário de seus expedientes. A Professora 2 mostrou estar consciente de seus deveres e obrigações, mas abriu exceções por conhecer as barreiras socioeconômicas que dificultavam o cotidiano de seus alunos: “como que eu vou dizer para um aluno que só tem acesso ao telefone depois das oito, nove horas da noite, que ele não fale comigo?” (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023).

Vale mencionar que, a sobrecarga de trabalho, durante a pandemia de Covid-19, não foi exclusividade dos professores, mas afetou diversas profissões. As

residências tornaram-se ambientes escolares e também de atuação profissional dos pais e responsáveis. Os profissionais que tiveram a possibilidade de continuar suas atividades laborais de forma remota, precisaram “transformar sua casa que, antes entendida como local de restauro e descanso” (Modesto; Souza; Rodrigues, 2020, p. 378), passou a ser o seu local de trabalho, o que fez surgir novas demandas como, por exemplo, a conciliação dos afazeres domésticos com as atividades de trabalho. Modesto, Souza e Rodrigues (2020) salientam que os ajustes necessários para o prosseguimento das atividades laborais durante o distanciamento social, favoreceram o processo de esgotamento profissional, impactando de forma negativa a autoestima dos trabalhadores.

A Professora 4 utilizou os grupos do aplicativo *Whatsapp*, mas com outra finalidade. Percebendo as dificuldades para a realização dos planejamentos de suas aulas, primeiro ela procurou seus pares dentro das escolas em que atuava; seu intuito era socializar os conhecimentos, técnicas e habilidades utilizadas nas aulas remotas e assim conseguir práticas pedagógicas mais eficientes. Em uma dessas reuniões, ela descobriu a existência de grupos do *Whatsapp* destinados à troca de experiência entre professores de música, “grupos de professores que estão querendo saber, aprender, trocar experiência” (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023). Quando questionada sobre a formação e criação dos grupos, a Professora 4 respondeu:

Se formou na pandemia, eu tenho dois grupos que permaneci. Que é um de educação musical e um da ABEM. A gente trocava muita coisa, trocava aplicativo, trocava jogos. Chegou muito pra mim, livros com didáticas, em PDF. Chegou muito recurso em PDF, chegou muito recurso de vídeo, muito recurso de áudio. Havia algumas pessoas que tinham estudado comigo, pessoas que estavam estudando, pessoas de várias gerações trabalhando junto. Gente que se juntou. Gente que eu não via há muito tempo! Me formei em 2004 e não tinha visto essa galera. A gente conseguiu se juntar, tinha grupos com trinta professores que estavam na mesma história e trocando ideias. (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

Essas informações vão ao encontro da iniciativa da ABEM, citada por Barros (2020, p. 300), que disponibilizou em seu *site* um repositório coletivo com várias propostas pedagógico-musicais, além da realização do “Fórum de Temas Emergentes da Educação Musical Brasileira”, transmitido no canal da Associação no *YouTube*. Segundo a Professora 4, essas iniciativas de troca de experiências entre

profissionais da área foram fundamentais para sanar as lacunas deixadas em sua formação docente: “Quando terminei a licenciatura, fiquei com muitas problemas de aprendizagem, sobretudo no trabalho em sala de aula, ainda mais nessas questões de tecnologia” (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

Este tipo de engajamento comunitário alterna os interesses individuais para o coletivo por intermédio da participação e da comunicação entre seus integrantes. Segundo Dueñas Salmán e García López (2011), essas ações promovem a criação de redes cooperativas que se desenvolvem mediante o compartilhamento de opiniões, erros e acertos, promovendo a construção e reconstrução de seus conhecimentos e, conseqüentemente, dos objetivos comunitários.

Diante do exposto, entendemos que a tecnologia e as mídias digitais influenciaram na maneira como os integrantes se relacionaram e colaboraram com os demais por meio da música. Neste sentido, podemos salientar o relato da Professora 4, que esclarece que o compartilhamento de propostas pedagógico-musicais disponíveis tanto nos grupos de *WhatsApp* e no repositório coletivo da ABEM exerceram forte influência na sua relação com as práticas pedagógico-musicais e a escola durante a pandemia.

As mídias sociais utilizadas pelos professores entrevistados são contempladas pelas quatro categorias que Waldron, Horley e Veblen (2020, p. 2) utilizaram para suas classificações. Na página seguinte, é apresentado um quadro com as características de cada categoria e a classificação das mídias sociais utilizadas pelos professores. No quadro, é possível observar que apenas o *site Patatap* se classifica em uma das categorias, que corresponde aos *sites* de jogos e brincadeiras. Já o *Youtube* possui características das quatro categorias, que além do já mencionado *site* de jogos e brincadeiras, se classifica como *site* de redes sociais, *site* de conteúdos gerados pelo usuário e *site* de negociação e marketing.

Quadro 8 – Classificação das mídias sociais utilizadas pelos professores de música durante o ERE

| | <i>Patatap</i> | <i>Chrome Music Lab</i> | <i>Type Drummer</i> | <i>Incredibox</i> | <i>Band in a box</i> | <i>Youtube</i> | <i>Spotify</i> | <i>Google Meet</i> | <i>Whatsapp</i> |
|---|----------------|-------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|----------------|----------------|--------------------|-----------------|
| Sites de redes sociais: permitem o contato entre indivíduos e grupos. | | X | | | | X | | X | X |
| Sites de conteúdos gerados pelo usuário: Estimulam a criatividade, a atividade cultural, além de possibilitar a troca de conteúdo amador ou profissional. | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Sites de negociação e marketing: Esses sites possibilitam principalmente a troca e/ou venda de produtos. | | | | X | X | X | X | X | X |
| Sites de jogos e brincadeiras. | X | X | X | X | X | X | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As demandas emergentes que surgiram durante o ERE evidenciaram que as mídias sociais auxiliam na manutenção das conexões entre professores e alunos, permitindo a manutenção das aulas e, por muitas vezes, a criação e compartilhamento de ideias musicais. Neste aspecto, cabe ao professor de música articular suas práticas docentes com as práticas musicais contemporâneas e compreender como os estudantes se relacionam com a música. Do mesmo modo, os professores precisam estabelecer limites para utilização das mídias sociais, de maneira a evitar sobrecarga com o trabalho.

4.4 REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE E O ERE

As incertezas do que aconteceria com a população global devido à facilidade de transmissão e do agravamento dos casos de Covid-19 e a perda de entes queridos foram os fatores que mais apavoraram os professores entrevistados. O Professor 3 relatou que perdeu muitos amigos e que “Todo mundo estava com bastante medo, era tudo muito novo” (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023). O Professor 5 comentou sobre o caso de um colega de trabalho “que pegou Covid e depois de mais ou menos duas semanas faleceu. Eu nem tinha cabeça para dar aulas, a turma ficou muito abalada depois disso, ele era um professor muito querido” (Entrevista, Professor 5, 24/04/2023).

Primeiramente, é importante lembrar que o distanciamento social foi adotado como alternativa para conter as transmissões de Covid-19, já que até aquele momento não havia vacina para o controle da doença. Além da Covid-19, também é possível identificar na narrativa dos professores doenças como depressão e ansiedade causadas durante o período de distanciamento social. Conforme visto em Mattos (2008), a compreensão dos sentimentos, pensamentos e ações dos alunos é fundamental em um ambiente escolar, por favorecer uma participação democrática e saudável. Contudo, é válido ressaltar, como apresentado no primeiro tópico desta seção, que em uma das escolas em que a Professora 4 trabalhava, essa postura não ocorreu por parte da gestão escolar em relação aos professores.

Foi um desafio para a gente, para os alunos também. Muita gente adoeceu, a gente adoeceu, e não só de Covid, de ansiedade. Muitas

vezes as coisas não andavam, acabava uma aula e eu pensava "não deu certo". Se as aulas *on-line* durassem mais um pouquinho, acho que eu tinha pirado [...] "Olha, Fulano está com ansiedade", aconteceu muito isso, "Fulano não vai vir nessa semana, está tratando a ansiedade". A gente ainda segura a onda, mas um adolescente, uma criança? Lembro que a escola precisou parar por uma semana por reclamação dos pais e acho que foi pouco. Durante as aulas síncronas, a gente ficava ligado no computador o tempo inteiro olhando a tela, e isso a gente sabe que não é saudável. Eu terminava o dia com dor nos olhos, informava a coordenação e nada acontecia (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

Entre os cinco professores que integram esta pesquisa, é possível perceber que as práticas educativas musicais síncronas durante o ERE aconteceram com efetividade apenas para os alunos das escolas particulares e na escola federal. Os alunos das redes municipais utilizaram o *Whatsapp*, material impresso e televisão, sendo raras as vezes utilizadas as plataformas de videoconferência, e mesmo assim com baixa participação. "Os alunos que tinham *smartphone* tinham apenas o pacote de dados, o aplicativo de mensagem e as redes sociais. O acesso a tecnologia da informação também se dava pelos aparelhos dos familiares" (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023). Segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2021), 29,6% dos estudantes de escolas públicas brasileiras que não possuem celulares utilizam aparelhos de outras pessoas.

Barros (2020) informa que, durante a pandemia, em geral, as operadoras telefônicas ofereceram pacotes que permitiram a utilização de aplicativos como o *Whatsapp* mesmo com o término dos créditos, já as plataformas de videoconferência e o acesso a *sites on-line* precisavam de melhor conectividade com a internet. Sem cometer generalizações e analisando apenas os materiais coletados, o acesso à internet e equipamentos tecnológicos foi bastante desigual entre os estudantes das instituições municipais, quando comparados às escolas privadas e federais. Diante da impossibilidade de acesso a equipamentos que permitissem a realização de videoconferências e o acesso à internet, o Professor 3 comentou que "a universidade providenciou para as pessoas mais pobres e mais necessitadas uns *tablets* e celulares [...] Então algumas pessoas assistiam aula no celular ou no tablet" (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023). Contudo, o professor reforçou que os materiais entregues aos estudantes eram "muito ruins".

A dificuldade de acesso à internet e à tecnologia durante o ERE apareceram de forma recorrente no relato dos professores, entretanto não foi uma exclusividade

das escolas das redes municipais de ensino. A Professora 4 informou que, mesmo trabalhando em uma escola que é frequentada por famílias com um poder aquisitivo considerável, os alunos bolsistas, filhos de funcionários, e também os alunos não-bolsistas que não possuíam computador, muitas vezes precisavam dividir os equipamentos digitais ou pegar emprestado.

Alguns alunos tinham que dividir o celular com o irmão para poder os dois terem aula. Porque a gente sabe que trabalha em escola de gente rica, mas tem alunos que são filhos de funcionários e precisavam ter aula. Inclusive na casa de alunos que não eram filhos de funcionários, às vezes tinha um computador para dividir com os pais para trabalhar, os pais também trabalhavam. Então assim, acho que foi desafiador para todo mundo, mas com estes o desafio foi bem maior (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

A Professora 4 ainda comentou que, para prosseguir com as aulas durante o ERE, necessitou adquirir novos equipamentos, como a compra de um celular e um computador novo, e também aumentar a velocidade da sua internet. A professora informou que teve que arcar sozinha com os custos do novo equipamento, sem qualquer auxílio ou disponibilização do equipamento por parte da escola.

Além da dificuldade do acesso à internet e de equipamentos que possibilitaram a cultura participativa digital, apareceram problemáticas relacionadas à instabilidade das conexões com a internet, a latência, baixa qualidade e defeito nos equipamentos: “nem todo mundo tinha condições de ter um equipamento legal para as aulas. Às vezes faltava som, o som não pegava direito, a internet caía direto [...] não dava para cantar ao mesmo tempo” (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

Mesmo diante das dificuldades, as salas de aula foram para outros espaços físicos – a sala de estar, o quarto ou a cozinha da casa do estudante – e estes espaços foram para dentro das salas virtuais (Santos; Santos, 2013; Barros, 2020), permitindo, por meio do *Google Meet*, que familiares e responsáveis observassem ou interferissem direta ou indiretamente na dinâmica de sala de aula.

Era uma invasão de privacidade, eu estava dentro da minha casa e as pessoas estavam vendo tudo. Teve uma situação do meu gato derrubar um negócio, aí um barulho danado. Interrompi a aula, "gente espera aí vou ver o que aconteceu" [...] a gente tava na casa de todo mundo e todo mundo na nossa casa (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023).

É inegável que o período de isolamento social alterou, de alguma forma, o entrosamento da comunidade escolar. A participação dos pais, por exemplo, durante as aulas síncronas apresentou-se com frequência nas falas dos professores e muitas vezes modificaram o planejamento dos professores e atrapalharam o desenvolvimento das aulas.

É muito interessante porque tinha pai que sentava do lado do filho do começo ao fim [...] você via o pai levantando e voltar correndo. "Olha tia, eu tenho CD" [...] eles achavam que a aula era para eles. Tinha o lado bom, porque a cultura estava se multiplicando, mas tinha o lado ruim, estavam tirando a oportunidade das crianças. Então você tinha que estar fazendo também uma educação com o pai, com a família (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

Por sua vez, a Professora 4 informa que precisou mediar uma situação em que um pai interrompeu a aula quando foi reclamar com o filho e não percebeu que o microfone estava ligado, "este foi só um exemplo, teve muita interação, lá na escola a gente fazia uma reunião por semana com os pais" (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023). Já o Professor 3 comentou que os pais dos estudantes assistiam às aulas, mas sem interferir em suas dinâmicas. Porém, durante as reuniões de pais do colégio em que lecionava, ele escutou comentários como: "professor, eu adorei a aula, me ajudou bastante" (Entrevista, Professor 3, 13/04/2023), o que o levou a concluir que pelo menos uma parte do material produzido para as aulas do Ensino Fundamental e Médio no decorrer do ERE, também poderia ser utilizada com adultos.

Juntamente com a participação dos pais nas aulas, foi percebido o aparecimento de novos hábitos no cotidiano escolar, como o ingresso de novos alunos durante o distanciamento social: "foi um desafio construir o vínculo através das telas [...] Teve criança que inclusive você conheceu através das telas. Como criar o vínculo? Foi difícil" (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023). Saraiva (2018) argumenta que os avanços tecnológicos auxiliam na formação de novos hábitos escolares. Muitos dos mecanismos oriundos da cultura participativa, que durante o ERE auxiliaram no prosseguimento das atividades escolares, remodelaram a maneira como os atores que fizeram parte deste momento se relacionam e trocam informações (Santos; Santos, 2013).

A rede municipal de ensino em que a Professora 2 trabalha, por exemplo, utilizou os mecanismos criados para a continuação das aulas no ERE para ofertar aos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental um curso preparatório para as escolas federais de Ensino Médio: “é, foi uma herança positiva desse processo de pandemia [...] teve um impacto muito grande nos processos de ensino e aprendizagem; às vezes bom, às vezes ruim” (Entrevista, Professora 2, 07/04/2023).

A Professora 4 também concorda que “muita coisa ficou, assim a gente está fazendo essa entrevista agora, cada um em um lugar diferente, vê só a gente se encontrou aqui e já resolveu, não tem que marcar um lugar, já foi” (Entrevista, Professora 4, 18/04/2023). As mídias sociais também passaram a auxiliar o processo de formação continuada dos professores: “Eu gostei muito das possibilidades, você não tem como viajar para acompanhar um curso, aí você usa o *Google Meet* ou o *YouTube*, dá pra interagir pelo *chat* e fica gravado” (Entrevista, Professora 1, 05/04/2023).

As falas dos entrevistados evidenciam que as ações pedagógicas exploradas e utilizadas durante o período do ERE são passíveis de serem mantidas no retorno das atividades presenciais, possibilitando a ampliação e a diversificação de práticas no contexto escolar. Durante o ERE, a utilização de elementos da cultura participativa digital fez parte do cotidiano escolar e dos momentos de socialização fora do ambiente de trabalho. A participação nas mídias sociais possibilitou a interação entre os sujeitos que compõem as escolas. Contudo, a desigualdade social e de acesso à tecnologia se mostrou bastante preocupante, ressaltando a necessidade de implantação de políticas públicas neste sentido.

Como visto, a necessidade de restrição do contato presencial impôs modificações nas culturas escolares que impactaram diretamente nos processos de ensino-aprendizagem. O uso convergente de mídias sociais como *sites*, materiais impressos, *YouTube*, *Google Meet*, *Whatsapp*, *Spotify*, canal televisivo, entre outros, possibilitaram a cooperação e diálogo entre os sujeitos que fizeram parte desse processo, promovendo a ampliação das práticas docentes e o estabelecimento de novos hábitos nas rotinas escolares durante o distanciamento social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo desenvolvido, foi possível compreender as práticas musicais de cinco professores, atuantes na educação básica, durante a pandemia de Covid-19. Conforme a discussão apresentada, identificamos os processos de apropriação tecnológica nas aulas de música no período do ERE e as entrevistas narrativas desvelam as concepções de tais professores acerca de suas práticas. Além disso, analisamos as dimensões da cultura participativa digital e da cultura escolar vinculadas ao ensino de música durante o isolamento social durante a pandemia de Covid-19.

A realização das entrevistas narrativas, a análise do material da revisão de literatura e do referencial teórico permitiram o levantamento de informações sobre as atividades escolares no período de distanciamento social. Os dados obtidos, juntamente com as perspectivas da cultura escolar e da cultura participativa digital, contribuíram para o entendimento de como as mídias sociais impactaram as concepções e práticas escolares e o envolvimento de docentes e discentes durante o ERE.

Segundo os relatos dos professores, a pandemia foi bastante desafiadora tanto em questões pessoais quanto em questões que envolviam o trabalho escolar. Com o fechamento das escolas e a adoção do ERE, os professores precisaram fazer uso das mídias sociais quase que da noite para o dia. Dos cinco entrevistados, apenas um já possuía familiaridade com as mídias sociais e as utilizava em práticas pedagógicas-musicais antes do distanciamento social. A falta de motivação para a utilização, o alto valor dos equipamentos digitais e as lacunas em suas formações profissionais apareceram como as principais dificuldades do acesso e apropriação dos professores às mídias sociais.

Como alternativa às lacunas na formação dos professores, destacaram-se as redes colaborativas que surgiram durante a pandemia, como os grupos de *Whatsapp*, canais do *YouTube* e o repositório coletivo, disponível no *site* da ABEM, que permitiram a troca de experiências, materiais e práticas entre os professores. Entretanto, as mídias sociais também permitiram, muitas vezes, que familiares e responsáveis interferissem nas aulas durante o ERE, revelando que, assim como os alunos e professores, os seus familiares estavam também aprendendo a lidar com as demandas daquela situação.

Com a adoção do ERE, ocorreu um aumento significativo na interação entre cultura participativa digital, cultura escolar e práticas pedagógicas-musicais. Diante desse contexto, as mídias sociais – como canais de televisão, *e-mail*, *Google Meet*, *Youtube* e *Whatsapp* – permitiram que os espaços escolares convergissem com outros espaços, possibilitando a cooperação, participação, troca de experiências, diálogo, execução e ampliação dos processos criativos. Tais alternativas possibilitaram o surgimento de modificações nas culturas escolares e a criação de novas práticas nos ambientes escolares, ampliando as possibilidades de atuação docente, com a utilização de *softwares*, *sites* e internet em suas propostas educativas, bem como a criação de músicas digitais colaborativas e a possibilidade de realização de aulas remotas.

Contudo, foi observada uma adaptação abrupta das aulas presenciais para as plataformas digitais, bem como a tentativa da manutenção do modelo de ensino presencial por meio de aulas síncronas via *Google Meet*, especialmente nas escolas particulares. Nesses estabelecimentos de ensino, as aulas remotas iniciaram no período entre uma semana a um mês após a recomendação e implementação do distanciamento social. Ressalta-se que, segundo as Professoras 1 e 4, suas opiniões não foram levadas em conta na organização do cotidiano escolar. As jornadas de trabalho foram exaustivas e, por vezes, precisaram permanecer muito tempo conectadas, como o caso da Professora 4 que ministrou 12 aulas, cada uma com 45 minutos de duração, via *Google Meet*, em um único dia.

Na escola de âmbito federal, onde o Professor 3 trabalhava, e nas redes municipais de ensino, contexto de atuação dos Professores 2 e 5, as aulas remotas demoraram para iniciar. Destaca-se a rede municipal, que a Professora 2 atuava, que exibiu aulas no canal de TV mais popular do município, juntamente com a distribuição de cartilhas e tutoria via *Whatsapp*, buscando atender um maior quantitativo de alunos diante dos baixos índices de frequência. O material, produzido pelos professores do município juntamente com a rede de ensino, está disponível em um canal do *YouTube* e os seus conteúdos continuam sendo utilizados por professores e alunos.

No entanto, é preciso estar ciente que a utilização das mídias sociais precisaram se adaptar aos contextos sociais, culturais e econômicos dos alunos e professores, bem como às potencialidades e limitações dos atores escolares. A dificuldade de acesso à internet apresentou-se como uma problemática recorrente.

Como informado, as plataformas de videoconferência, por exemplo, só tiveram presença significativa de alunos nas escolas particulares de ensino e na instituição federal.

Os professores também apontaram outros problemas que surgiram nas aulas, como a má qualidade e defeito nos equipamentos, instabilidade na conexão com a internet, latência e doenças como Covid-19, depressão e ansiedade. Com frequência, os professores relataram que precisavam dedicar tempo fora de seus expedientes de trabalho para pesquisar materiais para as aulas, aprender a manusear as mídias sociais, gravar vídeos, responder mensagens via *e-mail* ou *Whatsapp*, orientar alunos e participar de reuniões.

Durante este período, as aulas contaram com o comprometimento dos professores de música que apresentaram capacidade de adaptação e flexibilidade diante de diversos desafios. A interação entre a cultura participativa digital e o distanciamento social modificou a maneira como os professores se relacionavam e participavam socialmente. Após o fim da pandemia, todos os educadores entrevistados fazem maior utilização das mídias sociais em suas rotinas diárias, tanto para uso pessoal quanto nas propostas pedagógico-musicais.

Os desafios do ERE exigiram diferentes formas de participação e permitiram o compartilhamento, a comunicação, o trabalho em grupo, a aprendizagem e a transmissão de conhecimentos. Entretanto, se faz necessário pontuar o descaso do Governo Federal durante a pandemia, como cortes orçamentários e a falta de investimento na educação e acesso à internet. Tal descaso forçou diversos professores e estudantes a permanecerem com níveis de participação baixos diante das rotinas escolares, com pouco ou nenhum acesso à escola durante a pandemia, evidenciando ainda mais as disparidades educacionais existentes e impossibilitando que atingissem maiores níveis de participação³⁷.

Por fim, considerando que os resultados deste estudo não podem ser generalizados – por se tratar de perspectivas individuais e em contextos singulares –, cabe a continuidade de investigações acerca da apropriação tecnológica após a pandemia, políticas públicas para a inclusão digital, a relação entre mídias sociais e práticas escolares participativas e formação docente para o contexto do ERE, entre outros desdobramentos possíveis.

³⁷ Para mais informações sobre os níveis de participação ver a subseção 3.1.1

REFERÊNCIAS

ALBERT, Daniel J. Social media in music education: Extending learning to where students “live”. **Music Educators Journal**, v. 102, n. 2, p. 31-38, 2015.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, p. 18-29, 2002.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **OuvirOUver**, Uberlândia, v.16, n.1, p. 292-304, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/55878>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; BELTRAME, Juciane Araldi. Educação musical, tecnologias e pandemia: o que aprendemos e para onde vamos? **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1085>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BELTRAME, Juciane Araldi. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa**: uma análise das práticas de produtores musicais. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BELTRAME, Juciane Araldi. Educação musical online e semipresencial: possibilidades metodológicas na extensão universitária. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 23., 2017, Manaus. **Anais...** Manaus: ABEM. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2773/public/2773-9564-2-PB.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022

BELTRAME, Juciane Araldi; BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; MARQUES, Gutemberg de Lima. Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical. In: Juciane Araldi Beltrame; Gutenberg de Lima Marques; Marcos da Rosa Garcia; Matheus Henrique da Fonsêca Barros; Bruno Westermann; José Magnaldo de Moura Araújo. (Org.). **Práticas digitais em educação musical**: reflexões e experiências. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023, p. 21-38.

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. Musicalizando digitalmente: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia. **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1083>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BIERNATH, André. **Mortes por covid-19 no Brasil estão 50% acima do que apontam dados oficiais, calculam especialistas**. BBC News Brasil. São Paulo, 30

de dezembro de 2020. Disponível em:
<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55481551>. Acesso em: 10 mai.2021.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio, (orgs.). **Escritos de Educação**. 12.ed - Vozes, Petrópolis, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOYD, Danah Michele. **Taken Out of Context**: American Teen Sociality in Networked Publics. Berkeley, CA. 2008, 393f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade da Califórnia. Disponível em:
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1097-1.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Seção 1- Extra, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Portaria No 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. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 39.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da Abem**, v. 15, n. 16, p. 7-16, 2007. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/286>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. **Do currículo prescrito ao currículo em ação**: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF. 2019. 161 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CANTÃO, Felipe Novaes. Educação musical em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 11., 2020. **Anais...** Disponível em:
<http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegNt2020/norte/paper/viewFile/510/432>. Acesso em: 1 jul. 2022

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 298.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 23-40, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/718/506>. Acesso em: 1 jul. 2022.

COSTA, Fabiana Siqueira; KANYAT, Lizbeth. Cultura participativa: uma análise de representação das fanfictions da telenovela Carrossel. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. 21., Salto, 2016. **Anais...** Salto: CEUNSP, 2016. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2016/resumos/R53-0440-1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CUNHA, Glória; MARTINS, Maria Cecília. Tecnologia, Produção & Educação Musical: Descompassos e Desafinos. In: Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa, 4., 1998, Brasília. **Anais...** Brasília, UFRGS. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/235.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

DE LA BARRE, Jorge. Sociologia e etnomusicologia: o diálogo. **Antropolítica - Revista contemporânea de antropologia**, Niterói, n.32, p.115-128, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41463/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DESLANDES, Suely F. A construção do projeto de pesquisa. In MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14 ed. Vozes, Petrópolis, 1999.

DOMINGUES, Glauber Resende. Ideias para adiar o fim do mundo: a Música num projeto interdisciplinar em contexto de ensino remoto durante a pandemia de COVID 19. In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, 12., 2020. **Anais...** Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/viewFile/538/299>. Acesso em: 1 jul. 2022.

DUEÑAS SALMÁN, Luisa Renée; GARCÍA LÓPEZ, Edgar Josué. El papel de la educación escolar en la construcción de cultura de participación y de ciudadanía democrática. **Razón y Palabra**, n.16, agosto/outubro, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520010080>. Acesso em: 30 Abr. 2023.

GEILFUS, Frans. **80 herramientas participativas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación**. 8. ed. San José: IICA, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GARCIA, Marcos da Rosa; BELTRAME, Juciane Araldi; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura; MARQUES, Gutenberg de Lima. A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018. **Revista da Abem**, v. 28, p. 28-45, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/857/567>. Acesso em: 1 jul. 2022.

GEREMIA, Ians Soares; MANZKE, Vitor Hugo. Tecnologia e Música: um relato de experiência do uso de sites em um ambiente de ensino virtual síncrono. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 19., 2020. **Anais...** Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/401/368>. Acesso em: 1 jul. 2022.

GOHN, Daniel Marcondes. A tecnologia na música. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p. 1-13.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação Musical a Distância**: propostas para ensino e aprendizagem de percussão. São Paulo, 2009. 191 p. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo, 2009.

GONÇALVES, Mariana Valentim; MADALOZZO, Vivian Dell'Agnolo. O estágio em música no ensino híbrido: vivências e reflexões. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 25., 2021. **Anais...** Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1115/752>. Acesso em: 1 jul. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**. 27 mar. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>. Acesso em: 26 dez. 2023.

JENKINS, Henry. **Textual Poachers**: television fans & participatory culture. Nova York: Routledge, 1992.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: MacArthur Foundation, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

LIMA, Carlos André Gomes; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Música, currículo e professores de arte: uma análise da rede pública de ensino de Petrolina-PE. **REVASF**, Petrolina - PE, v.10, n.23, 2020. P.34 - 57.

LIMA, Cristiane Kelly; BOURSCHEIDT, Luis. Recursos tecnológicos e adaptações: o ensino remoto de Música durante a pandemia no ensino regular público. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 19., 2020. **Anais...** Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/678/365>. Acesso em: 1 jul. 2022.

LUHNNING, Angela. Métodos de trabalho na etnomusicologia: reflexões em volta de experiências pessoais. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. XXII, n. 1/2, p. 105-126, 1991.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 1-14, 2000.

MARQUES, Gutemberg de Lima. Efeito youtube: novas formas de criação, consumo e compartilhamento. In: Juciane Araldi Beltrame; Gutemberg de Lima Marques; Marcos da Rosa Garcia; Matheus Henrique da Fonsêca Barros; Bruno Westermann; José Magnaldo de Moura Araújo. (Org.). **Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências**. 1ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023, p. 39-56.

MARTINS, Cibelle Amorim. **Práticas educativas digitais: uma cultura participativa em formação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música. **Revista da Abem**, v. 29, p. 161-177, 2021. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/1023/602>. Acesso em: 1 jul. 2022.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. A afetividade como fator de inclusão social. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n.18, p. 50-59, 2008.

MENA, Raphael Idalgo; FADEL, Vinícius Orsi; ROCHA, Ana Raquel Veloso; RECK, André Müller. Pibid e o ensino de música remoto na educação básica: um relato de experiência do núcleo arte/música da UNIPAMPA. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 25., 2021. **Anais...** Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/876/public/876-4401-1-PB.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

MODESTO, João Gabriel; SOUZA, Luísa Meirelles; Rodrigues, Tatiana S. L. Esotamento profissional em tempos de pandemia e suas repercussões para o trabalhador. **Pegada - A revista da geografia do trabalho**, v. 21, n.2, p. 376–39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33026/peg.v21i2.7727>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MOREIRA, Dulcianne da Silva; FREITAS, Regina do Santos; SILVA, Jackson Colares da. TICs e educação musical: integrando APPs na musicalização infantil no contexto da escola de artes da UFAM. In: Encontro Regional Norte da ABEM, 10., 2018, Macapá. **Anais...** Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v3/papers/3350/public/3350-11450-1-PB.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

MOREIRA, Tamy. Modernizar a escola, modernizar a escuta: novas tecnologias nos debates pedagógicos das décadas de 1920, 1930 e 1940. **Opus**, v. 26 n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020b2604>. Acesso em: 1 jul. 2022.

MOURA, Margarida Seabra de. Revisando conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. In: **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Luiz Roberto do. O uso das TIC no ensino de música: possibilidades e entraves encontrados através do mapeamento de teses e dissertações. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 11., 2018, Santa Maria/RS. **Anais...** Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v3/papers/3222/public/3222-11413-1-PB.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

NASCIMENTO, Kadja Marluan; BATISTA, Nágila Lemos: Ensino de Música na Educação Básica em tempos de pandemia: Um relato de experiência. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 25., 2021. **Anais...** Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/776/677>. Acesso em: 1 jul. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva. São Paulo, **Acervo Digital da Unesp**, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

OLIVEIRA, Márcio. O uso de smartphones e a integração entre os aprendizados formal, não formal e informal. **Opus**, v. 27 n. 3, p. 1-15, set/dez. 2021. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2021c2717>. Acesso em: 1 jul. 2022.

OLIVEIRA, Marcio Pizzi de. A percussão corporal associada ao uso de um aplicativo para tablet: movendo e aprendendo com o ritmo. **Revista da Abem**, v. 28, p. 94-114, 2020. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/887>. Acesso em: 1 jul. 2022.

ORELLANA, Jesem Douglas Y. et al. Excesso de mortes durante a pandemia de COVID-19: subnotificação e desigualdades regionais no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, 2020.

OPAS; OMS. **Folha informativa COVID-19** – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2020. Atualizada em 12 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 10 mai. 2021.

PASINI, Carlos G. D.; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**. Texto para Discussão – 09. Santa Maria: UFSM, FAPERS, 2020.

PAIVA, V. M. de O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, Online, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. Possibilidades heurísticas da entrevista narrativa para a pesquisa em educação musical. In: **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. 31. 2021. João Pessoa. **Anais...** Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/831/491>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PENNA, Maura; HORN, Suelena Borges. Desenvolvendo ou pressupondo um 'ouvido interior'? considerações sobre o uso pedagógico do software MuseScore. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 29., 2019, Pelotas. **Anais...** Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/29anppom/29CongrAnppom/paper/viewFile/5693/2097>. Acesso em: 1 jul. 2022.

PONSO, Caroline Cao. Sarau virtual: sobre vínculos, possibilidades e empecilhos do fazer educativo-musical na escola pública em tempos de pandemia e distanciamento social. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 19., 2020. **Anais...** Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/626/355>> Acesso em: 1 jul. 2022.

PUERARI, Márcia. **Ensinar Música na educação básica**: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora. 2011. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/34063>. Acesso em: 11 de Jul. de 2022.

QUEIROZ, Andrea Matias; SANTOS, Thiago Amaral; SAMPAIO, Renato Tocantins. Aulas de música em tempos de pandemia: relato de duas experiências em escolas de Educação Básica nas cidades de Brasília/DF e Belo Horizonte/MG. In: Congresso

Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 25., , 2021. **Anais...**

Disponível em:

<http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1022/697>. Acesso em: 1 jul. 2022.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio (UFMS)**, v.19, n. 37, p. 95 - 124, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano.

Revista FAMECOS, Porto Alegre, no 22, 2003. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229/2493>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Práticas multirreferenciais de educação online. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n.2, p. 153-172, 2013.

Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/715/268>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SANTOS, Micael Carvalho: Educação Musical Escolar no contexto do ensino emergencial remoto: um relato de experiência. In: Congresso Nacional da

Associação Brasileira de Educação Musical, 25., 2021. **Anais...** Disponível em:

<http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/985/693>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SARAIVA, Saulo e Bentes. Inclusão digital no desenvolvimento da educação musical em adolescentes de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. In: Encontro

Regional Sul da ABEM, 18., 2018, Santa Maria/RS. **Anais...** Disponível em:

http://abemeduacaomusical.com.br/anais_ersul/v3/papers/3060/public/3060-11031-1-PB.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1985.

SILVA, Crislany Viana da. Música concreta, educação básica durante a pandemia: um relato de experiência. In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, 12., 2020.

Anais... Disponível em:

<http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/viewFile/499/298>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SOUZA, Isaac; BROOCK, Angelita; LOPES, Helena. Musicalização on-line para a primeira infância em tempos de pandemia: reflexões sobre práticas em construção.

In: **Encontro Regional Sudeste da ABEM**, 12., 2020. **Anais...** Disponível em:

<http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/viewFile/613/422>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SOUZA, João Francisco. Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TOBIAS, Evan. Toward convergence: adapting music education to contemporary society and participatory culture. **Music educators journal**, v. 99, n. 4, p. 29-36, June, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, p. 25-41, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

WALDRON, Janice L; HORSLEY, Stephanie, VEBLEN, Kari K. Introduction: Why Should We Care About Social Media?. **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: 18 out. 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. O ensino de música em tempos de pandemia. In: **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**, 31., 2021, João Pessoa-PB. **Anais...** Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/view/File/446/269>. Acesso em: 1 jul. 2022.

APÊNDICE A – PERGUNTAS COMPLEMENTARES A NARRATIVA DOS PROFESSORES

Professora 1

- Quando as aulas iniciaram, foram sempre síncronas ou também tiveram aulas assíncronas? Então você só enviou vídeos na primeira aula?
- E essa agenda que você fala, essa agenda virtual é alguma plataforma?
- Então você produziu o vídeo para as aulas ou usava vídeos da internet?
- Você saberia me informar o dia de suspensão das aulas presenciais e o dia de reabertura das escolas na qual você trabalhava?

Professora 2

- E quais são as turmas que você dá aula na escola?
- Você tem as cartilhas que foram utilizadas na pandemia?
- Essas cartilhas e as videoaulas foram feitas para turmas específicas?
- Como foram organizadas as cartilhas e as videoaulas?
- Você tem um link com essas vídeo aulas?
- Boa tarde! Estou na fase final da dissertação e gostaria de saber se você pode me informar três datas: O dia de suspensão das aulas presenciais; o começo das aulas remotas e a abertura dos espaços físicos escolares.

Professor 3

- O *Band in a box* é um software?
- Você utilizou o site *Patatap*?
- Os assuntos entre as diferentes séries eram diferenciados ou você repetia?
- Você pode mandar o link dos vídeos do *Youtube* que você mencionou? Quero observar com calma.
- Estou na fase final da dissertação e gostaria de saber se você pode me informar três datas: O dia de suspensão das aulas presenciais; o começo das aulas remotas e a abertura dos espaços físicos escolares.

Professora 4

- Me confirma uma coisa, você só tem aulas com o fundamental dois?
- Você possui esse vídeo produzido para o aluno com TEA?

- Você pode explicar de forma mais detalhada essa parada que a escola fez por uma semana?
- Essa proposta dos modos gregos e a do *Podcast* foram realizadas com todas as turmas?
- Como foi o seu relacionamento com as outras disciplinas? Teve alguma proposta interdisciplinar?
- É possível detalhar um pouco mais a sua rotina durante o período de distanciamento social?
- Esse grupo de *WhatsApp* da cooperativa de professores que vocês tiveram, você já tinha esse grupo antes ou ele se formou na pandemia?

Professor 5

- Como acontecia a interação entre alunos, você e convidados durante as aulas espetáculos?
- As aulas espetáculos foram realizadas para os dois municípios em que você trabalhava?
- Essa experiência no fundamental um é muito interessante, fala mais sobre ela.
- É possível você me explicar como funcionaram as atividade impressas dos municípios? Assim, como eram produzidas, distribuídas, como aconteceram as devolutivas?
- Esses municípios também entregavam alimentos?
- Estou na fase final da dissertação e gostaria de saber se você pode me informar três datas: O dia de suspensão das aulas presenciais; o começo das aulas remotas e a abertura dos espaços físicos escolares.

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Música**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, João Flávio de Oliveira Neto RG 6409582 SDS/PE, pesquisador/mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, convido para participar do estudo “A pandemia de Covid-19 e o ensino de música na escola básica: práticas pedagógicas na perspectiva docente”. Para o seu desenvolvimento, serão realizadas entrevistas e pesquisa documental. A pesquisa tem por objetivo geral compreender as práticas pedagógicas estabelecidas no ensino de música, na escola básica, durante a pandemia de Covid-19. O estudo não apresentará riscos e não trará nenhum gasto ou benefício financeiro para os participantes. As informações obtidas serão utilizadas para a elaboração de uma dissertação de mestrado e publicações acadêmico-científicas resultantes da pesquisa. Todas as informações da pesquisa serão analisadas a partir da produção científica da área de Educação Musical, podendo ou não ser incluída na redação final do relatório da pesquisa. A participação é voluntária, não obrigatória, podendo deixar de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que seja penalizado. Os nomes dos entrevistados serão mantidos no anonimato.

A autorização se dará no sentido de:

- Permitir o registro entrevistas: se for presencial, registro em áudio; se for online, registro audiovisual;
- Permitir a apresentação e publicação dos resultados da pesquisa em congressos científicos, em publicações acadêmicas e em atividades relacionadas à universidade, entre outros.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
CPF nº _____, tendo sido orientado quanto a pesquisa a ser realizada e compreendido a natureza do estudo, declaro o meu consentimento livre e esclarecido.
Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Recife, ... de de 2022.

Assinatura

APÊNDICE C – QUADRO ILUSTRATIVO DOS ARTIGOS IDENTIFICADOS E NÃO UTILIZADOS NA REVISÃO DE LITERATURA

| Ensino de música na pandemia – contextos diversos (19 artigos) | | |
|---|--|--|
| Autoria | Título | Ano / Local |
| AIRES FILHO, Sergio Alexandre de; SANTOS, Carla Pereira dos; Marinho, Vanildo Mousinho. | Ensino coletivo remoto de violão: desafios e (re)invenções pedagógicas durante o período da pandemia do COVID-19. | 2018 Encontro Regional Nordeste da Abem |
| ARAÚJO, Hélio Jônatas Lima Araújo; ESTUMANO, Jucélia da Cruz. | Canto coral e ensino remoto emergencial (ere): estratégias aplicadas nas aulas do projeto de extensão coral encantos da escola de aplicação da UFPA. | 2021 Anais da Anppom |
| ARISTIDES, Marco André Martins; SANTOS, Regina Marcia Simão. | Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. | 2018 Revista da Abem |
| ARROYO, Margarete; BECHARA, Silvia Regina C. C.; PAARMANN, Heraldo. | Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos. | 2017 Revista Opus |
| BELTRAME, Juciane Araldi. | Educação musical online e semipresencial: possibilidades metodológicas na extensão universitária. | 2017 Anais Abem nacional |
| BELTRAME, Juciane Araldi; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. BARROS, Matheus Henrique. | Diálogos e Conexões sobre educação musical e tecnologia: reflexões sobre curso de extensão <i>online</i> e semipresencial. | 2019 Anais Abem nacional |
| CIELAVIN, Sandra Regina; MENDES, Adriana N. A. | A aplicação de tecnologias digitais no canto coral de adultos e suas múltiplas possibilidades. | 2020 Revista da Abem |
| CIELAVIN, Sandra Regina; MENDES, Adriana N. A.; ZATTERA, Vilson. | Impactos das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática coral. | 2017 Anais da Anppom |

| | | |
|---|---|---|
| COLABARDINI, Júlio César de Melo; GALVÃO, Rodrigo Souza. | Educação musical online e semipresencial: organização, planejamento e oferta de cursos de instrumentos musicais. | 2021 Anais da Anppom |
| COSTA, Lucian José; FREITAS JÚNIOR, Áureo Déo de. | Impactos da pandemia na formação continuada de professores de Artes/Música. | 2021 Anais da Anppom |
| GOHN, Daniel. | A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. | 2020 Revista da Abem |
| JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto. | Interações musicais via webconferência no curso de licenciatura em música a distância da UnB: um olhar para o planejamento docente. | 2017 Anais Abem nacional |
| JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso. | Interações musicais via webconferência no curso de licenciatura em música a distância da UnB. | 2019 Revista da Abem |
| QI, Nan; MIRANDA, Bruna do Santos; SOUZA, Mariana Lima de; Cesetti, Durval. | Piano na Pandemia: Relato de um curso on-line para crianças. | 2021 Anais da Anppom |
| REGI, Regina dos Santos Freitas; MOREIRA, Dulcianne da Silva; SILVA, Jackson Colares da; LOPES, Fernanda Palheta. | O uso de APPS no processo de formação do professor de música. | 2018 Encontro Regional Norte da Abem |
| SILVA, Thiago Alex; CAMPOS, Pamella Castro. | O ensino de música online: o uso da videoaula como ferramenta na educação musical. | 2019 Anais Abem nacional |
| SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. | Ensino de música a distância na Pedagogia: narrativas de professores formadores sobre o Moodle. | 2019 Anais da Anppom |
| SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. | Modos de ser professor formador na pedagogia e a docência virtual em música. | 2021 Revista da Abem |
| TEIXEIRA, Fellipe Rafael Carnauba Teixeira; Araújo Katarine de Souza. | O ensino <i>on-line</i> de regência: problemas e soluções em tempos de pandemia. | 2021 Anais da Anppom |