



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

MARIA REGILÂNI ÂNGELO DE SOUZA

**A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE VIOLONCELLO NO YOUTUBE:
UM ESTUDO A PARTIR DE DOIS CANAIS**

**Recife
2025**

MARIA REGILÂNI ÂNGELO DE SOUZA

**A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE VIOLONCELLO NO YOUTUBE:
UM ESTUDO A PARTIR DE DOIS CANAIS**

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 e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Matheus Henrique Da Fonseca Barros

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Souza, Maria Regilâni Ângelo de.

A prática docente de professores de violoncelo no YouTube: um estudo a partir de dois canais / Maria Regilâni Ângelo de Souza.
- Recife, 2025.

129f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Música, 2025.

Orientação: Matheus Henrique da Fonsêca Barros.

1. Ensino de instrumentos no YouTube; 2. Cultura
participativa digital; 3. Práticas docentes no YouTube; 4.
Plataformização; 5. Professores de violoncelo. I. Barros,
Matheus Henrique da Fonsêca. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA REGILÂNI ÂNGELO DE SOUZA

**A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE VIOLONCELLO NO YOUTUBE:
um estudo a partir de dois canais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico CAC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Música e Sociedade.

Aprovado em: 23/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Matheus Henrique Da Fonseca Barros (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco — UFPE

Profa. Dra. Ana Carolina Nunes do Couto (Examinadora Interna) Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Juciane Araldi Beltrame (Examinadora Externa) Universidade Federal da Paraíba — UFPB

Prof. Dr. Antonio Chagas Neto (Examinador Externo) Universidade Federal do Cariri

Dedico este trabalho à minha família, composta por todas as pessoas que a integram (conexões de sangue e de coração). Em especial, à minha mãe Selma e à minha irmã Gerlane, por serem, desde sempre, minhas incentivadoras e motivadoras.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é tanta que não cabe em uma página. Todavia, não poderia deixar de citar os nomes que me ajudaram a chegar até aqui. Por receio de deixar alguém de fora desta página, deixo aqui registrada minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram nos percursos acadêmicos e seus atravessamentos — família, amigos, colegas, professores, professoras, orientadores (as) e incentivadores (as).

À minha família por sempre acreditar que eu sou capaz (até mais do que eu). Em especial, a minha mãe e minha irmã (que também é minha mãe), por todo carinho e cuidado comigo durante toda a vida e por me apoiarem sempre nas decisões tomadas para continuidade nos estudos (que inclui mudanças internas e espaciais).

Ao meu companheiro George Lucas, pela paciência e cuidado de sempre, sobretudo nos momentos de ansiedade. Por acreditar que tudo iria dar certo mesmo quando eu desacreditei.

Agradeço ao meu orientador, Matheus Barros, pessoa que tenho grande admiração, por toda atenção e orientações preciosas, sem as quais não seria possível ter o trabalho finalizado. Além disso, por ter me inserido em diversos espaços de formação que agregaram tanto no meu processo de formação acadêmica e humana (Grupo PIBIC, Tedum e estágio supervisionado), sou grata pela confiança e pela amizade também.

Aos amigos que Recife me deu, que ajudaram o processo de pesquisa ficar mais leve, em especial à Ana e à Larissa.

Agradeço aos meus amigos Celso, Lu e Benjamim, por todo carinho e acolhimento me ajudando a montar o meu “cantinho” em Recife.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, que também trouxeram afago nos momentos de ansiedade, em especial à Duda, João Paulo, Milka e Enderson. À turma 2023.2 do mestrado por serem tão parceiros nessa jornada.

Ao PPGMúsica da UFPE, pela acolhida e apoio de sempre, bem como pelas aulas maravilhosas. Em especial, agradeço a Carolina Couto, Cristiane Almeida, Jorge Ventura, Luciana Mendonça, Daniela Ferreira, Bruno Pedrosa, Amilcar e Débora Guimarães.

Aos meus amigos e amigas do Cariri cearense, em especial à Luana Marques, Alice Galdino e Felipe Sousa pelo apoio de sempre nos meus percursos e pela amizade.

À Antonio Chagas, pessoa que admiro muito, por todo apoio de sempre nos meus percursos acadêmicos, pelo incentivo e acompanhamento na continuidade dos meus estudos, conselhos preciosos e pela a amizade. Além disso, pela criação do grupo de pesquisa em Formação e Atuação em Educação Musical (FATEM), que sempre me possibilita reflexões necessárias no meu processo de formação, atuação e pesquisa.

À Renato Brito que também admiro muito, pela parceria na Especialização em Educação Musical da UFCA, pelas palavras de incentivo e pela amizade.

Às professoras Juciane Beltrame, Klésia Andrade, Carolina Couto e ao professor Antônio Chagas por aceitarem participar da minha banca e pelas valiosas contribuições à minha pesquisa. Além das contribuições, são pessoas que admiro e me inspiram.

Ao grupo Tedum, por toda contribuição e avanços nas pesquisas em educação musical e tecnologia, as quais foram fundamentais para a minha pesquisa.

Agradeço ao projeto Edite Mariano na pessoa de Aécio Ramos por todo o cuidado, acolhimento e atenção às pessoas que estão iniciando os estudos de música/instrumentos musicais. Sou imensamente grata por ter iniciado meus estudos de música no projeto.

À Solibel (agora Vila da Música) pela possibilidade de aprender música e violoncelo, sobretudo a pessoa de Leone Frazão, por ter me ensinado os primeiros passos para aprender a tocar e amar o violoncelo.

À Orquestra Solibel Jovem nas pessoas de Leone Frazão e Wesley Santana por proporcionarem um espaço de aprendizado e afeto na aprendizagem de música.

Aos participantes da pesquisa pela colaboração generosa e atenciosa, disponibilidade e tempo dispensado, tornando possível a realização deste trabalho. Além disso, foram também pessoas importantes para minha formação a partir dos materiais disponibilizados em seus canais do YouTube.

À CAPES, pela bolsa que ajudou para que eu pudesse me dedicar mais à pesquisa, gratidão!

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Paulo Freire).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral compreender as práticas docentes de professores de violoncelo no *YouTube*, tomando como corpus de análise dois canais especializados no ensino do instrumento na plataforma. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa combinou dois procedimentos metodológicos principais, a saber: (1) entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pelos canais; e (2) análise documental de seus conteúdos, incluindo vídeos, comentários e materiais complementares disponibilizados. A investigação concentrou-se nas concepções pedagógicas, na estrutura dos canais, no planejamento das videoaulas e na avaliação da aprendizagem no contexto da plataforma. A fundamentação teórica está centrada nos conceitos de Cultura Participativa Digital, Educação Musical, Mídias Sociais, Plataformização e Efeito *YouTube*, além da Prática Docente — incluindo a atuação de professores bacharéis e a relação do ensino do violoncelo com outros formatos de ensino de instrumentos musicais. Os dados, analisados mediante a Análise de Conteúdo permitiram concluir que a trajetória formativa dos professores foi importante para a adequação de suas práticas docentes ao contexto do *YouTube*. Outrossim, o ensino de violoncelo no *YouTube* apresenta uma reconfiguração da prática docente, que vai além da transposição de formatos consolidados de ensino do instrumento — embora se assemelhe em muitos momentos a tais formatos consolidados de ensino. Essa atuação exige o domínio de recursos tecnológicos, a compreensão das lógicas algorítmicas da plataforma e o uso de estratégias de engajamento. O modelo de ensino adotado combina, sobretudo, elementos visuais e descritivos com a mediação dinâmica da relação entre professor, público e plataforma. Embora o ambiente digital amplie o acesso a conteúdos voltados ao ensino do violoncelo, persistem barreiras associadas à desigualdade de recursos.

Palavras-chave: ensino de instrumentos no *YouTube*; cultura participativa digital; práticas docentes no *YouTube*; plataformização; professores de violoncelo.

ABSTRACT

This study aimed to comprehensively understand the teaching practices of cello instructors on *YouTube*, analyzing two specialized channels on the platform as its corpus. Adopting a qualitative approach, the research combined two primary methodological procedures: (1) semi-structured interviews with the channel instructors, and (2) documentary analysis of their content, including videos, comments, and supplementary materials. The investigation focused on pedagogical conceptions, channel structure, video lesson planning, and learning assessment within the platform's context. The theoretical framework centered on the concepts of *Participatory Digital Culture*, *Music Education*, *Social Media*, *Platformization*, and the *YouTube Effect*, along with *Teaching Practice*—including the role of bachelor's-level instructors and the relationship between cello pedagogy and other instrumental teaching formats. The data, analyzed through Content Analysis, revealed that instructors' educational backgrounds played a crucial role in adapting their teaching methods to *YouTube*. Furthermore, cello instruction on the platform represents a reconfiguration of teaching practice that extends beyond the mere transposition of traditional instrumental pedagogy—though it often resembles established teaching formats. This practice demands mastery of technological tools, an understanding of the platform's algorithmic logic, and the use of engagement strategies. The adopted teaching model primarily combines visual and descriptive elements, dynamically mediating the relationship between instructor, audience, and platform. While the digital environment expands access to cello education, persistent barriers related to resources.

Keywords: instrumental teaching on *YouTube*; participatory digital culture; *YouTube* teaching practices; platformization; cello instructors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – As duas grandes funções do ensino.....	49
Figura 02 – Indicação de abafador improvisado.....	76
Figura 03 – Interações nos comentários do Canal 2	77
Figura 04 – Ebook Canal 1	82
Figura 05 – Descrição do vídeo	83
Figura 06 – Novas relações no ensino no YouTube	86
Figura 07 – Captura de tela da página inicial do Canal 2	90
Figura 08 – Captura de tela da página inicial do Canal 1	90
Figura 09 – Abas de canais do YouTube	91
Figura 10 – Etapas para postagem de vídeos	92
Figura 11 – Captura de tela de um vídeo tutorial.....	97
Figura 12 – Captura de tela da videoaula sobre arco	98
Figura 13 – Escala contínua de variação do nível de apoio pedagógico	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revistas visitadas x quantidade de trabalhos selecionados.....	19
Quadro 2: Dissertações e teses sobre o tema.....	19
Quadro 3: Trabalhos do eixo Aulas de instrumentos musicais em plataformas digitais	22
Quadro 4: Trabalhos do eixo Ensino de instrumentos musicais a partir das mídias sociais.....	27
Quadro 5: Trabalhos do eixo Saberes dos professores no que tange às práticas pedagógico musicais online	30
Quadro 6: Possibilidades de práticas musicais na Cultura Participativa Digital.....	35
Quadro 7: Características da prática docente, prática pedagógica e prática educativa	49
Quadro 8: Modelos de ensino de instrumentos musicais e suas características	59
Quadro 9: Organização dos dados por categorias e códigos	65
Quadro 11: Indicadores de alcance dos vídeos.....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PLATAFORMAS DIGITAIS, MÍDIAS SOCIAIS E SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1	Aulas de instrumentos musicais online e/ou em plataformas digitais	20
2.2	Ensino de instrumentos musicais a partir das mídias sociais.....	23
2.3	Professores de música e saberes sobre as novas tecnologias.....	29
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO	32
3.1	Cultura Participativa Digital: construindo o conceito.....	32
3.2	Educação Musical, Efeito	38
3.2.1	Plataformização e o trabalho docente	44
3.3	A prática docente	47
3.3.1	A prática docente de bacharéis em instrumentos musicais.....	51
3.3.2	O violoncelo e o ensino de instrumentos musicais: entre a tradição e as plataformas digitais	53
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS5.....	60
4.1	Campo empírico	60
4.2	Coleta e tratamento dos dados	62
5	PRÁTICAS DOCENTES NO YOUTUBE: O ENSINO DE VIOLONCELLO SOB A LÓGICA DA CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL E DA PLATAFORMIZAÇÃO	67
5.1	Perfil dos entrevistados e contextualização dos canais	67
5.2	Concepções Pedagógicas e Estratégias de Ensino do Violoncelo no Youtube.....	75
5.3	Estrutura dos canais, planejamento e produção das videoaulas	86
5.3.1	A gestão do YouTube enquanto espaço de ensino	87
5.3.2	Gestão das aprendizagens no YouTube: planejamento e produção dos vídeos....	91
5.3.2.1	Produção dos vídeos	98
5.4	Reconfigurações avaliativas no ensino de violoncelo no YouTube.....	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A – A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE VIOLONCELLO NO YOUTUBE: UM ESTUDO A PARTIR DE DOIS CANAIS	128

1 INTRODUÇÃO

A constante evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) proporcionou mudanças significativas nas diversas esferas da sociedade. Cada vez mais, os indivíduos estão imersos em sites, plataformas, redes e mídias sociais, ao alcance da mão, por meio de seus smartphones. Atualmente, estar online constitui parte de muitas funções laborais, seja para interação por meio de e-mails, seja para criação e divulgação de materiais nas mídias sociais, como *YouTube*, *Instagram* e *TikTok*.

A pandemia da Covid-19 tornou ainda mais evidente a necessidade de apropriação das TDIC em diversos contextos. Inúmeras profissões necessitaram de adaptação instantânea ao home office¹, bem como uma série de outros serviços teve de ser mediada e realizada pelas mídias sociais. No âmbito da educação, as ações educacionais que visaram suprir as demandas geradas durante o período pandêmico foram classificadas pelos estudiosos como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Hodges et al., 2020; Barros, 2020; Gohn, 2020). As especificidades dos processos educativo-musicais também geraram reflexões e ações específicas no âmbito da educação musical em diversos contextos, contemplando o ensino-aprendizagem de instrumentos musicais em plataformas e mídias sociais.

Antes do período de pandemia, já havia discussões sobre o ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, TDIC e ambientes online no campo da educação musical. Todavia, o “processo de pandemia de Covid-19, vivenciado a partir de 2020, ampliou a relevância do diálogo com os processos e práticas educativo-musicais na Cultura Participativa Digital” (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 36). Assim, foi possível caminhar na direção de estudos que enfocaram o *YouTube* enquanto espaço potencial para o ensino e aprendizado de música/instrumentos musicais (Marques, 2021; Potiguara, 2023).

Assim como vários pesquisadores impactados pelas práticas ocorridas na pandemia da Covid-19, minha aproximação com o tema se dá exatamente no contexto do distanciamento social, em 2020. Enquanto estudante de graduação na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), realizei diversas atividades a partir das possibilidades geradas pelo ambiente online, tais como participação em

¹ Formato de trabalho em que o trabalhador realiza as demandas em casa, sem ir à empresa ou local de trabalho.

grupos de estudo online (incluindo *WhatsApp* e *Telegram*), participação enquanto bolsista da Orquestra da UFCA, aulas online enquanto aluna e aulas online enquanto professora. Dentre as atividades realizadas, destaco a participação enquanto bolsista do Programa de Aprendizagem em Célula Cooperativas Estudantis (PACCE – UFCA), espaço que me possibilitou ensinar pela primeira vez em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e criar o grupo de estudos Cello Cooperativo, que foi campo empírico para o meu trabalho de conclusão de curso². O grupo de estudos em questão me instigou a continuar buscando compreender as relações entre professores e alunos que acontecem fora dos contextos institucionais e presenciais de ensino.

No que se refere à minha relação com a aprendizagem do violoncelo, os primeiros contatos com o instrumento se deram a partir do *YouTube*. Passei a apreciar o instrumento a partir de vídeos de orquestras no *YouTube*, grupos de balé acompanhados pelo instrumento, dentre outros registros audiovisuais. Em seguida, procurei aulas presenciais na antiga Villa da Música — em Crato-CE —, escola fundada pelo Padre Ágio no bairro Belmonte (Crato-CE), onde tive a oportunidade de aprender com Leone Frazão, uma referência do violoncelo na região. O passo seguinte foi ingressar no curso de Licenciatura em Música da UFCA. Durante esse período, como aluna e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET – Música UFCA), participei de grupos de estudo com colegas que também estavam iniciando no instrumento.

Dessa vivência nasceu o projeto Fomento ao Estudo do Violoncelo no PET, que teve como um de seus recursos o uso de vídeos tutoriais. No entanto, o grupo Cello Cooperativo, que atuou no período de pandemia da Covid-19, utilizou mais os vídeos do *YouTube* como suporte. Através deles, exploramos conteúdos relacionados ao aprendizado técnico do instrumento, como o uso do vibrato, posições no braço do violoncelo, articulações de arco, entre outros aspectos essenciais para nossa formação. Após o meu período de formação na universidade, revendo os vídeos e observando com um olhar diferente, de quem busca compreender a organização dos materiais pelos professores, me perguntei: como ocorrem as práticas docentes de professores de violoncelo no *YouTube*? A partir da pergunta norteadora, foi elaborado o objetivo geral da pesquisa: compreender a prática docente de professores de

² O Estudo do Violoncelo a partir do Programa de Aprendizagem em Células Cooperativas Estudantis (PACCE – UFCA): reflexões sobre motivação e afetividade em tempos de pandemia.

violoncelo no *YouTube*, tendo dois canais de ensino de violoncelo como campo empírico. Os objetivos específicos da pesquisa são:

- I. entender as concepções que norteiam as práticas de ensino dos professores atuantes nos canais estudados;
- II. analisar a estrutura e planejamento das aulas dos canais escolhidos;
- III. investigar se/como os professores realizam o acompanhamento de aprendizagem das pessoas inscritas em seus canais;
- IV. caracterizar o processo de organização do material de vídeo dos canais no *YouTube*.

A partir dos objetivos do estudo, a pesquisa foi caracterizada como qualitativa (Bastos, 2007) com base em entrevistas e análise documental (Flick, 2009).

A revisão de literatura realizada evidenciou que as pesquisas que tratam sobre o ensino-aprendizagem de instrumentos musicais online têm discutido o *YouTube* como um espaço com potencial para práticas pedagógico-musicais; no entanto, não foram evidenciados estudos específicos sobre a prática de ensino de violoncelo na plataforma. Dessa forma, “consideramos o *YouTube* como um exemplo de plataforma de mídia social que pode impactar a aprendizagem e o ensino de música em diversas áreas de pesquisa, tanto na aprendizagem quanto no ensino de música formal e informal” (Waldron; Horsley; Veblen, 2020, p. 5, tradução nossa³). Para descrição, análise e reflexão das práticas musicais que acontecem a partir das mídias sociais e plataformas, assumo o conceito de Cultura Participativa Digital (Barros, 2020; Barros; Beltrame, 2022), uma vez que “a discussão sobre práticas musicais digitais e seus aprendizados se articula com os conceitos de cultura participativa, cultura digital e mídias sociais” (Barros; Beltrame; Marques, 2021, p. 21). Além disso, a plataformização, enquanto conceito que diz respeito à reorganização da sociedade em seus mais diversos setores a partir das plataformas digitais (Silva; Carolei, 2024), é entendida nesta pesquisa como um fenômeno atrelado à Cultura Participativa Digital.

As questões decorrentes dos impactos da plataformização, suas particularidades e questões inerentes à prática docente foram analisadas a partir da prática docente dos professores nos canais investigados. Outrossim, a prática docente

³ No original: “Consider *YouTube* as an example of one social media platform that might impact music learning and teaching across a variety of research areas in both formal and informal music learning and teaching” (Waldron; Horsley, Veblen, p. 5).

é entendida na pesquisa não apenas como os professores estruturam suas aulas, mas considera-se os impactos gerados pelas questões adversas a ela, tais como novas demandas no contexto da platformização e mídias sociais.

Essa dissertação foi estruturada em seis seções. Na primeira seção, introdução, falo sobre aspectos relacionados à expansão das pesquisas na área a partir da pandemia da Covid-19, sobre minha relação com o tema e apresento as perguntas norteadoras e o objetivo geral e específicos da pesquisa. Em seguida, apresento a revisão de literatura realizada para estabelecer uma relação com o tema pesquisado. Os fundamentos teóricos da pesquisa compõem a terceira seção, que trata sobre as teorias que se relacionam com as discussões traçadas na análise de dados. Na quarta seção, discorro sobre as decisões metodológicas tomadas para realização da pesquisa. A discussão dos resultados da pesquisa é apresentada na quinta seção, em que foco na atuação de professores de violoncelo no *YouTube*, o papel do docente na plataforma e as implicações de tal atuação. Por fim, a sexta seção faz um apanhado das discussões traçadas na pesquisa, apontando também a necessidade de outros olhares sobre ela.

A redação desta dissertação contou com o auxílio de tecnologia de inteligência artificial (IA) generativa, com base nas recomendações da UNESCO (2023), considerando a necessidade de um uso ético e consciente das limitações dessa ferramenta. Mais especificamente, foi utilizado o *Chat GPT*, desenvolvido pela empresa OpenAI, para correção textual de partes específicas do texto, por meio de *prompts*⁴ como “*por favor, corrija o texto observando erros gramaticais e repetição de termos, sem mudar a escrita do texto ou acrescentar novas ideias*”. A IA generativa também foi utilizada como auxílio para composição de alguns quadros apresentados na análise dos dados, a saber: Quadro 8, Quadro 10 e Quadro 11. Neste caso, os *prompts* partiam de uma explicação do objetivo da pesquisa, apresentação dos dados e a indicação de auxílio na composição e formatação dos quadros para sua apresentação.

⁴ Texto/comando utilizado para iniciar uma conversa com ou solicitar a um modelo de IA — no meu caso, o chat GPT — uma ação específica.

2 PLATAFORMAS DIGITAIS, MÍDIAS SOCIAIS E SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresenta-se a revisão de literatura realizada, que visou estabelecer uma relação do objeto de pesquisa com o panorama científico da área. Para tanto, delimitou-se um recorte temporal de cinco anos (2018-2023), com o intuito de abranger discussões de antes, durante e após a pandemia da Covid-19, cientes dos impactos que a situação gerou em todas as áreas de atuação. A revisão de literatura focou o mapeamento do cenário de discussões sobretudo nacionais sobre o ensino de instrumentos musicais em plataformas e mídias sociais.

Ao identificar que não há pesquisas que tratem especificamente do ensino de violoncelo na plataforma *YouTube*, o estudo direcionou-se para esse campo, tomando como base a prática docente de professores de violoncelo. Para o levantamento, utilizou-se a técnica de operadores booleanos “AND” e “OR” nos repositórios com os seguintes descritores de busca: “Ensino de Violoncelo AND online”, “Ensino de Violoncelo AND *YouTube*”, “Educação musical AND Tecnologias” e “Educação Musical AND *YouTube*”.

Diante das limitações na obtenção de materiais sobretudo com os descritores “Ensino de Violoncelo AND online” e “Ensino de Violoncelo AND *YouTube*”, utilizamos palavras-chave como: Online, violoncelo, educação musical online e *YouTube*, além de verificar os anais de eventos a partir do sumário e/ou dos títulos de trabalhos. Destaca-se que os anais de eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) disponibilizaram um número maior de trabalhos sobre o tema, sobretudo no formato de comunicação. As demais revistas ou anais de eventos científicos não apresentaram um número significativo de trabalhos no que tange à abordagem sobre o ensino de música online e por meio das mídias sociais ou plataformas digitais. A busca resultou em um total de 105 trabalhos distribuídos entre artigos, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos, sendo este último o que apresentou maior volume.

A partir da primeira seleção de artigos escolhidos sobretudo pelo título, houve uma segunda triagem com a leitura do título, palavras-chave e resumo, o que ocasionou a exclusão de vários artigos que não tinham aproximação com o objeto de estudo. Com isso, selecionaram-se os artigos com maior proximidade temática, totalizando 26 trabalhos, dentre os quais 3 artigos, 5 dissertações, 1 tese e 17

trabalhos publicados em anais de eventos científicos. Reconhecemos a relevância das discussões realizadas em diferentes eventos científicos. Por isso, consideramos pertinente incluir trabalhos publicados em anais desses eventos. Como destaca Souza (2020, p. 18-19), “o intelectual da área está presente também nos cursos de pós-graduação, nos congressos científicos, nos seminários, representado por suas entidades científicas, nos grupos de pesquisa, onde são formados os agentes desse campo”.

Vale ressaltar que, como o marco temporal estudado abrangeu todo o período da pandemia de Covid-19, os anais dos congressos da ABEM continham um grande número de trabalhos voltados para o ensino remoto emergencial e as possibilidades educativo-musicais no período pós-pandemia. No entanto, após a seleção, esses estudos foram excluídos da revisão de literatura. É importante frisar que, em 2021, a ABEM publicou um dossiê específico sobre Educação Musical, ensino remoto, emergencial e híbrido. Embora muitos trabalhos tenham sido escritos durante a pandemia, alguns não se concentraram no ensino emergencial, mas sim nas práticas musicais desenvolvidas na internet, razão pela qual foram incluídos na revisão apresentada. Após o levantamento, a pesquisa inseriu-se no contexto do ensino de violoncelo no YouTube, com foco em dois canais. Interessa também enfatizar a necessidade de evidenciar os trabalhos publicados e realizar “análises que ressaltem, de maneira construtiva, tanto os aspectos positivos da nossa área, quanto os negativos, e que identifiquem temas, tendências, ênfases, mas também avanços, sobreposições, redundâncias e lacunas” (Del-Ben, 2014, p. 136).

Para entender e localizar a discussão, realizaram-se buscas nos seguintes espaços:

- Plataforma Sucupira, na qual foram escolhidos periódicos com classificação Qualis A1 e A2 na área de Artes/Música, no Quadriênio 2017-2020⁵;
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;

⁵ As revistas selecionadas para a busca foram: a revista da ABEM; a revista Vórtex do Programa de Pós-graduação em Música (PPGMUS-Unesp); a revista OuvirOuer dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia; a Revista Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP); a revista OPUS da Associação Nacional de Pesquisa (ANPPOM) e Pós Graduação em Música e o *International Journal of Music Education (IJME)* que é revisado por integrantes da *International Society for Music Education (ISME)*.

A seguir, apresenta-se o resultado da busca em formato de quadro, para melhor visualização do leitor.

Quadro 1: Revistas visitadas x quantidade de trabalhos selecionados

Revistas visitadas	Artigos selecionados
ABEM (anais)	10
ABEM (revista)	1
ANPPOM (anais)	7
Revista OPUS	0
VÓRTEX	1
OUVIROUVER	2
INTERNATIONAL JOURNAL OF MUSIC EDUCATION	1
REVISTA MÚSICA	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Simultaneamente à busca para mapear a produção acadêmica de dissertações e teses pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), também procedemos à elaboração de um quadro com o quantitativo de arquivos encontrados na busca. Abaixo, o quadro 2.

Quadro 2: Dissertações e teses sobre o tema

Descriptor Utilizado	Teses	Dissertações	Pré-selecionados
Ensino de Violoncelo AND online	0	2	2
Educação musical AND Tecnologia	63	185	-
Educação Musical AND YouTube	3	5	4
Ensino de Violoncelo AND YouTube	0	0	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Utilizei os trabalhos que mais se aproximaram do tema desta pesquisa; logo, não houve seleção de trabalhos com o descritor “Educação Musical AND Tecnologia”, dada a variedade e abrangência das discussões. Para descrição dos trabalhos encontrados, organizei o material em três categorias: 1. Aulas de instrumentos musicais em plataformas digitais; 2. Ensino de instrumentos musicais a partir das mídias sociais; e 3. Professores de música e saberes sobre as novas tecnologias. As diferenças entre os conceitos de mídias sociais e plataformas digitais/plataformização serão tratadas na seção 3 desta dissertação.

2.1 Aulas de instrumentos musicais online e/ou em plataformas digitais

Esta categoria abarcou as produções que têm como foco o ensino de instrumentos musicais online ou a partir de plataformas digitais, como plataformas online de iniciativa individual, Moodle, dentre outras. Os autores apresentados discutem as questões inerentes ao ensino de instrumentos musicais online, apontando desafios e possibilidades.

Dentre as pesquisas encontradas, Silva e Campos (2019) buscaram compreender o funcionamento do ensino de música online, tendo como objeto de estudo aulas de saxofone em uma escola de música virtual. Os autores destacam tanto as possibilidades quanto os desafios das práticas pedagógicas mediadas pela internet, como a gravação e o registro audiovisual das aulas, além da comunicação com pessoas de diferentes localidades. Enfatizam ainda que o ensino virtual é uma realidade e que os professores de música precisam se adaptar a esse ambiente, considerando as constantes transformações do mercado de trabalho relacionadas à tecnologia e ao espaço digital.

Também abordando o ensino online via plataformas, Oliveira e Loth (2021) apresentam resultados parciais de uma pesquisa de mestrado sobre o ensino e aprendizagem de guitarra elétrica na modalidade a distância. O objetivo dos autores é compreender como o curso online de guitarra elétrica, produzido por Mateus Starling, se estrutura como um espaço que promove o estudo do instrumento na plataforma *Starling Academy of Music*. Eles identificaram que o curso se diferencia dos ofertados no Brasil, sobretudo pelo material produzido e disponibilizado. A pesquisa também revelou que a participação ativa dos estudantes nos grupos da plataforma — especialmente no *Telegram* — gera demandas por materiais didáticos de maior qualidade. Parte desse estudo foi apresentada anteriormente na ANPPOM, em 2020, quando Oliveira e Loth destacaram as especificidades da interação entre alunos e entre alunos e professor, caracterizando o ambiente como uma comunidade online. Os dados foram obtidos a partir da análise dos materiais da plataforma e das interações no grupo do *Telegram*.

Também foram encontradas três produções desenvolvidas no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Presgrave e Possette (2022) apresentam uma pesquisa de mestrado que trata da criação de uma plataforma Moodle personalizada pela UFRN, destinada ao ensino de violoncelo. A proposta é

oferecer uma sequência de habilidades específicas para o aprendizado do instrumento, permitindo que alunos, professores e demais interessados tenham acesso gratuito a esse conteúdo.

Complementando esse cenário, Teixeira et al. (2020) relatam uma experiência de ensino e aprendizagem de violoncelo por meio de um curso EaD, também oferecido na plataforma Moodle adaptada pela UFRN. O estudo — parte da pesquisa apresentada a seguir, concluída em 2021 — investiga aspectos pedagógicos relacionados ao ensino de instrumentos musicais a distância. O artigo apresenta a implementação do curso, bem como as questões envolvidas na sua execução. Com foco na performance, o trabalho de Teixeira (2021) trata sobre o ensino e aprendizado online, tomando como base para discussão o ensino do violoncelo e as TDIC. O autor destaca como a pandemia reforçou a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o ensino online, incluindo os modos assíncronos e síncronos de aula, bem como as interações entre violoncelistas durante o processo formativo.

No que diz respeito ao mapeamento do uso de plataformas online por universidades federais, instituições privadas e plataformas independentes, Colabardini e Galvão (2021) realizaram uma investigação sobre cursos de música oferecidos nas modalidades online e semipresencial. O estudo utilizou o conceito de ciberespaço e abordagens da educação musical para traçar um panorama do ensino musical digital. A pesquisa descritiva teve como fonte os sites de instituições públicas, privadas e plataformas diversas, evidenciando tanto estruturas formais quanto informais de ensino a distância. Os autores concluem que há uma carência na oferta de cursos de extensão voltados ao ensino de instrumentos musicais nas universidades públicas e privadas.

Santos (2021), em sua pesquisa de mestrado, investigou o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas de inclusão sociodigital, relacionando-as ao ensino de violoncelo online. O autor apresentou sua revisão de literatura (período de 2010 a 2020) e concluiu que, embora outras áreas já tenham tratado sobre o tema antes da pandemia de Covid-19, a educação musical ainda carece de discussões e propostas voltadas ao ambiente virtual.

Por fim, com foco na perspectiva discente, Amâncio e Marins (2022) investigam como os alunos se relacionam com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto de aulas de bateria online. Por se tratar de uma pesquisa de mestrado em andamento, os autores não apresentaram resultados,

informando que, até o momento da publicação, as entrevistas não haviam sido realizadas e a revisão de literatura estava em fase de finalização. Apesar disso, deixam claro que o objetivo da pesquisa não é analisar os impactos da pandemia da Covid-19 sobre o ensino, embora reconheçam sua relevância, já que docentes e discentes precisaram utilizar as TDIC mesmo sem familiaridade prévia.

Convém ressaltar que, ao final de cada seção, será apresentado o resumo dos trabalhos organizados por autor, título, tipo de trabalho, local de publicação e ano de publicação, como o leitor poderá evidenciar a seguir.

Quadro 3: Trabalhos do eixo Aulas de instrumentos musicais em plataformas digitais
(Continua...)

Autor(es/as)	Título	Tipo trabalho	Local de publicação	Ano de publicação
SILVA, Thiago Alex Nascimento; CAMPOS Pamella Castro Rodrigues	O Ensino de Música Online: o uso da videoaula como ferramenta na educação musical	Comunicação (pesquisa concluída)	Anais do XXIV congresso da ABEM	2019
TEIXEIRA, Calebe Alves Teixeira; PRESGRAVE, Fabio Soren COLABARDINI , Júlio César de Melo Colabardini, QUEIROZ, Dora Utermohl de	Curso de violoncelo Online – uma experiência de ensino e aprendizagem do violoncelo utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)	Publicação completa em anais de evento (pesquisa em andamento)	XV Encontro Regional Nordeste da ABEM	2020
OLIVEIRA, Alerson Donizete de; LOTH, Vania Malagutti	Curso online de guitarra elétrica: uma pesquisa em andamento	Pôster (pesquisa de mestrado em andamento)	XXX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Manaus – 2020	2020
OLIVEIRA, Alerson Donizete de; LOTH, Vania Malagutti Loth	Estrutura e organização do curso online de guitarra elétrica de Mateus Starling: especificidades e possibilidades didático-pedagógicas em educação musical online	Comunicação (pesquisa de mestrado em andamento)	Anais do XXV congresso da ABEM	2021

Quadro 3: Trabalhos do eixo Aulas de instrumentos musicais em plataformas digitais
(Conclusão)

Autor(es/as)	Título	Tipo trabalho	Local de publicação	Ano de publicação
COLABARDIN, Júlio César de Melo GALVÃO, Rodrigo Souza	Educação musical online e semipresencial: organização, planejamento e oferta de cursos de instrumentos musicais	Pesquisa de Iniciação científica concluída	XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – João Pessoa	2021
SANTOS, Jonathan Baião dos; MARINS, Paulo Roberto Affonso	O ensino de violoncelo online: o uso das TICS como ferramenta de inclusão sociodigital: o estado do conhecimento	Poster (pesquisa de mestrado em andamento)	XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – João Pessoa	2021
TEIXEIRA, Calebe Alves	A formação do intérprete violoncelista a partir do ensino e aprendizagem online	Dissertação	Plataforma Sucupira	2021
POSSETTI, Julio César Anselmo; PRESGRAVE, Fabio Soren	Um ensino assíncrono do violoncelo: o uso do Moodle como ferramenta pedagógica	Comunicação (relato de experiência)	XIII encontro Regional Norte da ABEM	2022
AMÂNCIO, Adriel Correia; MARINS, Paulo Roberto Affonso	Ensino de bateria online: A visão dos alunos sobre a utilização das TDIC	Poster (pesquisa de mestrado em andamento)	XXXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

2.2 Ensino de instrumentos musicais a partir das mídias sociais

Nesta categoria⁶, são apresentados os trabalhos que versam sobre mídias sociais e ensino-aprendizagem de instrumentos musicais. Dessa forma, o tópico descreve as produções que tomam as mídias sociais como espaço para ensino e aprendizagem de instrumentos musicais.

O artigo de Silva e Beltrame (2019) apresentou uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o ensino de saxofone por meio de tutoriais no YouTube e as

⁶ Nesta categoria, a maioria dos trabalhos elencados foram orientados pela Profa. Dra. Juciane Araldi Beltrame, do Departamento de Educação Musical da UFPB. As discussões também são decorrentes da participação desses autores no Tedum, grupo de pesquisa sobre música e tecnologia coordenado pela mesma professora.

aprendizagens envolvidas na produção e disseminação desses vídeos. Por se tratar de uma investigação em estágio inicial, os autores oferecem apenas apontamentos e vislumbres sobre a pesquisa. Também apontam a pertinência de se considerar os tutoriais de instrumentos musicais no *YouTube* como possibilidades de inserção tanto dentro quanto fora da universidade. No ano seguinte, em 2020, foi publicada a versão completa da pesquisa por Silva (2020). O autor investigou as características dos professores de saxofone brasileiros no *YouTube*, buscando compreender as estratégias de engajamento e os saberes envolvidos na produção de vídeos para essa plataforma, bem como os valores que permeiam a atuação docente de forma mais ampla. Entre os resultados, Silva evidenciou o *YouTube* como espaço de atuação para professores de música e ambiente promissor de aprendizagem para os próprios produtores de conteúdo.

Lopes (2021) investigou a pedagogia musical online a partir do ensino de acordeom, com foco no canal de *YouTube* de Jovenil Santos. O autor analisou vídeos e comentários da audiência, identificando que os conteúdos do canal contribuem para o aprendizado de pessoas que buscam o conhecimento musical voltado para o acordeom.

É importante destacar que o período da pandemia gerou intensos debates sobre as novas tecnologias e as mudanças decorrentes da necessidade de adaptação de professores ao ambiente digital. Entre essas discussões, encontra-se o relato de experiência apresentado por Rodrigues, Araújo e Westermann (2021), que aborda o processo de produção de videoaulas de violão para divulgação no *YouTube* e Instagram. Essas videoaulas foram produzidas como alternativa à realização das oficinas de violão do Programa de Extensão em Violão e Cordas Dedilhadas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), impossibilitadas durante a pandemia. Os autores descrevem os elementos envolvidos na produção dos vídeos — como repertório, roteiro, gravação, edição e postagem — e destacam a importância de discutir a produção de conteúdo e a formação docente voltada às demandas da “era digital”.

O estudo em andamento de Potiguara (2023)⁷ investiga as características de professores que produzem conteúdo para o ensino de bateria no *YouTube*, com foco na estruturação pedagógica e na divulgação dos canais analisados. O autor ressalta

⁷ O trabalho foi concluído em 2024 e embora não componha a revisão de literatura, que tem marco temporal de 2018-2023, também embasa as discussões propostas.

a necessidade de aprofundamento teórico e afirma que está em fase de coleta de dados. No trabalho apresentado nos anais da ANPPOM no mesmo ano, Potiguara realizou uma revisão de literatura com recorte temporal de 2020 a 2023 e reforçou a compreensão do *YouTube* como espaço de aprendizagem.

O trabalho de Lemos (2023) apresenta dados de uma pesquisa em andamento que busca compreender como ocorre a construção de conhecimentos pedagógico-musicais entre mulheres que tocam contrabaixo elétrico e produzem conteúdo musical nas plataformas digitais Instagram e *YouTube*. A investigação considera observações e análises de materiais de gravações performáticas publicados nas redes sociais das entrevistadas, bem como vídeos que elas próprias referenciam.

Marques Júnior (2017) analisou dois vídeos instrucionais do canal Cifra Club TV no *YouTube* com o intuito de identificar as estratégias de ensino adotadas pelos instrutores. Para tanto, utilizou instrumentos específicos de análise de obras audiovisuais, como a Instrução Multimídia. Os resultados revelaram que, embora o ensino de instrumentos musicais nem sempre dependa das estratégias audiovisuais, a associação entre imagem e palavra pode influenciar positivamente ou negativamente essas estratégias.

Atualizando o artigo “Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais”, publicado originalmente em 2008, Gohn (2020) investigou as implicações das comunidades virtuais para a educação musical. O autor discute os conceitos de “comunidade” e “prática”, além das mudanças ocorridas nas últimas décadas, especialmente com a expansão das redes sociais e a formação de comunidades online. Gohn chama atenção tanto para as oportunidades quanto para os riscos do uso intensivo da tecnologia, como vícios digitais, excesso de informação e dificuldade de concentração. Ressalta ainda que, embora as comunidades virtuais ofereçam caminhos promissores, também podem apresentar aspectos nocivos. A exemplo disso, o autor observa que a disponibilidade de músicas “não assegura que estamos de fato desenvolvendo nossa escuta, assim como a grande quantidade de texto na internet e na comunicação das redes sociais não garante um aumento da capacidade de interpretação, raciocínio e reflexão pela leitura” (Gohn, 2020, p. 84).

Na sequência, destacam-se cinco trabalhos de Marques, sendo um deles em coautoria com Beltrame. Em 2018, Marques realizou um mapeamento das publicações em Educação Musical que tratam do ensino e aprendizagem online por meio de mídias digitais, com ênfase no *YouTube*. A pesquisa, que abrangeu o período

de 2013 a 2017, revelou que, apesar da ampla inserção das mídias digitais no cotidiano dos estudantes de música, ainda há uma lacuna nos estudos sobre as práticas pedagógico-musicais nesses ambientes. O autor aponta a necessidade de investigar os impactos e propor novos direcionamentos para o ensino musical nas mídias sociais.

Em 2020, Marques e Beltrame apresentaram dados de uma pesquisa em andamento sobre práticas de ensino e aprendizagem no canal de *YouTube* com conteúdos sobre canto da professora Natália Áurea. Utilizando os conceitos de Cibercultura, Cultura Participativa e Mídias Sociais, os autores delinearam a metodologia e os objetivos da investigação, destacando a intenção de analisar os vídeos publicados, os comentários dos seguidores e a atuação da criadora de conteúdo.

Também em 2020, Marques publicou os resultados de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC-UFPB-CNPq 2018-2019), cujo objetivo era estudar práticas musicais e suas aprendizagens em diferentes contextos. O recorte analisado focou em canais de autoprodução no *YouTube*, investigando os elementos musicais presentes nos vídeos e os tipos de aprendizagem envolvidos. Os resultados evidenciaram uma diversidade de conhecimentos na cultura digital/participativa, incluindo aspectos musicais, sonoros, de produção, mixagem e marketing.

Em 2021, Marques aprofundou a análise dos fenômenos de ensino e aprendizagem online com foco no ensino de canto no *YouTube*, já mencionado anteriormente. O autor afirma que um aspecto “que deve-se levar em consideração é a relação de linearidade vs não-linearidade existente no *YouTube*. No ato de assistir a um vídeo, pode-se tanto seguir a sequência linear pré-estabelecida em uma *playlist*, quanto pular e seguir para conteúdos a sua escolha” (Marques, 2021, p. 99).

Ainda em 2021, Marques publicou um trabalho que discute abordagens metodológicas na, sobre e através da internet, com foco nas práticas pedagógico-musicais em mídias sociais. O autor problematiza os desafios da pesquisa científica no ambiente digital, propondo a etnografia como estratégia metodológica válida para o ciberespaço. Destaca também a importância de criar novas nomenclaturas, olhares e abordagens que contemplem as transformações impulsionadas pelas tecnologias.

Na sequência, apresento o resumo dos trabalhos demonstrados nesta seção, organizados por autor, título, tipo de trabalho, local de publicação e ano.

Quadro 4: Trabalhos do eixo Ensino de instrumentos musicais a partir das mídias sociais
(Continua...)

Autor(es/as)	Título	Tipo do trabalho	Local de publicação	Ano de publicação
JUNIOR, Edgar Gomes Marques	Ensino de violão através da internet: análise de dois vídeos instrucionais em um canal do YouTube	Tese	Plataforma sucupira	2017
MARQUES, Gutenberg de Lima	Mídias sociais audiovisuais: uma possibilidade de ensino aprendizagem online na educação musical?	Comunicação (pesquisa concluída)	XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical	2018
SILVA, Roger Cristiano Lourenço da; BELTRAME, Juciane Araldi	O Ensino do Saxofone através de tutoriais do YouTube: um estudo sobre aprendizagens imbricadas na produção e distribuição dos vídeos	Comunicação (pesquisa de mestrado em andamento)	XXIV Congresso nacional da ABEM	2019
MARQUES, Gutenberg de Lima; ARALDI, Juciane	Práticas de ensino e aprendizagem do canto nas mídias sociais: um projeto de pesquisa	Pôster (pesquisa de mestrado em andamento)	XV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical	2020
MARQUES, Gutenberg de Lima	Aprendizagens nas práticas de produção solo (autoprodução) de um canal do YouTube: reflexões e discussões sobre os elementos musicais presentes	Comunicação (pesquisa de iniciação científica concluída)	XV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical	2020
SILVA, Roger Cristiano Lourenço da	O ensino de saxofone na era digital: um estudo sobre professores/produtores do YouTube	Dissertação	Plataforma Sucupira	2020
GOHN, Daniel Marcondes	A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais	Artigo	Revista da ABEM	2020
RODRIGUES, Paulo; ARAÚJO, Francy Kelly; WESTERMAN N, Bruno	Produção de videoaulas de violão para a internet: aspectos didáticos, técnicos e formativos	Comunicação (relato de experiência)	XXV Congresso nacional da ABEM	2021

Quadro 4: Trabalhos do eixo Ensino de instrumentos musicais a partir das mídias sociais
(Conclusão)

Autor(es/as)	Título	Tipo do trabalho	Local de publicação	Ano de publicação
MARQUES, Gutemberg de Lima	Práticas de ensino e aprendizagem de canto nas mídias sociais: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical YouTube	Dissertação	Plataforma sucupira	2021
MARQUES, Gutemberg de Lima	Abordagens metodológicas na, sobre e através da internet e as práticas pedagógico-musicais em mídias sociais: reflexões sobre práticas etnográficas na cibercultura e no ciberespaço	Comunicação (pesquisa concluída)	XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – João Pessoa	2021
LOPES, Francisco Maykon Honorio	A pedagogia musical on-line no ensino de acordeom: uma análise do canal Jovenil Santos no YouTube.	Dissertação	Plataforma sucupira	2021
POTIGUARA, Lucas Benjamin	Ensino de bateria e cultura participativa digital: uma pesquisa em andamento	Comunicação (pesquisa de mestrado em andamento)	XXVI Congresso nacional da ABEM	2023
POTIGUARA, Lucas Benjamin	Educação musical, YouTube e Cultura Participativa: Revisão de literatura de uma pesquisa em andamento	Comunicação (pesquisa de mestrado em andamento)	XXXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – São João-del Rei – 2023	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir do material encontrado nos anais e revistas visitados e no marco temporal estabelecido (2018-2023), identifiquei que o YouTube é a plataforma e mídia social mais utilizada entre estudantes e educadores musicais no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem de música/instrumentos musicais e a mais discutida no meio acadêmico de pesquisa. No entanto, apenas uma pesquisa focou nos processos que envolvem o aprendizado do aluno no contexto.

2.3 Professores de música e saberes sobre as novas tecnologias

Apresento, a seguir, três trabalhos que discutem a formação de professores no contexto tecnológico: o estudo de Barros e Almeida (2019), publicado na revista *OuvirOuver*; o de Santos (2022), disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e a pesquisa de Calderón-Garrido; Gustems-Carnicer; Carrera (2020), publicada no *International Journal of Music Education*.

O trabalho de Barros e Almeida (2019) discute os resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender como os saberes relacionados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são construídos por professores do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa identificou que esses saberes são construídos por sujeitos considerados “imigrantes digitais” — conceito cunhado por Prensky (2001) para se referir a pessoas que não nasceram em um contexto tecnológico. Embora esses sujeitos tenham aprendido a utilizar ferramentas tecnológicas, carregam um “sotaque digital” que os diferencia dos chamados “nativos digitais” — aqueles que já nascem imersos no universo tecnológico. Os saberes identificados na pesquisa foram classificados como experenciais, construídos a partir da formação inicial dos professores investigados. Os autores destacam ainda a necessidade de aprofundar as discussões sobre os saberes essenciais para o exercício da docência na atualidade.

No mesmo campo temático, o trabalho de Santos (2022) discutiu a inclusão sociodigital de professores de violoncelo que atuam no ensino online, analisando como ocorre a literacia digital entre esses profissionais. A pesquisa envolveu setenta e seis professores de diversas regiões do Brasil e entrevistas com três deles, buscando compreender o perfil formativo desses docentes e a forma como utilizam as TDIC no ensino do violoncelo. Os resultados apontaram que a maioria dos professores não possui formação sistemática em literacia digital, utilizando os recursos tecnológicos com base em conhecimentos adquiridos por meio da experiência prática.

Em sintonia com essas discussões sobre os saberes docentes no contexto tecnológico, Calderón-Garrido; Gustems-Carnicer; Carrera (2020) investigaram a relação entre educação musical e tecnologias digitais, entendendo a tecnologia como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. O estudo foi realizado com professores universitários na Espanha e buscou examinar seu conhecimento sobre o uso de recursos digitais no ensino. Os resultados mostraram que, de modo geral, os

docentes apresentam conhecimento limitado em relação às tecnologias digitais e fazem pouco uso dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Além disso, muitos deles relataram ser autodidatas no uso das tecnologias e afirmaram dispor de poucos recursos digitais em sala de aula.

Quadro 5: Trabalhos do eixo Saberes dos professores no que tange às práticas pedagógico musicais online

Autor(es/as)	Título	Natureza do trabalho	Local de publicação	Ano de publicação
BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de	Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música	Artigo	Revista <i>OuvirOuvir</i>	2019
CALDERÓN-GARRIDO, Diego; GUSTEMS-CARNICER, Jusep; CARRERA, Xavier	Digital technologies in music subjects on primary teacher training degrees in Spain: Teachers' habits and profiles	Artigo	<i>International Journal of Music Education</i>	2020
SANTOS, Jonathan Baião dos	Inclusão sociodigital de professores que atuam com violoncelo online: uma análise com base na proposta FIPELD	Dissertação	Plataforma Sucupira	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir da revisão apresentada, algumas questões foram evidenciadas. É importante ressaltar que o espaço online passa por constantes atualizações, dada sua expansão para os mais diversos âmbitos da vida cotidiana e a velocidade com que a informação é processada e disseminada. Dessa forma, entende-se que parte das inferências aqui apresentadas pode ser contestada por pesquisas de maior abrangência.

Destaca-se que foram encontradas poucas produções — sejam artigos científicos, dissertações ou teses — que abordem o ensino e a aprendizagem de instrumentos musicais no *YouTube*, especialmente aquelas que tratam das especificidades pedagógicas da plataforma. Evidentemente, esse dado refere-se às pesquisas localizadas no levantamento realizado, dentro do recorte temporal estabelecido (2018–2023).

Um ponto que se tornou claro nessa revisão é que as discussões sobre o ensino de instrumentos musicais online, sobretudo nas mídias sociais, ganharam

maior visibilidade a partir do período da pandemia de Covid-19. Isso não significa que o tema fosse inexistente antes desse contexto, mas que houve um aumento significativo no número de trabalhos que tratam da formação docente a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como dos desafios relacionados ao ensino de instrumentos em ambientes digitais. Esse movimento intensificou-se especialmente a partir de 2020, considerando o intervalo temporal analisado (2018–2023). Muitos dos trabalhos encontrados, especialmente recortes de dissertações em andamento, encontram-se em fase inicial ou não finalizada de pesquisa.

Ademais, diante das constantes transformações do mundo do trabalho no ambiente digital, torna-se essencial refletir sobre a formação e a inserção de professores nesse cenário, o que se articula com debates curriculares. Por fim, ressalta-se a importância de elaborar e aprofundar discussões sobre novas metodologias de pesquisa e práticas de ensino voltadas para o espaço online — em especial, no contexto do *YouTube*, pois as práticas pedagógicas no ambiente digital também carecem de revisão e reconfiguração, como aponta Barros e Beltrame (2022).

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

Nesta seção, apresento autores e conceitos que dão suporte a esta pesquisa, a partir do aporte teórico que abarca os conceitos de Cultura Participativa Digital, Educação Musical, Plataformização e mídias sociais. A teoria é complementada com o conceito de Prática docente, atrelado às questões como gestão de classe e gestão da aprendizagem a partir de Gauthier, Bissonette e Richard (2014) e a prática do ensino postas por Libâneo (2013).

Além disso, discute-se sobre a prática docente a partir das elaborações de Souza (2009) e Gauthier et al. (1998), ao abordarem os conceitos e falarem sobre o que apetece à prática docente. Outrossim, consideramos a atuação docente de professores de instrumentos musicais bacharéis, uma vez que as pessoas da pesquisa são bacharéis. Por tratar sobre o ensino de instrumentos musicais, consideramos relevante inserir na seção uma subseção sobre o ensino de instrumentos musicais, abordando um pouco sobre o próprio violoncelo dentro deste contexto. Assim, o referencial teórico possibilitará a análise das práticas docentes dos professores pesquisados em seus canais do *YouTube*, enfatizando aspectos da sua formação, processo de organização dos canais, produção dos vídeos e questões específicas do ensino do violoncelo no *YouTube*.

3.1 Cultura Participativa Digital: construindo o conceito

Neste trabalho, a compreensão sobre o conceito de cultura se embasa na visão de Elliott (2018), na qual o autor explica que cultura é “aquilo que, em um dado ambiente, é feito pelo homem. Ela consiste nos costumes, tradições, ferramentas, crenças, leis, valores e objetivos de uma sociedade; ou seja, todas as suas formas de pensar expressadas” (Elliott, 2018, p. 25). Por conseguinte, o conceito basilar para as discussões traçadas neste capítulo é Cultura Participativa Digital, cunhado por Beltrame, Barros e Marques (2023). A autora e os autores propõem a articulação dos conceitos de Cultura Digital e Cultura Participativa, estabelecendo a terminologia Cultura Participativa Digital.

Beltrame, Barros e Marques (2023, p. 24) destacam que, 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. Vale pôr em evidência que a

[...] música é uma expressão humana constituída por organizações estético-sonoras multifacetadas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Sob esse prisma, música é diversa em sua natureza, pois emerge de manifestações plurais, características das singularidades que constituem a diversidade de culturas (Queiroz, 2021, p. 163-164).

Além disso, a música é uma “linguagem artística, culturalmente construída, que tem como o material básico o som” (Penna, 2018, p. 24-25, grifos nossos). Barros e Beltrame (2022, p. 24) compreendem, a partir da definição de Penna (2018) sobre o que é a música, que a Cultura Participativa Digital promove manifestações e práticas pedagógico-musicais próprias, com maneiras específicas de produção e circulação (Barros; Beltrame, 2022, p. 24). Ainda, “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). Logo, para falar sobre Cultura Participativa Digital, apresento de forma breve as definições de Cultura Digital (Kenski, 2018) e Cultura Participativa (Jenkins, 2006; Jenkins et al., 2009).

Embora o termo tecnologia seja usado para falar sobre o uso de inovações há bastante tempo, o conceito de Cultura Digital é recente, visto que as mudanças socioculturais discutidas a partir do assunto vêm surgindo desde 1980 e 1990, quando os computadores e redes digitais propiciaram novos ambientes socioculturais nas redes virtuais (Kenski, 2018, [n/p]). A Cultura Digital proporcionou uma ruptura relacionada ao conceito de espaço/território e tempo linear (Kenski, 2018, [n/p]). Logo, temos a possibilidade de nos conectar com pessoas e conhecimentos de diferentes lugares. Essa ampla difusão de conhecimento e comunicação a distância possibilitou que diferentes áreas do conhecimento fossem impactadas pela necessidade de se adequar ao novo contexto de comunicação, além da adaptação para ensinar e aprender na e com a cultura digital. Beltrame (2016) constata que a cultura digital é construída a partir da forma como as pessoas interagem com as informações no que diz respeito às possibilidades de tratamento digital do som, imagem e do texto para produção e disseminação de conteúdo.

Já em relação à Cultura Participativa, vale destacar que a internet impulsiona a participação, embora a cultura participativa não necessite da internet para existir, podendo ocorrer em vários contextos (Beltrame; Barros; Marques, 2023). Além disso, Tobias (2013, p. 31) atenta que, mesmo não sendo necessário para que a cultura participativa ocorra, “a tecnologia e os meios digitais desempenham papéis importantes na forma como as pessoas se relacionam, colaboram, criam e interagem com a música”.⁸

Em termos de definição, Jenkins (2006), no seu livro *Cultura da Convergência*, e Jenkins et al. (2009) elaboram e discutem sobre o termo Cultura Participativa. O autor explica que

Uma cultura participativa é uma cultura com barreiras relativamente baixas para expressão artística e envolvimento cívico, forte apoio à criar e compartilhar criações, e algum tipo de mentorship por meio do qual participantes experientes transmitem conhecimento para novatos. Numa cultura participativa, os membros também acreditam que as suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social uns com os outros (pelo menos, os membros se preocupam com os outros e com as opiniões que os outros criaram) (Jenkins et al., 2009, p. 11, tradução nossa⁹).

Lembro que Jenkins et al. (2009) abordam tais questões referente ao contexto da sociedade norte-americana, ou seja, a partir da configuração social, política e econômica em que os autores estão inseridos; além disso, seu foco está na área da mídia-educação.

Podemos identificar uma relação entre os conceitos de Cultura Participativa e Cultura Digital no campo da educação musical nas discussões de Tobias (2013, 2015), quando o autor aborda a relação entre pessoas, mídias e músicas mediadas pelos contextos digitais (Barros; Beltrame, 2022). Em sua pesquisa com produtores musicais, Beltrame (2018) passa a utilizar a terminologia “cultura digital/participativa” e, em 2020, também com base nos trabalhos de Tobias (2013), Barros (2020) adota

⁸ No original: “*technology and digital media play important roles in how people network, collaborate, create, and interact with music*” (Tobias, 2013, p. 31).

⁹ No original: “A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing creations, and some type of informal mentorship whereby experienced participants pass along knowledge to novices. In a participatory culture, members also believe their contributions matter and feel some degree of social connection with one another (at the least, members care about others’ opinions of what they have created)” (Jenkins et al, 2009, p. 11).

a articulação “Cultura Participativa Digital” para discutir os impactos da pandemia de Covid-19 na educação musical.

Os resultados das discussões acerca das práticas pedagógico-musicais oriundas da internet — que envolvem desde a produção de materiais até a compreensão dos impactos dessas práticas nos processos de ensino-aprendizagem em educação musical — passaram a ser abordados em diversos trabalhos. Um dos frutos dessas reflexões é o livro *Práticas Digitais em Educação Musical: reflexões e experiências*¹⁰. No livro, entre outras discussões desenvolvidas por diferentes autores, Beltrame, Barros e Marques (2023) não apenas abordam os desafios e possibilidades de uma educação musical mediada pelo ambiente digital e pelas mídias sociais, como também apresentam práticas pedagógico-musicais viabilizadas pela Cultura Participativa Digital.

A seguir, apresentamos algumas contribuições a partir de um quadro produzido por Beltrame, Barros e Marques (2023), baseado também nas ideias de Tobias (2013), no qual estão indicadas algumas das práticas musicais próprias da Cultura Participativa Digital.

Quadro 6: Possibilidades de práticas musicais na Cultura Participativa Digital
(Continua...)

Práticas	Práticas Breve explicações, possibilidades e autores que versam sobre tal prática
Arranjos e(m) multipista	Práticas solo ou coletiva de arranjos de obras musicais originais — ou ainda composições autorais — utilizando-se de softwares de edição de áudio, com o recurso de múltiplas pistas (camadas) de áudio, por exemplo. Tais produções podem ser exibidas com vídeos “mosaicos”, onde as múltiplas partes são demonstradas visualmente em quadros [cf. Costa (2022); Garcia (2021); Marques (2020)].
Comentários e discussões	Compartilhar escutas musicais, feedbacks, etc. Participar de discussões sobre trabalhos originais, versões resultantes de práticas musicais digitais, festivais, com comentários em mídias sociais como Instagram, YouTube, TikTok, Twitter, etc. [cf. Tobias, 2013; Ferreira, 2014; Ventura, 2018].
Paródias e sátiras	Performance ao vivo ou produções de versões alterando letras ou fazendo vídeos de teor humorístico e/ou ressignificado acerca do original. Tais práticas podem ser percebidas com recursos das mídias sociais. [cf. Tobias, 2013]

¹⁰ O livro foi fruto das discussões decorrentes das práticas oriundas da internet que aconteceram sobretudo dentro do grupo de pesquisa em Tecnologias e Educação Musical (Tedium), coordenado pela professora Dr. Juciane Beltrame, autora citada ao longo das discussões traçadas nesta pesquisa.

Quadro 6: Possibilidades de práticas musicais na Cultura Participativa Digital
(Conclusão)

Práticas	Práticas Breve explicações, possibilidades e autores que versam sobre tal prática
Reapropriações	Uso de obras musicais, fora de seu contexto original, como conteúdo para outras mídias, como vídeos e coreografias. Conteúdo encontrado em mídias como Tik Tok e Instagram, como, por exemplo, o formato reels. [cf. Penna; Barros, 2022; Penna; Marinho, 2018]
Produções baseadas em sample	Producir ou tocar diferentes músicas repetindo, manipulando ou reordenando conteúdos musicais (samples) do original. [cf. Araújo, 2022]
Produções covers	Performance individual — ou em grupo — imitando ou fazendo alguma variação de músicas de outros compositores [cf. Marques (2020); Oliveira, (2011)]
Remix	Producir versões que mantêm a essência do trabalho original enquanto adiciona conteúdos musicais que mudam o contexto ou gênero. Versões produzidas tipicamente com tecnologias eletrônicas.
Mashups	Combinar elementos de uma ou mais canções originais através de justaposição ou, menos tradicionalmente, intervindo nas músicas para criar novas composições e criar novos meios de ouvir as originais.[cf. Beltrame, 2018; 2019].
Vídeoaulas	Criar e/ou consumir vídeos para ensinar e aprender outras pessoas como tocar, cantar, produzir uma música ou desenvolver habilidades musicais e técnicas instrumentais/vocais. [cf. Silva, R., 2020; Marques, 2021a; 2021b]

Fonte: Elaborado por Beltrame, Barros, Marques (2023, p. 25-26)¹¹

Diferentemente das práticas musicais que acontecem presencialmente nos mais variados ambientes, as mídias sociais são os espaços onde as práticas musicais no contexto da Cultura Participativa Digital podem acontecer e convergir (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 26). Outrossim, “as mídias digitais possibilitam e incentivam a produção de conteúdos diminuindo a fronteira entre produtor e consumidor, propiciando outras formas de se relacionar com as informações que circulam pelas mídias” (Beltrame, 2016, p. 19).

É importante ressaltar que

[...] com o crescimento da internet e a introdução das tecnologias da web 2.0, o desenvolvimento de teorias em novas mídias e comunicações floresceu à medida que os pesquisadores de ambos os campos procuraram entender como as pessoas constroem, funcionam

¹¹ De acordo com os autores, o quadro foi “atualizado com possibilidades contemporâneas, a partir de Tobias (2013, p. 30), da tradução de Beltrame (2016, p. 40) e do recorte de Barros (2020a, p. 296). Algumas práticas foram agrupadas, visto sua proximidade de finalidade e de processo de produção” (Beltrame, Barros, Marques (2023, p.26).

e aprendem em redes socioculturais tecnologicamente mediadas, além de explorar como essas ações e redes moldam e remodelam a sociedade do século XXI” (Waldron, 2020, p. 10)¹².

Apesar de os termos mídias sociais e redes sociais serem frequentemente tratados como sinônimos, adoto a definição apresentada por Barros, Beltrame e Marques (2023), Waldron, Horsley e Veblen (2020) e Waldron (2020), quanto à distinção dos termos. Dessa forma, “as redes sociais, no sentido de ‘nós’, existem desde que os seres humanos começaram a se relacionar, ou seja, indivíduos que se relacionam entre si formando uma teia, uma ‘rede’” (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 27). Além disso, Waldron, Horsley e Veblen (2020, p. 2) esclarecem que sites de redes sociais “são um subconjunto específico de plataformas que pertencem à categoria mais ampla das mídias sociais; todos os SNSs¹³ — incluindo Facebook, Twitter e Instagram, para citar alguns — podem ser categorizados como ‘redes sociais’, mas nem todos os sites de redes sociais são necessariamente SNSs” (Waldron; Horsley; Veblen, 2020, p. 2, tradução nossa)¹⁴.

Sobre as discussões traçadas pelos autores, Beltrame, Barros e Marques (2023, p. 28) observam que os sites de rede social “promovem principalmente o contato interpessoal não aprofundado, seja entre indivíduos ou grupos, forjando conexões pessoais, profissionais ou geográficas”. Além disso, “no que lhe concerne, os sites de conteúdo gerado pelo usuário apoiam a criatividade, a atividade cultural de primeiro plano e promovem a troca de conteúdo amador ou profissional” (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 28). Tobias (2015) aponta que essas práticas são caracterizadas pelo envolvimento do público com o material musical, de forma que as pessoas desejam interagir, participar e intervir no material em lugar de simplesmente consumir.

Nas possibilidades da cultura participativa digital, as mídias sociais propiciam, com conexão e dispositivo adequados, ler, escrever e realizar o *upload* de conteúdos digitais, permitindo interações e comentários imediatos do material publicado. Para a Música, a

¹² No original: “With the growth of the internet and the introduction of Web 2.0 technologies, theory development in new media and communications has flourished as researchers from both fields seek to understand how people build, function, and learn in technologically mediated, sociocultural networks as well as explore how these actions and networks shape and reshape 21st-century society” (Waldron; Horsley; Veblen, 2020, p. 2).

¹³ Social network site (SNS), é o termo em inglês para falar sobre Sites de redes sociais.

¹⁴ No original: “a subset of platforms situated within the larger category of social media; all SNSs— including Facebook, Twitter, and Instagram, to name a few—can be categorized as “social media,” but not all social media sites are necessarily SNSs” (Waldron; Horsley; Veblen, 2020).

possibilidade de criação e compartilhamento de conteúdo, somado à interação social das mídias sociais, permite, por exemplo, que o músico, independentemente, possa, a partir de sua casa e dos equipamentos que dispõe, apresentar seu conteúdo musical com potencial alcance global, além de criar diversas conexões sociais (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 37).

Beltrame (2016) atenta que as práticas de produção e divulgação de materiais musicais na internet geram discussões que perpassam as identidades de professor/aluno. Para a autora, “o sentido de se apropriar de algo e transmitir está diretamente ligado às práticas de ensinar e aprender, no entanto, ultrapassando as identidades fixas de professor/aluno” (Beltrame, 2016, p. 21).

Além disso, a pandemia da Covid-19 evidenciou a necessidade de elaboração de propostas curriculares que levem em consideração conteúdos essenciais para a formação de professores de música no contexto da Cultura Participativa Digital (Barros; Beltrame, 2022; Beltrame; Barros; Marques, 2023). Outrossim, a articulação desses conhecimentos tornará possível as proposições de diversos autores (Jenkins et al., 2009; Jenkins, 2006; Tobias, 2013, 2015; Barros; Beltrame; Marques, 2023; Barros, 2020, 2022, 2023; Barros; Beltrame, 2022) no que se refere à Cultura Participativa Digital e seus contextos educativo-musicais.

A seguir, apresento outros conceitos que se relacionam de forma direta com o meu objeto de estudo, a saber: Efeito *YouTube* e Plataformização.

3.2 Educação Musical, Efeito *YouTube* e Plataformização

O conceito de Educação Musical, no Brasil, abrange pelo menos dois sentidos: um que diz respeito “às práticas de ensinar-aprender músicas e à didática da música exercida em diferentes contextos; e outro que remete a uma área do conhecimento que, como outras áreas, tem sua história e está em constante desenvolvimento” (Souza, 2020, p. 9). Ao discutir a educação musical e contemporaneidade, Maciel e Nascimento (2015) explica que a educação musical, no sentido de práticas de ensinar-aprender, diz respeito aos

[...] processos em que estejam envolvidas a transmissão e a aprendizagem dos conteúdos musicais. Essa concepção vai além do ensino formal, do ensino de um instrumento, mas também engloba o que é considerado aprendizagem informal. Aprende-se e ensina-se música através dos meios de comunicação, em espaços de convivência, como igrejas, clubes, na rua, no ambiente familiar, e, claro, na escola, na academia, nas aulas particulares. Articular esses

diferentes espaços significa pensar essa educação musical voltada para o cotidiano (Maciel; Nascimento, 2015, p.2).

Diversos estudiosos têm se dedicado a uma ampla gama de abordagens no campo da Educação Musical. Além disso, é fundamental reconhecer que “os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade acontecem numa multiplicidade de contextos, envolvendo uma diversidade de sujeitos e suas respectivas realidades socioculturais” (Arroyo et al., 2020, p. 26). Dessa diversidade de contextos, as mídias sociais surgem como um local importante de observação das práticas educativo-musicais na contemporaneidade.

Nesse cenário, o *YouTube* se destaca como um ambiente que possibilita o ensino de música, conforme discutido por diferentes autores (Silva, 2020; Marques, 2021; Lopes, 2021; Potiguara, 2024). Diante disso, torna-se pertinente compreender melhor a própria dinâmica dessa plataforma. O *YouTube*, lançado em 2005, é descrito como “uma plataforma e um agregador de conteúdo, embora não seja uma produtora do conteúdo em si” (Burgess; Green, 2009, p. 21). O objetivo central da plataforma não reside nos vídeos em si, mas na oferta de um espaço funcional e acessível para o compartilhamento de conteúdos audiovisuais.

Assim, a plataforma permite que os usuários se tornem seus parceiros, ao mesmo tempo que possibilita a atração de novos colaboradores e a ampliação de audiências (Burgess; Green, 2009). Embora o *YouTube* não tenha sido concebido com finalidade pedagógica, a plataforma oferece um amplo leque de possibilidades para diferentes áreas de atuação e perfis de usuários. Vale destacar que “cada um desses participantes chega ao *YouTube* com seus propósitos e objetivos e o modelam coletivamente como um sistema cultural dinâmico: o *YouTube* é um site de cultura participativa” (Burgess; Green, 2009, p. 14).

No que diz respeito ao uso da plataforma enquanto possibilidade para ensino e aprendizado, convém ressaltar que “a partir do momento em que seus participantes passam a atuar com conteúdos pedagógicos na plataforma, abre-se então um espaço propício para o ensino e a aprendizagem” (Marques, 2022, p. 3-4). As pesquisas que tratam sobre o ensino-aprendizagem de instrumentos musicais online têm discutido o *YouTube* como um espaço com potencial para práticas pedagógico-musicais. Dessa forma, “consideramos o *YouTube* como um exemplo de plataforma de mídia social que pode impactar a aprendizagem e o ensino de música em diversas áreas de

pesquisa, tanto na aprendizagem quanto no ensino de música formal e informal” (Waldron; Horsley; Veblen, 2020, p. 5, tradução nossa¹⁵).

Além disso, o *YouTube* tem se destacado por ser uma plataforma de democratização na mídia “ao converter consumidores em produtores e, assim, reconfigurar fronteiras estabelecidas pelas mídias tradicionais” (Hertzog, 2019, p. 142). A plataforma possibilita a criação de canais para que as pessoas possam seguir outros canais, consumir conteúdo e/ou divulgar vídeos, seja com conteúdo musical (performance/videoclipes), seja podcasts e/ou vídeos com conteúdos educativos, por exemplo. O *YouTube* é, atualmente,

[...] a maior plataforma de compartilhamento de vídeos da internet. Trata-se de uma empresa norte-americana fundada em 2005 por 3 ex-funcionários do Pay Pal – Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. Em novembro de 2006, o Google pagou U\$ 1,65 bilhão para aquisição desta plataforma que hoje possui mais de 1,9 bilhão de usuários que assistem mais de 1 bilhão de horas de vídeos por dia (Nagumo; Teles; Silva, 2020, p. 3-4).

Marquéz (2017) observa que o *YouTube* que foi criado inicialmente para difusão e consumo de vídeos, está se convertendo no principal modo de consumo musical. Pela quantidade de acessos e interação mundial das pessoas com a plataforma, o autor aponta que estamos assistindo a uma espécie de YouTubificação crescente da experiência musical. Além disso, Márquez (2017) pondera que esse processo interfere na forma como experimentamos e nos relacionamos com a música. O autor reflete que

Parece, portanto, inegável que a pedagogia musical também passou por um importante processo de 'YouTubificação' nos últimos anos, e cada vez mais sons, instrumentos, músicas, danças e movimentos são aprendidos diretamente consultando essa plataforma. O *YouTube*, nesse sentido, não está apenas gerando um gigantesco arquivo musical, mas também um enorme arquivo de pedagogia musical, onde qualquer pessoa pode aprender a compor, tocar, mixar, remixar e dançar música de forma gratuita e sem sair de casa. É assim que, por exemplo, está sendo criada grande parte da música eletrônica contemporânea (Márquez, 2017, p. 6, tradução nossa)¹⁶.

¹⁵ No original: “Consider YouTube as an example of one social media platform that might impact music learning and teaching across a variety of research areas in both formal and informal music learning and teaching” (Waldron, Horsley e Veblen, p. 5).

¹⁶ No original: “Parece, pues, innegable que la pedagogía musical también ha sufrido un importante proceso de 'YouTubificación' durante los últimos años y cada vez son más los sonidos, instrumentos, canciones, bailes y movimientos que los usuarios aprenden directamente consultando esta plataforma. YouTube, en este sentido, no solo está generando un gigantesco archivo musical,

O processo de “Youtubificação” tem impacto significativo na forma como aprendemos e ensinamos música, o que pode ser exemplificado com os tutoriais disponíveis na plataforma (Márquez, 2017). Esses vídeos configuram novas dinâmicas de interação entre professores e alunos que são diferentes do contexto de aprendizagem presencial. Observação semelhante foi feita por Beltrame (2016) em seu estudo sobre as aprendizagens que surgem das práticas de produzir e compartilhar música na Cultura Participativa Digital.

Cayari (2011), por sua vez, analisa as práticas atuais envolvendo o uso do YouTube em sala de aula e sugere a necessidade de novas investigações nesta área. Nesse sentido, o YouTube se estabelece como uma espécie de “cafeteria virtual”, um espaço de encontro para diferentes propósitos, como compartilhar, remixar ou divulgar conteúdos autorais. Essa perspectiva é reforçada por Marques (2023), que retoma as reflexões de Cayari (2011).

Para Marques (2023), podemos chamar esse processo discutido por autores como Márquez (2017) e Cayari (2011) de “Efeito YouTube”, em português, entendendo-o enquanto um fenômeno de transformações oriundas do YouTube e seu contexto participativo e digital. No que se refere ao estudo abordado nesta pesquisa, as implicações relacionadas às novas formas de criação, consumo e compartilhamento musical (Marques, 2023).

Além das discussões que permeiam o chamado Efeito YouTube, outro processo que envolve algumas reflexões sobre as plataformas digitais e suas possibilidades é o conceito de Plataformização. Westermann (2023) argumenta sobre a Plataformização e suas implicações nas atividades que envolvem a música e os processos de ensino-aprendizagem. O autor explica que a Plataformização é um fenômeno de surgimento recente, sendo tema de diversas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. No que diz respeito às “ciências humanas, esses estudos têm buscado compreender as plataformas online — de streaming de áudio e vídeo, de transporte, de alimentação, de saúde, de comunicação e tantas outras — enquanto elementos que promovem novas dinâmicas sociais” (Westermann, 2023, p. 58).

sino también un enorme archivo de pedagogía musical en el que cualquier persona puede aprender a componer, tocar, mezclar, remezclar y bailar música de manera gratuita y sin moverse de su casa. Es así como, por ejemplo, se está creando gran parte de la música electrónica contemporánea.” (Marquéz, 2017, p. 6).

O conceito de Plataformização vem sendo abordado por autores de diferentes áreas do conhecimento (Westermann, 2023; Poell; Nieborg; Dijck, 2020; Gillespie, 2010; Silva; Carolei, 2024). Nas discussões traçadas por Silva e Carolei (2024, p. 3), as autoras explicam que:

O conceito de ‘plataformização’ se refere à reorganização de diversos setores da sociedade em torno de plataformas digitais que atuam como intermediárias de relações entre usuários e fornecedores de produtos e serviços. As plataformas digitais têm uma arquitetura complexa baseada na conectividade, na coleta de dados e no uso de algoritmos de IA (Inteligência Artificial), o que lhes permite moldar o comportamento dos usuários e influenciar suas escolhas.

Westermann (2023, p. 59) afirma que as infraestruturas são chamadas de plataformas

[...] porque permitem, dentro delas, transações comerciais, interação e comunicação entre usuários. Plataformização, assim, é a predominância da plataforma como infraestrutura e como modelo de negócios dos ambientes de interação online e suas consequências (Westermann, 2023, p. 61).

Poell, Nieborg e Dijck (2020, p. 4) afirmam que “enquanto os estudos de software destacam a dimensão infraestrutural da evolução das plataformas, os estudos na área de negócios destacam os seus aspectos econômicos”. Longe de romantizar ou aterrorizar o contexto das plataformas digitais, é preciso compreender as possibilidades e cuidados necessários para uso, enquanto “os economistas políticos críticos têm chamado a atenção para questões de exploração do trabalho, vigilância e imperialismo” (Fuchs, 2017 apud Poell; Nieborg; Dijck, 2020, p. 5).

Poell, Nieborg e Dijck (2020, p. 5) asseguram que as diferentes perspectivas sobre Plataformização, a partir das “várias tradições de pesquisa, sugerem que esse processo se desenrola em três dimensões institucionais: infraestruturas de dados, mercados e governança” (Poell; Nieborg; Dijck, 2020, p. 4). Os autores afirmam que essas três dimensões institucionais envolvem diversos atores e ainda que os processos interativos da Plataformização são estruturados por relações de poder fundamentalmente desiguais.

Quanto aos termos utilizados para se referir às diversas plataformas de acesso, hoje, como nos casos do *YouTube*, *Spotify* e *Netflix*, por exemplo, Westermann (2023)

afirma haver diferenças significativas entre cada plataforma. Dessa maneira, o autor explica que

Nesses três exemplos o usuário comum pode navegar por um acervo de vídeos e músicas praticamente infinito, ao alcance de uma busca pelos termos corretos, pelo nome de um álbum, de uma cantora, de uma atriz ou de um diretor. Mesmo tendo isso em comum, não é difícil perceber que esses são serviços diferentes entre si. O YouTube permite que qualquer pessoa poste seus vídeos, independente da qualidade deles; na Netflix, o acervo possui apenas obras audiovisuais produzidas profissionalmente; e o foco do Spotify são conteúdos em áudio, sejam podcasts ou músicas, e a incorporação de novos conteúdos ao seu acervo não é possível sem algum tipo de intermediário. Ou seja, ainda que sejam serviços similares e que possamos nos referir aos três pelo mesmo termo, eles apresentam diferenças significativas mesmo em uma análise superficial (Westermann, 2023, p. 57-58)

Além disso, é importante pontuar que o termo plataforma pode se referir a coisas distintas, como por exemplo: plataforma de voo, plataforma digital, sapatos etc. A partir dessa questão, Gillespie (2010, p. 349) explica que há quatro territórios semânticos que partem do significado de plataforma, a partir do *Oxford English Dictionary*. Dessa forma, “o OED registra 15 usos diferentes, no que considero quatro categorias amplas o surgimento de ‘plataforma’ como um termo descriptivo para intermediários de mídia digital não representa nenhum deles, mas depende de todos os quatro” (Gillespie, 2010, p. 349)¹⁷.

Os quatro territórios semânticos citados pelo autor são: o computacional, o arquitetônico, o figurativo e o político. No que diz respeito ao computacional, o autor observa que seu significado é relativamente novo, sendo o último listado nas categorias do *Oxford English Dictionary*. Ele é definido como “uma infraestrutura que suporta o design e o uso de aplicativos específicos, sejam eles hardware de computador, sistemas operacionais, dispositivos de jogos, dispositivos móveis ou formatos de discos digitais” (Gillespie, 2010, p. 349, grifo meu).

O significado arquitetônico, por sua vez, é o mais antigo e refere-se, sobretudo, a estruturas físicas — construídas pelo homem ou formadas naturalmente. Essa acepção foi a primeira registrada no *Oxford English Dictionary*, segundo o autor. O

¹⁷ No original: “four semantic territories that the word ‘platform’ has signified in the past, by looking to the *Oxford English Dictionary’s* discussion of the term’s etymology. The OED notes 15 different uses, in what I see as four broad categories; the emergence of platform as a descriptive term for digital media interme diaries represents no of these, but depends on all four” (Gillespie 2010, p.349).

uso figurativo aplica-se quando o termo “plataforma” é utilizado de maneira metafórica, como o próprio nome sugere. Já o sentido político é abordado por Westermann (2023), ao comentar as quatro categorias elencadas por Gillespie. Ele explica que esse uso diz respeito “às pautas e posicionamentos defendidos por candidatos e partidos políticos, que não raro são referidos como plataforma de governo” (Westermann, 2023, p. 59).

3.2.1 Plataformização e o trabalho docente

As discussões sobre Plataformização do trabalho têm ganhado espaço no âmbito da educação. As principais questões abordadas dizem respeito a como o trabalhador, ao se inserir em plataformas online, pode sofrer consequências do que os autores chamam de nova morfologia do trabalho ou nova configuração do trabalho (Antunes, 2018; Rosenfield; Almeida, 2021; Westermann, 2023; Poell; Nieborg; Dijck, 2020).

Antunes (2018) chama a atenção para a exploração laboral decorrente das novas relações de trabalho, destacando que a flexibilização do tempo, dos contratos e dos ritmos laborais gera “consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo” (Antunes, 2018, p. 37). Hertzog (2019), ao examinar as dinâmicas laborais estabelecidas no YouTube, observou que esse novo modelo de trabalho manifesta características de ininterruptividade, flexibilidade extrema, imprevisibilidade e insegurança, especialmente no que diz respeito ao retorno financeiro. Além disso, há também o estímulo ao espírito empreendedor e a ruptura da figura do empregador.

Hertzog (2019) analisou as relações de trabalho decorrentes do YouTube e estabeleceu reflexões sobre a flexibilização do trabalho. Tal flexibilização abriu espaço para novas subjetividades no mundo do trabalho digital, a partir da produção de vídeos. O autor acrescenta que

Nesse modelo o capitalismo converte o trabalhador em empresário de si mesmo, instaurando uma luta de classes interna que se dá dentro de cada um. É difícil distinguir grupos sociais, como anteriormente, em proletários e burgueses. A vigilância, no interior de um pan-óptico pessoal, converte pessoas em vigias de si mesmos, instaurando uma

ditadura do capital fundamentada na autoexploração sem classes (Hertzog, 2019, p. 95).

Rosenfield e Almeida (2021), ao abordar questões sobre plataformação do trabalho no âmbito digital, consideram também a vigilância invisível sobre o trabalhador, a datificação, a financeirização, a extração de dados para incorporar ao capital e o papel dos algoritmos nesse processo. Além disso, é preciso atentar ao não estabelecimento de carga horária de trabalho, que induz o trabalhador a uma frequente disponibilidade, sem tempo definido para descanso (Antunes, 2018; Rosenfield; Almeida, 2021).

No âmbito do trabalho docente, é preciso entender que tais mudanças na contemporaneidade acarretam a necessidade de adaptações à prática docente. Logo, intenta-se ater ao fato de que as relações sociais na sociedade “não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram” (Libâneo, 2013, p. 20).

De acordo com Silva e Carolei (2024, p. 3), “a plataformação da educação é um fenômeno global que vem transformando profundamente a forma como aprendemos e ensinamos”. Durante a pandemia da Covid-19, pudemos acompanhar e vivenciar a necessidade de uso das plataformas digitais para continuidade das atividades educacionais em decorrência do distanciamento social. Mas um ponto importante a ser considerado é que a utilização de plataformas digitais

[...] como Google Workspace for Education e Microsoft 365 se tornou uma realidade para muitas escolas e universidades, mas a ‘gratuidade’ desses serviços oculta um modelo de negócios baseado na coleta massiva de dados pessoais e na busca por lucros por parte das empresas de tecnologia (Silva; Carolei, 2024, p. 3).

Na educação musical, as discussões sobre trabalho se articulam com as questões inerentes à plataformação ao Efeito YouTube e à influência das mídias sociais nos processos de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, Westermann (2023), ao discutir sobre plataformação e educação musical, explica que

Pela sua natureza, plataformas online de educação musical costumam ser constituídas por aulas totalmente centradas no que o professor tem

para ensinar e não no que o estudante quer/pode/precisa aprender. A ideia de realizar um curso ofertado por uma pessoa de notório saber certamente possui um alto valor, mas também é algo que, sem nenhum tipo de interação ou adequação, não representa necessariamente uma inovação pedagógica, pois é comparável ao mercado de VHS e DVD de videoaulas de grandes instrumentistas, existente até os primeiros anos dos anos 2000 (Westermann, 2023, p. 77).

A plataformização, concebida como um fenômeno, está presente no nosso cotidiano na condição de educadores musicais; dessa maneira, compreendê-la pode nos ajudar a entender que as “informações sobre características de aprendizagem e interesses de estudantes têm alto valor financeiro, e utilizá-las com finalidades comerciais e sujeitas às leis de mercado é também um processo inerente à plataformização” (Westermann, 2023, p. 67). De acordo com o autor, perceber as finalidades comerciais pode nos ajudar a entender a educação musical a partir da plataformização e, então, tomar decisões no que diz respeito a como lidar com a possibilidade de oferecer (ou não) cursos massivos via plataformas digitais. Além disso, a decisão deve se basear nas características estruturantes e não apenas em publicidade (Westermann, 2023, p. 74). Outrossim, a “plataformização só pode ser regulada de forma democrática e efetiva pelas instituições públicas se entendermos os principais mecanismos em ação nesse processo” (Poell; Nieborg; Dijck, 2020, p. 8).

É preciso considerar que “a adoção de plataformas de ensino de maneira acrítica ignora princípios básicos de autonomia docente e independência, princípios sobre os quais a educação pública é construída” (Westermann, 2023, p. 71). A partir dessa situação, a utilização de plataformas digitais para o ensino precisa ser acompanhada de conhecimento a respeito dos mecanismos e dinâmicas das plataformas e dos algoritmos, com o intuito de que as práticas docentes realizadas nesse contexto sejam críticas e contextualizadas.

Sobre a organização e sistematização do ensino e aprendizado em ambientes online, é importante ressaltar que as interações e a própria estruturação do conteúdo são diferentes da forma como acontecem no modelo presencial. No contexto abordado, as mídias sociais e plataformas online são o espaço de ensino. Para tanto, trago para a discussão o conceito de prática docente decorrente das elaborações traçadas por Souza (2009), Gauthier, Bissonette e Richard (2014) e Libâneo (2013).

Embora os autores elaborem discussões sobre a prática docente no contexto escolar, suas teorias e reflexões ajudaram a pensar os dados obtidos nesta pesquisa.

3.3 A prática docente

Para falar sobre o conceito de prática docente, importa enfatizar que a prática, neste trabalho, é compreendida como “um conjunto de atividades situadas, intimamente relacionadas a um verbo ou ação, motivadas por projetos ou valores e resultantes de um hábito ou de uma reflexão” (Valente, 2020, p. 9). Neste sentido, embora tratemos de prática docente, convém esclarecer que ela faz parte de um conjunto de outras práticas de suma importância para a concretização de processos educacionais. Além disso, a ação pedagógica remonta à própria existência humana, o que difere da pedagogia, que surge no século XX como “reflexão sobre os problemas educacionais e rumos a dar aos processos educativos, do que resulta uma teoria” (Souza, 2009, p. 50).

A prática docente, neste contexto, insere-se como uma dimensão da prática pedagógica. Dentre as práticas que constituem a prática pedagógica suscitadas por Souza (2009, p. 24), está a prática docente “interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz”. Para Ferreira e Mourão (2024, p. 61), “a Pedagogia, campo de conhecimento específico e científico da educação, deve ser a base da prática docente, a fim de que seja entendida numa dimensão ampla, que ultrapasse a ideia do simples ‘fazer’ desprovido de reflexão e autocrítica”.

Tomando como base a reflexão, Franco (2016) enfatiza que o professor, no ato de sua prática docente, “pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (Franco, 2016, p. 543). Vale ressaltar que a prática reflexiva foi amplamente abordada por Freire (1996). No livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor pontua que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Além disso,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que

caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (Freire, 1996, s/p).

A prática docente “desarmada” apontada por Freire (1996) caracteriza o nível de reflexão posto como curiosidade ingênua, que carece de reflexão crítica sobre a prática durante e após a ação.

Além das definições e abordagens, a prática docente dispõe de demandas específicas dessa práxis (ação). Embora teoria e prática sejam comumente abordadas com antagonismo, a partir das discussões de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), o termo práxis discutido por Paulo Freire, como observa Barros (2020), carrega consigo o sentido de prática reflexiva, tendo como base para ação a teoria. Além disso, os debates sobre a prática docente apresentados neste texto tornam evidente que teoria e prática se retroalimentam, possibilitando práticas conscientes que tomam a teoria como subsídio para o desenvolvimento de pesquisas decorrentes de reflexões sobre a prática de ensino.

Ademais, discutindo sobre a prática docente, Valente (2020, p. 10) afirma que:

As práticas docentes formam um conjunto de ações visíveis e invisíveis que resulta do acúmulo de saberes e valores profissionais e pessoais que são construídos através de trocas, de formações e de experiências, ou seja, de provas socializadoras. A profundidade e a complexidade das práticas docentes são consequências dos múltiplos aspectos que atravessam o ofício de professor, notadamente uma série de recomendações e de injunções.

A prática docente desempenha um papel fundamental no processo formativo do professor e do aluno na construção dos conhecimentos em diversas dimensões, no âmbito sociocultural e nos valores vividos por professores e gestores (Souza, 2009), e sua compreensão se torna importante para a educação em diversos contextos. Além disso, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) apontam que o professor tem grande influência no aprendizado e sucesso dos alunos, ficando em um ranking antes mesmo da escola e da família.

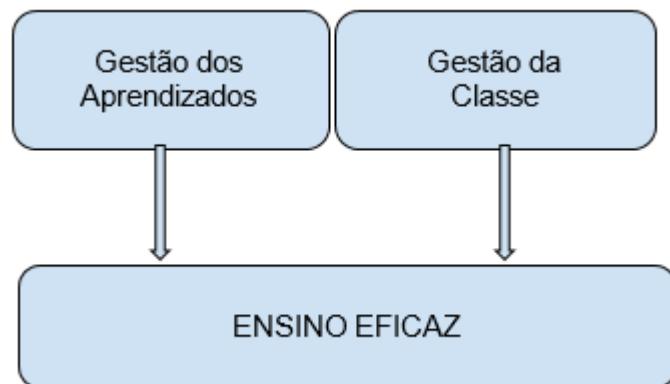
Devido às conexões e diferenças entre os termos prática docente, pedagógica e educativa, apresentamos no quadro a seguir as suas diferenças a partir da visão dos autores utilizados para a discussão.

Quadro 7: Características da prática docente, prática pedagógica e prática educativa

Conceito	Foco principal	Contexto
Prática Pedagógica	Planejamento e execução de estratégias de ensino	Educação cujo foco se insere nas diferentes abordagens para a prática do ensino, incluindo o ensino em todas as suas dimensões.
Prática Docente	Atuação específica do/da professor/professora	Ensino que acontece em espaços como cursos, escolas, projetos, plataformas digitais, dentre outros. Este é exercido por um/uma professor/professora com formação específica.
Prática Educativa	Qualquer ação intencional de educar	Educação que acontece nas mais diversas interações sociais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que diz respeito à prática no sentido de ação e estrutura de ação, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) elaboram reflexões sobre as funções do ensino que servem como guia para a prática docente, e estas estão presentes na gestão dos aprendizados e na gestão de classe. Pires e Gauthier (2020, p. 13) afirmam que “a prática docente consiste justamente em fazer convergir as duas funções da melhor maneira possível, uma vez que elas constituem dimensões centrais da profissão professor”. As duas funções do ensino estão diretamente relacionadas com a eficácia do ensino (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014). Para estruturar visualmente, os autores elaboraram a seguinte figura:

Figura 1 – As duas grandes funções do ensino

Fonte: Adaptado de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 63).

Dessa forma,

[...] a atividade docente, incluindo sua dimensão afetiva, se estrutura em torno dessas duas funções fundamentais: a organização e a manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens. Embora

essa ordem esteja inserida no contexto de uma estrutura preestabelecida, ou seja, a sala de aula padrão, ela não pode ser completamente determinada de antemão, pois é tributária das interações entre os atores envolvidos (Gauthier *et al.* 1998, p. 186).

Ainda que a compreensão de um local físico (sala de aula) possa ser comumente limitada à percepção de se tratar apenas de uma sala física, nessa pesquisa, ela é entendida como um ambiente favorável à aprendizagem, haja vista a escolha pelos canais de *YouTube* estudados. A gestão de classe diz respeito à capacidade de o professor criar um ambiente propício para o ensino, ao passo que a gestão da aprendizagem corresponde à organização e estruturação dos conhecimentos compartilhados (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 63; Pires; Gauthier, 2020, p. 13). Para os autores, há três grandes momentos do ensino, e que são basilares para a gestão de classe e à gestão do aprendizado. Os autores utilizam o modelo Planejamento, Intervenção e Consolidação (PIC), para enfatizar a importância da organização dos conhecimentos e estruturação dos passos necessários para o ensinar.

Embora não apresente dimensões ou descrições do processo de ensino como realizaram Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), Souza (2009, p. 60), indica que os sujeitos envolvidos com a prática docente, discente, gestora e gnosiológica “serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica e/ou epistemológica)”.

Libâneo (2013) também aborda os passos necessários para que o ensino possa ocorrer. No seu livro Didática, o autor explica que “o ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas da instrução; o ensino inclui tanto o trabalho do professor (magistério) como a direção da atividade de estudo dos alunos” (Libâneo, 2013, p. 54). Nessa perspectiva, o autor se aproxima das elaborações realizadas por Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) quando falam sobre a gestão dos aprendizados, o que Libâneo (2013) aborda como direção da atividade de estudo dos alunos.

No próximo tópico, abordaremos a prática docente específica de professores bacharéis.

3.3.1 A prática docente de bacharéis em instrumentos musicais

Os idealizadores dos canais são bacharéis em violoncelo. Como os bacharéis carregam características atreladas à performance, e sua formação não contempla as questões pedagógicas inerentes ao ensino do instrumento, discorro sobre a prática docente a partir da atuação de professores bacharéis em instrumentos musicais.

Ao discorrer sobre a prática docente, também falamos sobre um conjunto de ações traçadas pelos professores no âmbito do ensino. Embora a formação específica do professor de música seja realizada nos cursos de Licenciatura em Música, é importante ressaltar que a prática docente também é realizada por bacharéis, de modo que este tem sido um tema recorrente nas pesquisas de alguns autores (Fogaça, 2017; Weber; Garbosa, 2017; Weber, 2019; Silva, 2017).

Os cursos de bacharelado não objetivam formar professores de música/instrumento, mas sim instrumentistas aptos a atuar como solistas ou acompanhantes em grupos e orquestras. Devido ao grande foco na técnica instrumental e formação artística, a formação do bacharel não costuma abranger as dimensões pedagógicas, no que se refere à formação para compreensão sobre a organização e sistematização do ensino (Weber; Garbosa, 2017; Weber, 2019; Silva, 2017).

Uma pesquisa realizada por Weber e Garbosa (2017), sobre a prática docente de três bacharéis, evidenciou que o início da docência para os pesquisados foi cercado por inseguranças. Outrossim, “as dúvidas que surgem em relação ao bacharel como professor de instrumento estão vinculadas ao fato de que sua formação não teve como foco o ensino e os conhecimentos pedagógicos” (Weber; Garbosa, 2017, p. 105).

Weber e Garbosa (2017), assim como Fogaça (2017), concordam que a prática docente realizada por bacharéis sem formação pedagógica formal tem como modelo de ensino a prática dos professores que fizeram parte dos seus percursos de aprendizado. De acordo com Silva (2017), isso se dá porque a prática docente evidencia a necessidade de criticidade e reflexão sobre o ensino, que não costuma ser abordada no percurso de formação do bacharel, uma vez que o ensino praticado por eles tem foco na técnica instrumental. Ferreira e Queiroz (2023) afirmam que

Grande parte dos professores de instrumento são músicos que tiveram sua formação voltada à carreira de instrumentistas, principalmente bacharéis, e existe uma tendência de se acreditar que todo instrumentista musical é potencialmente um professor de instrumento, desconsiderando a formação pedagógica que deveria compor este profissional (Ferreira; Queiroz, 2023, p. 7).

Weber (2019, p. 218) explica que “o docente-bacharel, de modo geral, sabe tocar seu instrumento, conhece sua técnica e seu repertório, porém somente isso não o qualifica para atuar como docente”. A prática docente suscita conhecimentos que abrangem o que Paulo Freire (1996) chama de “pensar certo”, a criticidade sobre a prática e um conjunto de ações que são traçadas antes, durante e após o momento do ensino (Libâneo, 2013; Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014).

Os saberes construídos pelo bacharel que atua como professor são de suma importância para sua construção enquanto profissional, seja como músico solista ou professor de música, pois o professor, além de ensinar, torna-se referência para os seus alunos. Contudo, “na medida em que o professor se encontra na situação de comunicar este saber da performance para seu aluno, surge a necessidade de organizar e sistematizar este conhecimento” (Weber, 2019).

O ensino de instrumentos musicais, sobretudo os trazidos da Europa, como o próprio violoncelo, dispõe de uma pedagogia focada no modelo tutorial de ensino. Alguns autores têm dedicado especial atenção às discussões que permeiam as influências da cultura europeia sobre os currículos e sobre as práticas pedagógico-musicais, denunciando epistemicídios e práticas descontextualizadas das demandas contemporâneas (Pereira, 2014, 2024; Queiroz, 2023; Couto, 2014; Penna, 2024; Barros; Beltrame, 2022; Beltrame; Barros; Marques, 2023).

Dessa maneira, consideramos pertinente entender que o ensino de instrumentos musicais, assim como as práticas de ensinar, aprender, consumir e divulgar músicas, precisa estar atento aos novos contextos no âmbito da Cultura Participativa Digital, tendo as plataformas e mídias sociais como espaços para ensino e aprendizado de música/instrumentos musicais. Por conseguinte, dedicamos o próximo tópico a um breve panorama do ensino de instrumentos musicais no Brasil.

3.3.2 O violoncelo e o ensino de instrumentos musicais: entre a tradição e as plataformas digitais

O ensino de instrumentos musicais, no Brasil, tem passado por mudanças significativas, desde os processos e práticas educativas até as concepções de docentes sobre o ensino dos diferentes instrumentos. A influência das novas tecnologias e inserção de professores nas plataformas e mídias sociais, nesse ínterim, contribuem para o surgimento de novos paradigmas no âmbito educacional. Por um lado, a formação de professores de violoncelo é influenciada pela tradição eurocêntrica (Ferreira; Queiroz, 2023) e, por outro, as plataformas digitais e mídias sociais vêm reconfigurando o ensino de instrumentos musicais e evidenciando a necessidade de que repensem o ensino de forma contextualizada.

Nesse contexto, é importante reconhecer que, embora tenhamos um novo espaço de atuação, a colonialidade fortemente arraigada ainda exerce influências sobre as práticas docentes. Queiroz (2023, p. 196) afirma que “a colonialidade estabelecida e consolidada ao longo de um forte processo de colonização ainda é definidora de exclusões e promotora de epistemocídios musicais violentos que permeiam diversas manifestações culturais da sociedade”. O autor ainda observa que a imposição colonial se manifesta não só nas práticas musicais, mas também no ensino de música. Por conseguinte, refletir sobre o ensino do violoncelo, cuja história está fortemente atrelada a repertórios e metodologias de matriz eurocêntrica, é fundamental para reconhecer que as práticas pedagógicas do instrumento podem estar contribuindo para a reprodução dessas exclusões. Além disso, é igualmente importante discutir a ampliação dos referenciais pedagógicos, de modo a promover um diálogo com a diversidade cultural e musical brasileira, uma vez que o instrumento conquistou novos espaços para além das salas de concerto (Ferreira; Queiroz, 2023).

No Brasil, historicamente, o ensino de instrumentos musicais esteve vinculado ao ensino tutorial e sua relação de mestre e discípulo (Couto, 2014), cujo foco está na técnica e execução de um repertório de alta performance. Já no século XIX, encontramos as primeiras iniciativas no contexto do ensino coletivo de instrumentos musicais (Montandon, 1992), de forma que, ao longo do século XX, a crítica à abordagem tradicional se intensifica.

[...] na passagem do século XIX para o XX, as mudanças ocorridas no pensamento pedagógico e na estrutura do ensino, tanto na América do Norte como na Europa, transformaram o modo de transmissão de conhecimento, alterando o enfoque pedagógico e fazendo com que os métodos que privilegiavam a simples repetição ou imitação perdessem espaço para aqueles que enfatizavam o desenvolvimento da capacidade de agir e pensar. Tal ambiente propiciou o surgimento de novas ideias e concepções que influenciaram também o ensino musical (Santos, 2001, p. 17, apud Santos; Santos, 2020, p. 18).

Como parte desse movimento, pode-se citar as metodologias ativas que surgiram no início do século XX influenciadas por autores como Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, Zoltán Kodály e Shinichi Suzuki, sendo este último o único não europeu (Fonterrada, 2005).

Swanwick (1993, 1994, 2003) — que também contribuiu para as discussões que colocam o aluno em papel ativo no seu aprendizado — propõe que o ensino instrumental deve ser entendido como ensino de música, privilegiando a experiência estética, a percepção auditiva e a busca de sentido por parte do aluno, anterior à escrita musical. O autor ainda sugere que os planos e estratégias mentais ajudam para que o aluno ganhe autonomia no processo de adesão dos conhecimentos e habilidades para tocar o instrumento. Para Swanwick (1993, p. 29), “um objetivo da educação musical é o desenvolvimento de uma apreciação rica e ampla, quer o aluno se torne um músico profissional, um amador talentoso ou um membro sensível de plateias”. Ainda, Swanwick (1994) explica que a prática coletiva dispõe de benefícios como aprender a partir da imitação e observação dos colegas.

Tendo em vista as diferentes perspectivas, propõe-se aqui uma categorização do ensino de instrumentos musicais em pelo menos três abordagens: ensino tutorial (Montandon, 1992; Couto, 2014), ensino coletivo (Tourinho, 2007; Machado, 2016; Santos; Santos, 2020; Cruvinel, 2014) e ensino da performance (Ray, 2015; Ray, 2018). Essa organização foi elaborada com base na leitura e articulação desses autores, com o objetivo de sistematizar diferentes perspectivas sobre as práticas pedagógicas no ensino de instrumentos musicais.

No contexto do ensino tutorial¹⁸, percebe-se, a partir da literatura estudada, que o professor costuma ser descrito como alguém que ocupa uma posição de autoridade,

¹⁸ Embora se utilize de formato 1-1, o ensino tutorial, que acontece em escolas de música seguindo diretrizes da própria instituição, não deve ser confundido com o ensino individual que mesmo sendo um formato 1-1 acontece de forma mais horizontal adequando repertório também às expectativas do estudante.

estabelecendo com o aluno uma relação análoga àquela mantida com os guardiões da tradição. Couto (2014, p. 244) afirma que

a eficácia do ritual, ou seja, a eficácia publicamente reconhecida da performance bem-sucedida do professor em situações próprias (recitais, audições etc.) basta para lhe conferir a mesma natureza de guardião da verdade formular da tradição, e por isso não há sentido em discordar e nem em contradizer o que é ali ensinado, tampouco sua forma.

Tourinho (2007, p. 1) também observa que “o ensino tutorial de música nas escolas especializadas privilegia poucos, escolhidos muitas vezes através de severo teste de seleção, que inclui leitura musical e execução de repertório de origem europeia”. A autora complementa, afirmando que esse modelo, em geral, não contempla pessoas que estão em fase inicial de aprendizagem do instrumento.

No ensino coletivo, observa-se que os autores partem da premissa de que esse formato pode romper com etapas previstas no ensino tutorial, como os testes para ingresso em turmas específicas e a separação por nivelamento. Com isso, os autores e as autoras explicam que o ensino coletivo parte do princípio de que todos podem aprender juntos e uns com os outros, valorizando a diversidade de habilidades e experiências (Tourinho, 2007; Santos; Santos, 2020).

No contexto brasileiro, o processo de ensino-aprendizagem coletivo tem raízes históricas que vão desde os pequenos grupos vocais e instrumentais utilizados na catequese de povos indígenas e nas primeiras bandas formadas por pessoas escravizadas no Brasil Colônia, até as bandas militares e rodas de choro no século XIX. A partir da segunda metade do século XX, observa-se uma crescente sistematização dessa abordagem, especialmente no ensino coletivo de sopros e ensino de cordas (Cruvinel, 2014, p. 12).

Apesar de o Canto Orfeônico ser considerado a primeira tentativa de sistematizar o ensino coletivo, Cruvinel (2014) explica que há, nos anos 50, exemplos de metodologias sistematizadas no Brasil, a saber: a metodologia de Ensino Coletivo de Sopros (Professor José Coelho de Almeida — foi responsável por sua difusão em São Paulo), que resultou na formação de várias bandas, instrumentistas e professores e na criação de novas práticas pedagógicas e novos métodos, como o “Da Capo” de Joel Barbosa (Cruvinel, 2014, p. 16). O “Da Capo” influenciou nomes como

Marcelo Eterno Alves – Coleção Tocar Junto: Ensino Coletivo para Banda Marcial e Marco Antônio Toledo Nascimento. Na área de Cordas, a sistematização apresentada por Alberto Jaffé nos anos 70 é igualmente responsável pela formação de várias orquestras e instrumentistas no nordeste do país, em decorrência da Experiência de Fortaleza-CE em 1975 e em São Paulo, a partir da experiência no SESC. Um de seus discípulos, João Maurício Galindo, sistematizou um método de cordas baseado na experiência com Jaffé e foi um dos responsáveis pela implementação da metodologia de Ensino Coletivo de Cordas no Projeto Guri, em São Paulo no final dos anos 90 (Cruvinel, 2014, p. 16).

Vale salientar que, nos anos 90, o ensino coletivo ganha destaque no âmbito do terceiro setor, ligado a ações sociais em Organizações não governamentais (ONGs), e também ganha espaço no campo institucional, ganhando aceitação no meio acadêmico (Cruvinel, 2014, p. 16).

Embora as discussões apontem os formatos por vezes de forma antagônica, Stervinou (2014, p. 27) defende que ambas as abordagens não devem ser colocadas como contrapostas, uma vez que são — ou podem ser — complementares. Além disso, os traços da colonialidade podem estar presentes não só no ensino tutorial, mas em todos os formatos, uma vez que a pessoa que ensina pode estar reproduzindo um modelo hegemônico.

Além das discussões em torno do ensino tutorial e do ensino coletivo, tem-se observado, mais recentemente, o surgimento de reflexões sobre a pedagogia da performance musical como um campo emergente de conhecimento. Ray (2015, p. 8) define esse campo como resultado de uma “relação dialética entre educação e conhecimentos musicais, fundamentado nas teorias e práticas formadoras do músico que necessariamente atua em público ou com a expectativa de estar em público em sua atividade principal”. Trata-se, portanto, de um campo de natureza interdisciplinar, que não se constitui de forma autônoma, uma vez que o fazer musical envolve múltiplas dimensões (Ray, 2015).

De acordo com Ray (2018, p. 7), a relação se dá justamente entre o domínio da “técnica, conhecimento de estilo e estética, condição emocional, capacidade de raciocínio, capacidade de expressão e condição física do executante, que geram avanço progressivo da qualidade da execução de determinado repertório”. A autora também chama atenção para a necessidade de haver cursos específicos com foco em Pedagogia da Performance, evidenciando ainda o paradoxo que há no fato de que,

no Brasil, estamos formando bacharéis que estão se inserindo como professores formadores nos cursos de licenciatura.

Em relação à definição do termo, Ray (2015, p. 6) define pedagogia da performance como “o ensino das práticas de instrumento, canto e regência, tendo a pedagogia como sinônimo de ensino”. É importante destacar que a autora propõe uma definição de pedagogia da performance que coloca o mesmo sentido para a definição de ensino e pedagogia, o que contrapõe a definição adotada nesta dissertação. Entendo, dessa maneira, que o ensino, enquanto parte da prática docente, integra a prática pedagógica sem a ela se resumir, como explica Souza (2009). Além disso, a pedagogia é entendida nesta dissertação como uma área do conhecimento que surge no século XX como reflexão sobre os problemas educacionais e rumos possíveis para os processos educativos (Souza, 2009).

Os formatos de ensino apresentados partem de discussões e práticas em espaços presenciais de ensino-aprendizagem. Todavia, as plataformas digitais e mídias sociais, como mencionado no início desta seção, têm ganhado espaço enquanto possibilidades de atuação docente e aprendizagem. Tendo isso em mente, ressalta-se que o ensino de instrumentos musicais ganha novas dimensões quando se trata do contexto online. Nesse contexto, o avanço das novas tecnologias digitais e o surgimento das mídias sociais provocaram uma nova inflexão no ensino de música, abrindo espaço para novas abordagens.

Westermann (2010) observa que as novas tecnologias permitiram diversas adaptações no ensino musical por meio de plataformas digitais. Embora os cursos de Educação a Distância (EaD) tenham suas origens no ensino por correspondência, como também apontado por Westermann (2010), as tecnologias digitais contemporâneas ampliaram significativamente as possibilidades de oferta e acesso ao ensino musical. Nesse contexto, Silva e Campos (2019) explicam que

Assim como outras áreas do conhecimento, educadores musicais têm se apropriado dos recursos tecnológicos e investido no ensino a distância. Não são poucos os cursos de música online, seja de instrumentos, canto, teoria musical, em diversos níveis, superior, técnico, profissionalizante e livre. Estes cursos podem ser ofertados por instituições de ensino ou até mesmo por professores autônomos, todos com o objetivo de transmitir conhecimentos musicais (Silva; Campos, 2019, p. 4).

Plataformas como *YouTube*, *TikTok* e *Instagram* começaram a ser percebidas como potencialmente educativas no ensino e aprendizagem musical, democratizando o acesso ao conhecimento e criando novas dinâmicas entre professores, alunos e conteúdos. A exemplo disso, podemos encontrar trabalhos que tratam sobre o ensino de instrumentos musicais dentro do contexto do *YouTube*, como nos trabalhos de Marques Júnior (2017), Silva (2020), Marques (2021), Lopes (2021) e Potiguara (2024) citados na revisão de literatura desta pesquisa. Os trabalhos evidenciam tanto as formas de organização de materiais na plataforma, questões sobre o trabalho docente no contexto e assuntos pertinentes ao ensino dos instrumentos especificados nas suas pesquisas, a saber: violão, saxofone, voz, acordeon e bateria, respectivamente.

Essa transformação está diretamente atrelada à Cultura Participativa Digital (Barros; Beltrame, 2022; Beltrame; Barros; Marques, 2023), que evidencia práticas musicais em que os usuários não apenas consomem os materiais disponíveis nas plataformas digitais e mídias sociais, mas também produzem e compartilham seus próprios conteúdos. Essa possibilidade de interação por vezes desafia o modelo de ensino centrado no professor e na aula presencial. Ao mesmo tempo, evidencia novas formas de se relacionar com a música e com a educação musical. Considerando o funcionamento dos algoritmos e sua influência na disseminação dos conteúdos, surgem novas maneiras de ensinar e aprender música a partir de um dado instrumento musical.

No processo de produção de conteúdo, podem ser observadas algumas particularidades, como o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem entre pares, por exemplo (Jenkins et al., 2006). Beltrame (2016) observa que essas mídias diminuem as fronteiras entre produtor e consumidor de conteúdo, favorecendo novas formas de circulação e aprendizagem musical. Interações como comentar, remixar, videoaulas, dentre outras possibilidades, fazem parte do contexto das interações entre pessoas e conteúdos nas mídias sociais e plataformas digitais.

Todavia, convém ressaltar que as novas possibilidades de ensinar e aprender por plataformas digitais e mídias sociais não surgiram para substituir abordagens consolidadas, mas evidenciam a necessidade de uma constante revisão crítica das práticas docentes, considerando o surgimento de novos contextos e novas dinâmicas sociais. Por conseguinte, apontam para a urgência de reformular os currículos das graduações em música, tendo ciência das transformações socioculturais, tecnológicas e epistemológicas do século XXI.

Assim, compreender o ensino de instrumentos musicais implica repensar o papel do professor, do aluno, do repertório e da forma como ensinamos e aprendemos música, possibilitando reflexões sobre currículo e novas metodologias de ensino. Entender que estamos inseridos em uma nova configuração social e que não há como negá-la implica construir a educação musical em contexto, cientes das questões emergentes no âmbito do ensino e de todas as relações estabelecidas nesse campo. A partir das discussões, foi elaborado o quadro abaixo, que apresenta de forma resumida cada modelo de ensino de instrumentos abordado.

Quadro 8: Modelos de ensino de instrumentos musicais e suas características

Modelo	Características	Exemplo presencial
Tutorial (1-1)	- Aulas individuais - Correção em tempo real - Relação mestre-discípulo	Conservatórios
Coletivo	- Grupo interativo - Aprendizado colaborativo - Professor como mediador	Orquestra jovem
Performance	- Formação do/da performer - Foco na técnica, estética, emoção, cognição e presença de palco	Curso de nível superior
YouTube	- Não linear - Estudo autodirigido - Lógica de engajamento - Curadoria algorítmica - Relação professor, conteúdo, usuário e algorítmico	Pode ser utilizado como apoio pedagógico; todavia, cumpre sua função dentro do seu próprio contexto: o YouTube.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Embora tenha abordado no quadro 8 as diferenças entre os formatos de ensino, é importante destacar que nem sempre as características dos modelos de ensino são antagônicas ou rígidas. Dessa maneira, o ensino tutorial pode ter uma abordagem mais horizontal, dando espaço para o estudante opinar e colaborar na construção do conhecimento, enquanto o formato coletivo pode adotar uma abordagem mais tecnicista e vertical, lembrando a relação mestre-discípulo. Além disso, a inserção de professores no YouTube pode reinterpretar modelos estabelecidos de ensino de instrumentos musicais, criando um espaço híbrido de ensino com características únicas potencializadas pela plataformização e pelas práticas decorrentes da Cultura Participativa Digital.

A seguir, apresento o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em primeiro lugar, ressalto que o avanço nas pesquisas sobre educação musical no contexto das plataformas digitais e mídias sociais intenta ter ciência de que esse campo de estudo se atualiza diariamente, visto que os ambientes digitais estão em constante transformação. Mesmo que não percebamos, todas as práticas diárias da vida humana são constantemente atravessadas e impactadas por tais transformações, de forma que “pensar o tempo presente é sempre tarefa arriscada, pois por um lado nos falta um distanciamento histórico de nós mesmos, bem como saber filtrar nossas visões sociocêntricas e egocêntricas do contexto que analisamos” (Arroyo et al., 2020, p. 14).

Por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual, tomando como base as especificidades, efemeridade e complexidade dos materiais disponibilizados online e a constante necessidade de definições e adaptações de métodos para o contexto, considerou-se utilizar o estudo de casos múltiplos. Todavia, após a apresentação do projeto e colaborações da banca de defesa do projeto, optou-se por utilizar apenas o termo pesquisa qualitativa com base em entrevistas e análise documental.

O estudo qualitativo é definido como “o aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas, um dado não captável em equações, médias e estatísticas, ou seja, não quantificável” (Bastos, 2007, p. 42). A escolha dessa abordagem é justificada porque esta propicia “uma aproximação maior com o sujeito ou grupo analisado e privilegia as apreciações das experiências de interesse, significados e interpretações da realidade pelos próprios participantes” (Barros, 2019, p. 59). Por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual, levou-se em consideração as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) disponibilizadas em 24 de fevereiro de 2021 para pesquisas em ambiente virtual ou não presenciais.

4.1 Campo empírico

O campo empírico está situado em dois canais dedicados ao ensino do violoncelo no *YouTube*. Os participantes da pesquisa são os professores responsáveis por esses canais. Como cada canal possui apenas um idealizador, a pesquisa contou com dois participantes, correspondentes aos dois canais selecionados. A definição desse número foi resultado de um levantamento prévio, que

identificou canais alinhados aos objetivos específicos do estudo. Foram priorizados canais dedicados ao ensino do violoncelo, excluindo-se aqueles que abordam o instrumento de forma secundária ou cujo foco principal seja a performance, considerando especialmente os conteúdos produzidos nos últimos anos (2023–2024).

Para esse levantamento, foi utilizada uma tabela contendo as seguintes informações: Canal; Idealizador (e formação); Objetivo do canal; Quantidade de inscritos; Quantidade de publicações; Quantidade de visualizações.

Foram encontrados um total de seis canais¹⁹, sendo um deles inativo (ativo apenas durante a pandemia), restando cinco. De tal forma, optou-se pelo número de dois canais, justificado a partir dos critérios já mencionados, do conhecimento empírico relacionado ao campo pela pesquisadora em questão e tendo em vista que se trata de uma pesquisa qualitativa, cujo foco é aprofundar as questões pertinentes ao estudo.

Seguem os critérios de seleção e escolha dos canais inquiridos pelo CEP para elencar a escolha dos participantes da pesquisa.

Critérios de inclusão:

- a) Ter um canal em funcionamento que objetiva o ensino de violoncelo, com um número mínimo de dez mil pessoas inscritas (dado o alcance de pessoas pelo canal a ser estudado), com frequência de postagem de material didático e um acervo de materiais considerável disponibilizados no canal.
- b) Os professores atuantes no canal devem ser brasileiros e possuir graduação em bacharelado ou licenciatura em música, com especificação, ênfase ou habilitação no instrumento violoncelo.

Critérios de exclusão:

- a) Pessoas que atuam com o ensino do violoncelo no YouTube sem formação específica no instrumento (licenciatura ou bacharelado);
- b) Canais que foram criados com objetivo de ensinar violoncelo apenas no período da pandemia da Covid-19 e/ou que não tenham conteúdo publicado no ano de 2024.
- c) Canais de projetos que ensinam o violoncelo como parte do conteúdo e não como foco do canal. o Canais de violoncelo cujo foco está unicamente na performance do(a) instrumentista/idealizador(a) do canal.

¹⁹ Todos os professores idealizadores dos canais encontrados são graduados em cursos superiores.

Os participantes da pesquisa foram contatados por textos enviados via e-mail e por perfis de outras mídias sociais (Instagram e WhatsApp). No texto, além de me apresentar enquanto pesquisadora do estudo, expliquei sobre a pesquisa e sobre as questões pertinentes à documentação necessária para assinatura e encaminhamento ao CEP. As assinaturas foram realizadas de maneira digital. Conforme orientação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o convite foi feito individualmente, sem o uso de listas ou outros meios que permitam a identificação dos candidatos a participantes por terceiros. Também foi ressaltada a importância de os participantes armazenarem os arquivos assinados em formato eletrônico como cópia.

4.2 Coleta e tratamento dos dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada com os professores proprietários dos canais (APÊNDICE A) e a análise documental (utilização de vídeos, materiais disponibilizados no canal e *playlists* para enriquecer a análise, sobretudo os vídeos/*playlists* citados pelos participantes durante a entrevista). A entrevista semiestruturada “combina um roteiro de questões previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores” (Oliveira; Guimarães, 2023, p. 221).

Já em relação à análise documental, Flick (2014, p. 370) considera que os documentos dispõem de particular relevância na pesquisa qualitativa, uma vez que nos dizem muito sobre um ambiente social ou um indivíduo. Além disso, vale destacar que os documentos não são apenas dados que podemos utilizar como recurso em uma pesquisa. Ao optar pela utilização de documentos, o pesquisador deve estar atento às suas características, condições específicas de produção, dentre outras coisas (Flick, 2009, p. 233). Na pesquisa proposta, consideramos os vídeos como fontes documentais, cientes de sua pertinência para a pesquisa nas ciências humanas. Flick (2009, p. 255) enfatiza a relevância do uso de materiais audiovisuais para a pesquisa social.

As entrevistas foram efetivadas de forma online, por plataforma de videoconferência (Google Meet), gravadas para análise e transcritas adotando a norma ortográfica padrão da língua portuguesa, reduzindo possíveis hesitações dos entrevistados e marcadores conversacionais para evitar elementos excessivos que dificultem a análise e a leitura do trabalho. Os entrevistados foram consultados quanto

ao melhor dia e horário para participação na entrevista. Realizadas de maneira individual, considerando as especificidades de cada canal, a profundidade das informações prestadas e o tempo de formulação e verbalização das respostas pelos participantes, as entrevistas tiveram duração de 2h18min com o primeiro entrevistado e 1h30min com o segundo.

Para a gravação, foram utilizados os aplicativos de gravação para celular Parrot e o software para gravação de áudio e vídeo ApowerREC, além da gravação do Google Meet, com o intuito de garantir uma variedade de formas de registro e diminuir possíveis impactos que levassem à perda do material coletado. No entanto, as gravações realizadas pelo Google Meet tiveram melhor qualidade de áudio para realização das transcrições. Além disso, tentei utilizar o ApowerREC para gravação simultânea com o Google Meet; no entanto, foi identificado que o uso conjunto pode impactar negativamente a qualidade do áudio gravado no Google Meet.

Para a transcrição dos dados, foram testados os aplicativos 123APPS e Cripto.AI. No entanto, optou-se pela transcrição em tempo real utilizando a extensão *VB Audio CABLE*, um software que permite a transmissão de fluxos de áudio entre diferentes aplicativos. Quando ativado em conjunto com a ferramenta de digitação por voz do *Google Docs*, esse recurso possibilita o acompanhamento da transcrição em tempo real, proporcionando uma visão preliminar dos dados coletados.

Após a conclusão da etapa de transcrição das entrevistas, o texto passou por correção a fim de reparar os equívocos de transcrição acarretados pela ferramenta de transcrição e revisão para amenizar marcadores de fala. O próximo passo foi seguir os procedimentos sugeridos por Bardin (2011) para a análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 37) define essa abordagem como um conjunto de técnicas utilizadas para a análise das comunicações. Outrossim, “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2011, p. 37, grifo nosso).

A organização do material envolveu a leitura flutuante — busca por familiaridade com as informações sem um olhar profundo —, pré-análise, que envolve a exploração do material a partir da seleção de trechos relevantes, tratamento e interpretação dos dados (definição dos códigos, que são estruturas mínimas de análise, palavra ou sentença). Ressalto que a técnica de análise de conteúdo temática

por frequência discutida por Bardin (2009) possibilitou uma visão mais clara sobre os dados coletados.

Após os passos supracitados, o documento inicial foi dividido em cores que caracterizavam cada assunto, seguido da definição dos assuntos por categorias e, por último, o material foi organizado em planilhas. Chegamos às seguintes categorias de análise:

- Concepções pedagógicas e estratégias de ensino;
- Planejamento, estrutura e produção das videoaulas;
- Acompanhamento e avaliação da aprendizagem;
- Profissionalização e trabalho.

O material foi organizado em formato de tabela no Google Sheets, explorando os novos recursos visuais oferecidos pela ferramenta.

Quadro 9: Organização dos dados por categorias e códigos

Entrevistado	Código	Categoria	Citações	Meus comentários
Entrevistado 1	Ensino, violoncelo, YouTube	Concepções Pedagógicas e Estratégias de Ensino		
Entrevistado 1	Organização do canal	Planejamento, Estrutura e Produção das Videoaulas		
Entrevistado 2	Acompanhamento/Avaliação	Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem		
Entrevistado 2	Trabalho	Profissionalização e trabalho		

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A primeira categoria refere-se à compreensão dos professores investigados sobre o ensino em plataformas digitais, com ênfase no *YouTube* e nos canais analisados, bem como sobre sua prática docente de maneira geral. A segunda abrange aspectos relacionados à produção das videoaulas, incluindo planejamento, estrutura, materiais, entre outros. A terceira categoria diz respeito à percepção dos participantes sobre os processos de avaliação e acompanhamento das pessoas que

aprendem pelo *YouTube*. Por fim, a quarta categoria aborda as diferentes dimensões do trabalho docente, tendo o *YouTube* e a prática docente como norte nas discussões. Os apontamentos decorrentes das categorias de análise do material obtido nas entrevistas fundamentam-se no referencial teórico apresentado nesta dissertação e buscam contribuir para pesquisas futuras.

Nesta pesquisa, utilizarei os termos “entrevistado” ou “professor” para me referir às pessoas participantes da pesquisa, uma vez que elas se reconhecem como docentes que atuam na plataforma *YouTube*, e não necessariamente como *YouTubers* ou criadores de conteúdo — embora este último seja o rótulo geralmente atribuído a todos que produzem material para a referida plataforma. Além disso, optamos pelo anonimato com o intuito de preservar a identidade das pessoas pesquisadas, evitando possíveis constrangimentos relativos à divulgação de descrições de suas atividades e análises de suas práticas.

Embora os dados utilizados na pesquisa sejam de acesso público, sendo estes os vídeos e conteúdos postados no *YouTube*, é importante considerar que, ao realizar análises e críticas sobre esses materiais, podemos produzir diferentes efeitos nas práticas desses atores sociais devido à imprevisibilidade da divulgação desses dados. O ambiente digital, mesmo que público, não exclui a possibilidade de exposição ou desconforto decorrente do escrutínio do processo de produção de conhecimento, sobretudo em se tratando de reflexões sobre escolhas referentes às suas práticas docentes no referido contexto. Diante disso, a escolha pelo anonimato é justificada enquanto decisão ética que busca respeitar os sujeitos da pesquisa enquanto indivíduos em seus contextos reais de atuação profissional. Outrossim,

[...] lidar com pesquisa científica, contemplando uma expressão complexa e diversificada como a música, exige diretrizes de pesquisa que sejam, ao mesmo tempo, claras, coerentes e estruturadas, mas, também, respeitosas e vinculadas aos valores humanos, o que inclui, certamente, definições acerca da conduta ética do pesquisador (Queiroz, 2013, p. 8).

Mesmo que o *YouTube* não seja a principal fonte de renda desses profissionais, ainda é uma “vitrine” que os leva às demais fontes de renda, como poderemos observar na seção de análise desta dissertação. Com isso em mente, faremos referência aos entrevistados da seguinte forma: Entrevistado 1 (Canal 1) e Entrevistado 2 (Canal 2). O número do entrevistado representa a ordem de realização

das entrevistas, enquanto a escolha do número de identificação dos vídeos referenciados na pesquisa (aula 1, tutorial 1) foi feita a partir da ordem dos dados analisados pela autora, não necessariamente pela ordem disposta no canal.

A seguir, apresentam-se os dados analisados, organizados a partir da discussão proposta sobre a prática docente de professores de violoncelo no *YouTube*.

5 PRÁTICAS DOCENTES NO YOUTUBE: O ENSINO DE VIOLONCELLO SOB A LÓGICA DA CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL E DA PLATAFORMIZAÇÃO

Esta seção apresenta a análise dos dados da pesquisa, construída com base nas entrevistas, análise documental e articulação do referencial teórico apresentado nesta dissertação. Para tanto, buscou-se compreender como os professores idealizadores dos canais analisados adaptam estratégias pedagógicas, estruturação de aulas, acompanhamento, avaliação — neste caso, avaliação está mais relacionada às métricas da plataforma — e a organização de materiais no *YouTube*.

A partir da coleta dos materiais a serem utilizados na análise, que contempla os vídeos disponíveis nos canais, materiais criados pelos professores e disponibilizados em seus canais do *YouTube*, entrevistas e interações nos comentários, foram identificadas quatro categorias para a análise:

- Perfil dos entrevistados e contextualização dos canais do *YouTube*;
- Concepções Pedagógicas e Estratégias de Ensino do Violoncelo no *YouTube*;
- Estrutura dos Canais, Planejamento e Produção das videoaulas;
- Curtidas, comentários e visualizações como avaliação do alcance do conteúdo.

A análise apresentada trata sobre o ensino do violoncelo no *YouTube*, tendo em vista as suas especificidades e as adequações do ensino do instrumento à plataforma. Além disso, o perfil de formação dos entrevistados foi considerado importante para a atuação dos professores e reformulação de suas práticas docentes nos canais estudados.

5.1 Perfil dos entrevistados e contextualização dos canais

O Entrevistado 1 é bacharel em Música com habilitação em violoncelo e iniciou seus estudos no instrumento por meio do Método Jaffé de Ensino Coletivo de Cordas²⁰. Além disso, também possui formação em bateria por uma escola de música da sua cidade. Sua trajetória dispõe de uma formação influenciada pela vivência de aprendizagem em grupo, de forma que a partitura pode funcionar como suporte, mas não deve ser o centro do processo, como observam Tourinho (2007) e Montandon (1992) — essa relação nem sempre se dá nesses termos. Essa base pedagógica se

²⁰ Uma abordagem que integra violino, viola, violoncelo e contrabaixo desde a primeira aula, simulando a dinâmica de uma orquestra (Costa, 2022).

manifesta no seu canal no *YouTube*, adequando alguns vídeos a uma abordagem do ensino dirigido, embora as pessoas nem sempre sigam a lógica de sequência organizada. As lives longas e sequenciadas reproduzem a progressão similar à utilizada no método Jaffé, mas em um formato não linear — as pessoas se organizam para estudar sem acompanhamento de uma pessoa docente. Sobre o formato de ensino coletivo de cordas Jaffé, o Entrevistado 1 explica que “[...] desde a primeira aula, já tem um formato de orquestra de cordas. [Isso] me incentivou a gostar do violoncelo” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

As primeiras postagens com intuito de ensinar foram realizadas no Canal do *YouTube* do Entrevistado 1 em 2017. O professor postava conteúdos baseados em performances e começou a postar materiais didáticos como ensino de escalas, falando sobre arco, dentre outros assuntos, a pedido dos usuários do *YouTube*. Vale salientar que os conteúdos de performance também podem contribuir para o aprendizado, uma vez que a imitação também é uma prática utilizada para aprender com conteúdos audiovisuais (Waldron; Horsley; Veblen, 2020). Além disso, Swanwick (1994) também enfatiza a importância da imitação na aprendizagem e de uma pessoa como referência no processo de aprendizagem (geralmente o professor). Nesse sentido, mesmo conteúdos que não foram pensados e organizados de forma pedagógica também podem funcionar como materiais auxiliares no aprendizado do instrumento, sobretudo no contexto da Cultura Participativa Digital, em que o próprio usuário participa de forma ativa nos materiais e assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

O Entrevistado 1 postou seu primeiro vídeo com direcionamento pedagógico em 2017, abordando como fazer a escala de dó maior no instrumento. Foi percebida uma boa aceitação do conteúdo pelo professor ao afirmar que identificou que as pessoas estavam buscando esse tipo de conteúdo. A aceitação pode ser percebida a partir do engajamento das pessoas no vídeo. Nesse ínterim, é possível inferir que a plataforma possibilita uma reconfiguração do ensino, ganhando novas dimensões (como a produção e gravação de vídeos e táticas de marketing digital) em relação aos formatos de ensino consolidados. Além disso, no *YouTube*, é possível que as pessoas revisitem os vídeos sempre que necessário.

Atualmente, o canal possui 45 mil inscritos e 1.070 vídeos e funciona como uma vitrine, possibilitando oportunidades de trabalho e gerando renda a partir de cursos

pagos, parcerias e aulas particulares — uma forma de monetizar²¹ indiretamente. O entrevistado 1 explicou que a atuação no *YouTube*

[...] acaba gerando várias fontes de renda mesmo. Para você monetizar, somente ganhar do *YouTube* não é tão fácil. Tem que ter muito vídeo, tem que produzir muita coisa, tem que ter muita visualização, mas já é um começo. É uma fonte de renda sim. Através disso eu começo a expandir [a partir de] parcerias com lojas para divulgar algum produto, às vezes aparece alguém para eu divulgar um serviço (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

O professor reconhece que, embora seja difícil firmar uma boa renda apenas com o *YouTube*, a plataforma continua sendo uma mediadora de outras possibilidades de renda, sendo uma possibilidade de trabalho para pessoas que tenham interesse em atuar no contexto. O Entrevistado 1 ainda enfatiza que “as redes sociais, as plataformas digitais são uma ótima ferramenta para nós. Quem souber usar, quem for usar, tem chance de trabalho muito maior” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

Em se tratando do Entrevistado 2, também bacharel em Música, o professor dispõe de habilitação em violoncelo e possui título de mestre em performance no violoncelo cursado no exterior. Sua trajetória foi marcada especialmente pela ênfase na performance; todavia, houve investimento em formação complementar, com foco em formações pedagógicas e cursos para conseguir entender e atingir as exigências do *YouTube*. Sobre esse percurso formativo, o Entrevistado 2 explica:

[...] eu fiz bastante curso para aprender a entender a pedagogia do violoncelo. Entender como funciona a didática, saber organizar as coisas didaticamente, saber o que eu preciso ensinar primeiro, o que eu preciso ensinar depois — tudo isso foi através de cursos que eu fiz. Um curso também sobre o *YouTube* que me ajudou muito (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

Desse modo, o entrevistado enfatizou que a formação complementar foi importante para sua prática docente. Weber (2019) observa que saber tocar um instrumento não é suficiente para ensiná-lo. Em concordância com a observação da autora, o Entrevistado 2 observa que, no início da sua atuação docente, mesmo antes de atuar na internet, ensinava da mesma forma como aprendeu. Conforme destaca o próprio entrevistado: “[Eu] usava os mesmos métodos, as mesmas lições, os mesmos

²¹ Gerar lucro, transformar o engajamento nos vídeos em receita, ter retorno financeiro.

exercícios e simplesmente mostrava para o aluno o que eu aprendi. *Eu não ensinava porque eu não sabia ensinar*, mas isso era uma deficiência da minha formação como professor" (Entrevistado 2, 16 jan. 2025, grifo nosso).

A trajetória formativa do Entrevistado 2 é representativa de uma realidade recorrente entre bacharéis em Música, cuja formação, em geral, não contempla conteúdos pedagógicos específicos (Weber; Garbosa, 2017; Weber, 2019; Silva, 2017). Essa lacuna também se evidencia na fala do Entrevistado 1, ao afirmar: "[...] tive bons professores e uma ótima base técnica. A faculdade e os cursos que fiz, incluindo a filosofia do método Suzuki [também contribuíram]. Tudo isso me ajudou a melhorar cada vez mais o conteúdo (das aulas/dos vídeos)" (Entrevistado 1, 14 jan. 2025). Nesse contexto, a busca por formação complementar foi apontada como importante para a prática docente pelos professores entrevistados.

O Canal 2 possui 28,9 mil inscritos e 290 vídeos e surgiu em 2018 com o objetivo de ensinar violoncelo, diante da escassez percebida de conteúdos específicos de ensino do instrumento. A inserção do professor no YouTube ocorreu por meio da indicação de um amigo que já atuava na plataforma. Inicialmente, os vídeos publicados abordavam dúvidas recorrentes entre estudantes do instrumento. Atualmente, de acordo com o Entrevistado 2, os cursos pagos ofertados pelo professor representam sua principal fonte de renda.

Com perspectivas diferentes ou similares, as pessoas que decidem atuar em um ou mais canais no YouTube começam com alguma motivação. Nesse sentido, o Entrevistado 2 observa que:

Os professores de violoncelo, ou violoncelistas que produzem esse conteúdo no YouTube, começam com alguma motivação. Alguns, talvez, já com uma motivação clara de se colocarem como professores online e venderem seu curso, sua aula e tudo mais. Outros, talvez como eu, comecem meio despretensiosamente e depois recebam essa demanda e entrem por esse caminho (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

A motivação para ensinar na plataforma também foi discutida em estudos anteriores, como o desenvolvido por Silva (2020). O autor identificou que os professores investigados por ele apresentavam finalidades distintas ao decidirem atuar no YouTube como docentes de instrumento musical: alguns iniciaram suas atividades na plataforma sem ter clareza sobre o potencial de retorno financeiro,

enquanto outros já demonstravam uma compreensão mais definida sobre essa possibilidade. No âmbito desta pesquisa, ambos os professores relataram ter começado sem a intenção de obter ganhos financeiros, sendo que essa possibilidade surgiu posteriormente, à medida que seus vídeos passaram a alcançar maior visibilidade.

O crescimento na visibilidade dos conteúdos contribuiu para a ampliação do alcance geográfico das práticas docentes dos professores. Além da questão financeira, para os entrevistados, o ensino por meio do *YouTube* cumpre o papel de atingir pessoas em diferentes localidades, preenchendo lacunas provocadas pela distância, uma vez que rompe com barreiras geográficas — aspecto também ressaltado por Marques (2021), Teixeira (2021) e Lopes (2021). Ao refletir sobre a questão, o Entrevistado 2 observa:

O grande forte do *YouTube* e do ensino no *YouTube* para mim é você alcançar pessoas que talvez se não fosse dessa forma não teriam acesso a uma escola de música e muito menos um professor. Tem lugares que tem escola de música mas não tem aula de violoncelo porque é um instrumento muito específico, é caro, é grande, ainda tem muito a cara da música clássica (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

O relato revela que o ensino na plataforma também envolve um cuidado com a qualidade do conteúdo voltado para aqueles que não têm acesso a cursos pagos, demonstrando que a iniciativa vai além da autopromoção. Nessa mesma perspectiva, o Entrevistado 1 ressalta que, se sua atuação fosse restrita ao ensino presencial, seu alcance “[...] seria limitado, no bairro ou talvez ensinando em um projeto ou às vezes até, talvez, viajar para algum outro lugar mas seria muito específico, muito fechado. No *YouTube* não! Eu entendo como missão para alcançar [mais pessoas]” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

Além de reduzir distâncias físicas, os vídeos do *YouTube* oferecem outra vantagem significativa: a disponibilização gratuita de materiais bem estruturados (Marques, 2021) voltados ao aprendizado de um instrumento musical. Essa acessibilidade torna-se essencial frente às desigualdades sociais e às situações de vulnerabilidade enfrentadas por grande parte da população brasileira, o que justifica o Entrevistado 1 a ver sua atuação na plataforma como uma missão.

Contudo, é preciso reconhecer que o acesso ao *YouTube* e à internet ainda impõe certas limitações no que tange ao processo de aprendizagem musical, como

apontam Beltrame, Barros e Marques (2023). O uso de dispositivos com baixo desempenho compromete o uso da plataforma e pode gerar dificuldades técnicas que desestimulam o acesso e o aproveitamento dos conteúdos disponíveis (Marques, 2021, p. 102). Além dessas limitações, devem-se considerar os contextos socioeconômicos específicos, que impactam diretamente a experiência de aprendizagem.

No caso específico do violoncelo, essas limitações podem ser agravadas, levando-se em consideração que o instrumento exige um elevado investimento financeiro, tanto para adquirir o instrumento quanto para sua manutenção. Ciente dessa realidade, o Entrevistado 1, por exemplo, procura oferecer dicas para a compra de materiais com melhor custo-benefício, apresentando produtos testados em lojas específicas — inclusive criando um perfil próprio para vendas e vendendo instrumentos testados por ele mesmo. Além disso, os professores alertam os usuários sobre os equívocos comuns na compra de materiais sem qualidade, frequentemente causados pela desinformação — compreendida como “a informação que circula sem filtro ou critérios qualitativos” (Conde, 2018, p. 31). A exemplo, o Entrevistado 1 explica que a desinformação acomete “[...] muito na questão de compra de instrumentos musicais. O pessoal oferece um instrumento, mas é outro [que é vendido], infelizmente” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

Para contornar essas dificuldades, o Entrevistado 1 oferece alternativas acessíveis para quem não pode adquirir determinados materiais, além de pensar que muitas pessoas estudam no horário noturno. Um exemplo é a indicação do uso de pregadores e flanela no cavalete do violoncelo, que funcionam como abafadores — uma solução simples para quem não pode investir em uma surdina/abafador. A seguir, um exemplo registrado pelo Entrevistado 1 no ebook compartilhado pelo canal ao sugerir como os estudantes podem organizar os seus estudos.

Figura 2 – Indicação de abafador improvisado

 **Organizando a Técnica**

Chegou a hora de definir qual vai ser o exercício/técnica que você vai treinar.

Um pouco mais abaixo eu separei as formas que você deve tocar e as técnicas que você vai usar, porém continue lendo as orientações aqui antes de ir para os estudos práticos.

Obs.: Existem pessoas que saem muito cedo e chegam muito tarde em casa. Muitas dessas pessoas não podem tocar o violoncelo por conta do horário.

Se esse é o seu caso faça o seguinte:

Pegue uma flanela ou pano macio e limpo e envolva o seu cavalete com o pano, fixando o mesmo com um pregador ou prendedor, assim:



Pegue o seu arco normalmente, mas não passe Breu nas crinas.
Dessa forma você vai conseguir executar as arcadas, fazer as divisões do arco e trabalhar a postura e movimentos.

Claro, não vai ser possível você ouvir o som tão alto, porém o fato de você ir praticando com o pano/flanela diariamente, quando chegar o dia em que for possível tocar tranquilamente, você vai estar totalmente preparado para estudar.

Fonte: *YouTube* (Canal 1).

Além das dicas supracitadas, as postagens de videoaulas ou vídeo performance contribuem para a divulgação do instrumento (Entrevistado 1, 14. jan. 2025; Entrevistado 2, 16 jan. 2025), tendo em vista o consumo crescente de diversos conteúdos musicais na plataforma. Ao abordar o assunto, o Entrevistado 1 explica:

Por exemplo, o Hauser²², ele toca, é um cara que tem um nível [técnico] muito alto. Começou a tocar música *pop* e hoje muitos alunos às vezes querem estudar com a gente porque veio dele, [viram] o cara tocando. As pessoas estão tão fechadas que mal entendem que estão sendo beneficiadas porque o cara tá divulgando o violoncelo (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

Na mesma perspectiva, o Entrevistado 2 reflete que “[...] esse formato de ensino no *YouTube* é muito útil, ele cumpre uma função de divulgação do instrumento, de divulgação da música e de acesso ao ensino do instrumento” (Entrevistado 2, 16

²² Trata-se de um Violoncelista que ganhou espaço tocando sobretudo no Two Cellos. Atualmente, também dispõe de carreira como solista e diversas parcerias com artistas de diferentes espaços. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1gJadngAhfk&list=RDEMJtRW_DOR7FCE-tj3l8q_kA&index=31.

jan. 2025). Esse crescimento exponencial de arquivos no YouTube fomenta a formação de um gigantesco arquivo de pedagogia musical, que caracteriza o *Efeito YouTube* (Marquez, 2017; Cayari, 2011). Os entrevistados foram unâimes ao afirmar que, embora reconheçam o ensino presencial como a melhor opção para um aprendizado mais aprofundado, o ensino do violoncelo no YouTube desempenha um papel crucial, sobretudo no processo de iniciação ao instrumento. O Entrevistado 2 explicou a iniciação no instrumento como um processo inserido no interesse e na admiração despertados pelo violoncelo. Nesse sentido, é possível inferir que o pensamento do entrevistado vai ao encontro da percepção de Swanwick (1994, p. 1) ao afirmar que “aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical”. Para o autor, o aprendizado musical é um processo que envolve uma multiplicidade de camadas, a saber: por meio do solfejo, da prática frequente, da escuta de outras pessoas tocando, da participação em ensaios e apresentações públicas, bem como por meio da improvisação.

Os participantes da pesquisa ressaltam que o YouTube também corroborou para transformar suas concepções sobre o ensino do instrumento, além da formação complementar — como a filosofia do método Suzuki, por exemplo. Pensando sobre essa mudança de percepção, o Entrevistado 1 observa: “O método de ensino antigo é muita cobrança, é muito 'na paulada', é complicado. Hoje, eu sou totalmente contra essa forma de ensinar por conta da minha experiência” (Entrevistado 1, 14. jan. 2025). Embora tenha tido aulas coletivas e aulas em formato tutorial, as fronteiras entre os formatos não são tão distantes uma vez que as pessoas que ensinam seguem reproduzindo formas conservadoras nas suas práticas docentes. Como já observado por Penna (2024), o conservatório está dentro e fora de nós.

O ensino que antes era centrado na técnica e na formação do instrumentista, ao atravessar barreiras geográficas passou a considerar também a individualidade do aluno e seu contexto (geográfico, econômico e social). Esse movimento evidencia como a Plataformização da educação vem transformando as práticas de ensino e aprendizagem (Silva; Carolei, 2024). Arroyo *et al.* (2020, p. 18) chamam a atenção para as temáticas emergentes geradas na contemporaneidade, enfatizando que os métodos ultrapassados de educação musical não podem invisibilizar as novas visões de mundo. Dessa forma, ensinar violoncelo no YouTube desafia as metodologias de ensino centradas especificamente no que o professor tem a ensinar e na passividade do aluno frente ao conteúdo apresentado — sejam elas baseadas no ensino tutorial

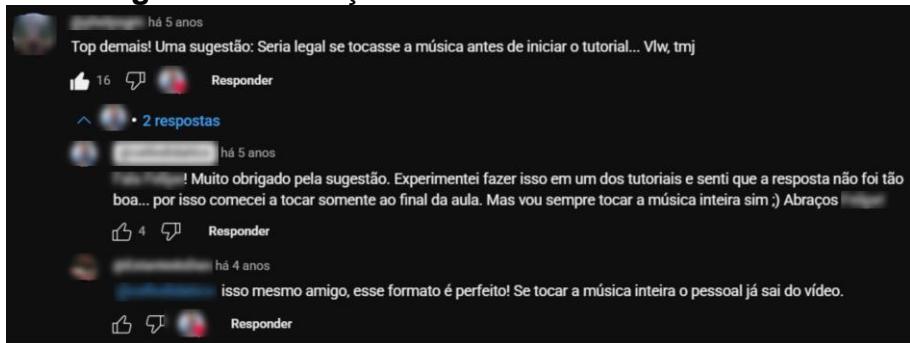
ou no ensino coletivo. Mesmo que essas abordagens possam tornar-se mais participativas ao serem levadas para o contexto das mídias sociais e plataformas digitais, Westermann (2023) chama a atenção para a possibilidade de estarmos somente atualizando propostas de ensino pensadas para os ambientes presenciais de ensino para um novo contexto.

5.2 Concepções Pedagógicas e Estratégias de Ensino do Violoncelo no YouTube

O ensino de música no *YouTube* envolve dimensões que extrapolam os limites do conhecimento pedagógico-musical, incorporando também saberes relacionados à própria plataforma, ao *marketing digital*, ao uso de dispositivos tecnológicos, aplicativos e softwares. Nesse contexto, o ensino no *YouTube* se caracteriza por formas de interação distintas, que reconfiguram a relação entre quem produz o conteúdo e os usuários que o consomem. A interação nem sempre ocorre diretamente por meio do diálogo entre o produtor de conteúdo e o usuário. Muitas vezes, ações como curtidas, descurtidas, compartilhamentos — e nem sempre os comentários — constituem formas de interação mediada com o próprio conteúdo (Marques, 2021). Outrossim, o professor divide com o algoritmo²³ o papel de mediador dos conhecimentos, negociando constantemente os conteúdos entre o que os usuários almejam e os conteúdos mais acessados, gerando uma frequente negociação entre o professor e o público, considerando as demandas do algoritmo. Na Figura 3, encontra-se um exemplo da negociação supracitada:

²³ O Google Ajuda explica que “para garantir a segurança da comunidade para criadores, espectadores e anunciantes, criamos sistemas automatizados que nos ajudam a filtrar todo o conteúdo enviado” (Google Ajuda, 2025, s/p). *Esse sistema é o algoritmo.*

Figura 3 – Interações nos comentários do Canal 2



Fonte: Canal 2 (YouTube).

O exemplo da Figura 3 põe em evidência que os comentários/feedbacks, próprios da Cultura Participativa Digital que dizem respeito ao ato de comentar/discutir, auxiliaram o Entrevistado 2 a reavaliar a organização do conteúdo do vídeo. A constatação do professor de que o vídeo em que ele primeiro tocava a música e só depois a ensinava não gerava engajamento o levou a reformular sua prática. Esse movimento evidencia, por um lado, como a platformização continua transformando as formas de ensinar (Silva; Carolei, 2024; Westermann, 2023) e, por outro, reforça a importância da reflexão constante na atuação docente nesse contexto — uma postura amplamente enfatizada por Freire (1996). Todavia, as escolhas do professor são justificadas para o usuário ao explicar que tentou fazer da maneira indicada, mas percebeu que não deu certo.

Nesse cenário, torna-se fundamental reconhecer as especificidades da prática docente no contexto do *YouTube*. Primeiramente, é preciso ressaltar que “saber tocar não é saber ensinar” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). Além disso, saber tocar o instrumento e possuir conhecimentos pedagógicos — como a organização das aulas, o acompanhamento dos alunos e a mediação do conhecimento — não é suficiente para a prática docente no *YouTube*. Ensinar na plataforma exige que os professores mobilizem outros saberes, relacionados ao funcionamento e às dinâmicas próprias da plataforma, como o uso estratégico da descrição dos vídeos, miniaturas (ou “capas”), hashtags e técnicas voltadas ao engajamento do público/marketing digital (como os títulos mais atrativos). Diante desse cenário, em que a tecnologia não apenas media as práticas presenciais de ensino, mas constitui elemento central dessas relações, estudos recentes vêm enfatizando a importância de incorporar esses saberes à formação docente (Calderón-Garrido; Gustems-Carnicer; Carrera, 2020; Santos, 2022).

Além das estratégias para engajamento, os professores precisam se preocupar com a maneira como o conteúdo está sendo recebido pelos usuários. Ao construir suas aulas, os profissionais inseridos na plataforma precisam usar diversos recursos visuais para facilitar o aprendizado do aluno, a partir de uma abordagem descritiva e com muitos exemplos (Entrevistado 1, 14 jan. 2025; Entrevistado 2, 16 jan. 2025; Lopes, 2021; Potiguara, 2024). O Entrevistado 2 atenta que é preciso:

[...] explicar muito bem para a pessoa, porque você não tá ali para pegar na mão dela pegar no arco para mostrar. Você não está ali para fazer isso, ela vai ver o que você gravou no vídeo então é importante isso, que você seja muito visual em seus exemplos, que você use diferentes exemplos. E em terceiro lugar (e só vem com a experiência), que você saiba mais ou menos quais são as dificuldades mais comuns naquela música, naquele repertório, naquela técnica [...]. Isso é o tipo de coisa que em nenhum curso você consegue comprar, você só aprende com a experiência (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

A fala do Entrevistado 2 evidencia uma compreensão clara das especificidades do ensino mediado pelo *YouTube*, especialmente no que diz respeito à ausência da interação síncrona, física e presencial com o estudante. Além disso, ao trazer exemplos visuais para a explicação, os professores auxiliam na construção da aprendizagem das pessoas estudantes. Swanwick (1994, p. 2) chama atenção para a autonomia do/da estudante afirmando que “é muito diferente de se ter um professor ‘empurrando os dedos’ — algo que é feito comigo ao invés de algo que eu estou fazendo”. O autor ainda acrescenta que infelizmente grande parte do ensino, ao que lhe parece, não se organiza de forma que o aluno tenha autonomia, mas centra-se no que o professor tem a ensinar, em uma relação mestre-aprendiz.

Na mesma perspectiva, o Entrevistado 1 (14 jan. 2025) afirma que “na questão de pedagogia de ensino, quanto mais detalhes melhor porque a gente que já toca já tá pronto, a gente passou aquele processo mas para quem tá iniciando a pessoa não sabe nem segurar o arco”. O professor mostra-se atento às especificidades de pessoas que estão começando os estudos no instrumento, atentando para as dificuldades enfrentadas pelo iniciante, tais como: como segurar corretamente o arco e compreender como utilizá-lo de forma que aplique a pressão adequada para extrair som do instrumento²⁴. Ambas as falas apontam para a necessidade de explicações e

²⁴ Um dos fundamentos da prática violoncelista é saber aplicar uma pressão adequada ao tocar com o arco para que o som não soe “arranhado/forçado” ou superficial.

abordagens minuciosas como estratégia para que o ensino na plataforma consiga ser efetivo — isso inclui o *YouTube* e as plataformas de cursos pagos utilizadas pelos professores.

Abaixo, apresento um quadro com aplicações desses recursos percebidas nos vídeos analisados disponibilizados nos canais do *YouTube*.

Quadro 10 – Estratégias para ensinar violoncelo no *YouTube*

Estratégia	Canal 1	Canal 2
Abordagem no ensino	Uso de metáforas	Simplificação de termos técnicos
Previsão/antecipação de dúvidas	Explicações prévias do que pode gerar dúvidas no conteúdo e indicação de exercícios para sanar possíveis dúvidas	Explicações prévias do que pode gerar dúvidas no conteúdo e indicação de exercícios para sanar possíveis dúvidas
Recursos visuais nos vídeos	Zoom, divisão de tela (em alguns vídeos), partitura na tela	Partitura na tela (em alguns vídeos), divisão do vídeo por capítulos (funcionalidade <i>YouTube</i>)
Outros recursos	Disponibilidade de material de auxílio (ex: <i>mini ebook</i> , links para materiais, disponibilidade de comunidade no <i>Telegram</i>)	Disponibilidade de partituras adaptadas para iniciantes, <i>links</i> de materiais, indicação de vídeos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A utilização de metáforas pôde ser percebida na primeira aula da playlist analisada do Canal 1, em que o Entrevistado 1 utiliza uma ilustração sugerindo que as pessoas que estão assistindo ao vídeo “imaginem um coelhinho” para explicar a forma de mão que melhor se adequa para segurar o arco do violoncelo (Canal 1, Aula 1). A aula compõe uma série de transmissões ao vivo disponíveis no canal e se apoia nos recursos visuais explicitados no Quadro 10. Essa estratégia se alinha à concepção de Swanwick (1994) sobre a importância dos “planos mentais” na aprendizagem instrumental. Segundo o autor,

Podemos construir “planos” também com a ajuda de metáforas, imagens mentais, fotografias cerebrais da ação. Por exemplo, quando seguro o arco do violoncelo de maneira que a minha mão e a vara do arco se conformem, eu permito o máximo de flexibilidade e controle durante a ação. Uma abordagem comum parece ser tentar separar a

posição de curvatura de cada dedo, talvez com o professor movendo minha mão, ou colocando os dedos nos ângulos e lugares apropriados. Mas isto seria o ‘plano’ do professor, e não o meu, e as coisas provavelmente não dariam certo quando eu estivesse sozinho. Por outro lado, eu poderia por minha mão num balde d’água ‘imaginário’, tirá-la, e sacudi-la para tirar as gotas – agora a mão e o braço estão livres e relaxados (Swanwick, 1994, p. 2).

Swanwick (1994) observa ainda que o ensino em grupo é excelente para enriquecer o ensino de um instrumento por envolver comparação, imitação e mesmo o estímulo a partir dos triunfos dos colegas. A partir da análise dos vídeos do Canal 1, foi possível observar semelhanças no que diz respeito às abordagens relacionadas ao ensino coletivo em alguns vídeos do canal, o que pode ter sido influenciado pela participação do entrevistado no grupo que se utilizava do método de ensino coletivo de cordas Jaffé. Os diversos exemplos com uso de metáforas, o distanciamento da partitura para introduzir os conteúdos — embora faça referência à partitura, não a leva a cabo — e os diversos conselhos sobre organização dos estudos e motivação para estudar são partes integrantes dos vídeos do professor.

A utilização de metáforas pode favorecer um processo de aprendizagem mais acessível e envolvente (Sousa; Silva; Ferreira, 2010, p. 318), ao evitar o uso de terminologias técnicas que poderiam gerar confusão ou dificultar a compreensão dos usuários/estudantes. Um aspecto observado no Canal 2 e também ressaltado pelo seu responsável foi a adaptação do repertório para que alunos iniciantes no instrumento possam tocar as músicas, ao afirmar durante uma aula do canal: “Nosso objetivo aqui, é tornar as coisas mais fáceis para você que está iniciando. Então a gente muda o tom ou facilita o tom da melodia” (Entrevistado 2, Tutorial 18).

A simplificação do repertório e o uso de músicas populares — como temas de filmes, por exemplo — são uma estratégia do professor para aproximar o repertório ensinado das músicas mais conhecidas pelas pessoas. Todavia, a estrutura e o funcionamento da plataforma podem dificultar o aprofundamento dos aspectos musicais a serem trabalhados que seriam mais palpáveis a partir do contato direto com um/uma aluno/aluna. Em decorrência disso, percebe-se um diálogo com as discussões de Westerman (2023), ao apontar que as estruturas das plataformas digitais oferecem pouca ou nenhuma margem para que o professor adapte o conteúdo a diferentes perfis de aprendizagem (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018 apud Westerman, 2023).

Essa prática, por um lado, democratiza o acesso; por outro, pode ser um desafio para o aprofundamento nos aspectos técnicos e interpretativos das músicas no instrumento. Embora se utilize de partituras durante seus vídeos, o Entrevistado 2 apresenta diversas opções práticas e exercícios auditivos para os usuários compreenderem e assimilarem o conteúdo. Ao ensinar sobre ressonância, o Entrevistado 2 explica como trata sobre assuntos mais abstratos nos vídeos: “[...] quando você tocar isso você vai ouvir um som mais ou menos assim: ele dura mais tempo do que o som da nota. A nota para e o som continua. Parece um eco, é um som mais de fundo” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

Ao analisar alguns vídeos do Canal 2, percebe-se que o professor passou a utilizar metáforas com maior frequência em suas publicações mais recentes, especialmente ao longo do último ano (2024). Isso torna evidente como a formação continuada e a reflexão constante sobre a prática docente são importantes no processo formativo de professores/professoras. As estratégias utilizadas pelos professores evidenciam que, no *YouTube*, os conhecimentos precisam ser adequados ao contexto da plataforma, já que nem sempre há interação direta entre professores e usuários (Potiguara, 2024).

A adequação dos vídeos e a busca por formas de aproximar os estudantes/usuários à aprendizagem na plataforma possibilitam inferir que os professores adequam a atuação docente às particularidades da Cultura Participativa Digital, utilizando na produção de videoaulas diversos recursos para uma maior aproximação com o público-alvo: pessoas que buscam aprender violoncelo — sobretudo iniciantes no instrumento. A realização de transmissões ao vivo possibilita que os professores tenham um contato mais próximo dos usuários, uma vez que essa funcionalidade do *YouTube* dispõe da utilização de comentários no chat da transmissão.

Além disso, a possibilidade de utilizar a live para compor o banco de dados na plataforma torna o processo de disponibilização dos conteúdos mais rápido. Outrossim, “o próprio responsável pelo canal pode tomar seus vídeos no *YouTube* enquanto um banco de material pedagógico nas suas práticas de ensino, de modo a facilitar os processos de ensino e aprendizagem” (Marques, 2021, p. 100 – 101). A utilização de material de apoio também auxilia para que os estudantes possam retomar os conteúdos de forma mais resumida, como podemos ver em uma das páginas do mini-ebook disponibilizado pelo Entrevistado 1:

Figura 4 – Ebook Canal 1



Fonte: Canal 1 (*YouTube*).

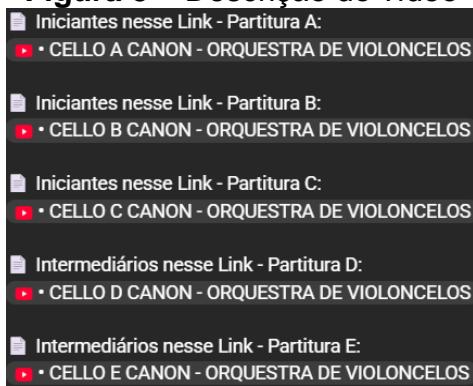
Na Figura 4, o Entrevistado 1 demonstra como alcançar a quarta posição no violoncelo, explicando o procedimento em forma de “passo a passo”. Esse aspecto visual é amplamente enfatizado por ambos os entrevistados, como abordado anteriormente, e mostra-se fundamental no ambiente do *YouTube*, especialmente porque a maior parte do público de seus canais é composta por estudantes iniciantes. Nesse contexto, a utilização de partituras — comum em escolas de música e conservatórios (Harder, 2008; Swanwick, 1994) — pode não favorecer a adesão aos exercícios por parte dos estudantes iniciantes. Todavia, como o público também contempla pessoas que sabem ler partitura ou estão aprendendo, utilizá-la na tela ou deixar disponível para download na descrição do vídeo não interfere na assimilação do conteúdo por pessoas que estão começando a aprender o instrumento, uma vez que os professores atentam-se a mostrar e explicar como tocar. Recursos como metáforas, descrições detalhadas, explicações minuciosas e elementos visuais demonstrativos também contribuem para tornar a aprendizagem mais acessível e fluida. Também importa ressaltar que o ensino de instrumentos musicais nas mídias sociais e plataformas digitais é um formato diferente sobre o qual ainda estamos aprendendo.

A *playlist* analisada no Canal 1, organizada em lives sequenciais sobre técnicas básicas (arco, dedilhado, posições) culminando no ensino de uma música, reflete traços do modelo de ensino dirigido (Gauthier et al., 2014) na organização dos materiais na plataforma. Essa estrutura mantém três princípios fundamentais do ensino dirigido: a sequencialidade dos conteúdos, a clareza dos objetivos das aulas e a consolidação do trabalho a partir de uma proposta de gravação coletiva.

O Entrevistado 1 pede que os estudantes entrem no grupo do *Telegram* e enviem o vídeo da parte escolhida para que ele faça a edição de todos e componha uma orquestra de violoncelos, possibilidade decorrente da Cultura Participativa Digital — muito utilizada no período de pandemia da Covid-19.

No contexto da pandemia, algumas práticas citadas no Quadro 6, elaborado por Beltrame, Barros e Marques (2023) a partir das proposições de Tobias (2013), foram bastante recorrentes. Entre elas, destacam-se as próprias videoaulas, reapropriações, *mashups*, entre outras. Três pontos podem ser destacados nessa prática: a interação mais direta e o trabalho grupal — mesmo sem interação presencial —; a criação ou ampliação de uma comunidade no *Telegram* (o professor enfatiza que, por meio desse canal, “todo mundo se ajuda”) e o direcionamento dos participantes para links com as partituras de cada parte da música. Ao clicar nessas “partituras”, o usuário é direcionado para um vídeo curto/tutorial da parte da música, adequando o conteúdo para usuários que não sabem ler partitura, além de disponibilizar um material em *ebook* gratuito que resume o conteúdo das *lives* (ver Figura 5).

Figura 5 – Descrição do vídeo



Fonte: Canal 1 (*YouTube*).

A divisão do material entre iniciantes e intermediários também evidencia aspectos do ensino dirigido decorrentes do ensino coletivo. Além disso, essa abordagem se alinha às proposições de Swanwick (1994), que destaca a importância

de desenvolver tanto o domínio técnico quanto a expressividade musical, sempre promovendo a autonomia do aluno. O autor também observa que a partitura pode ser uma aliada no processo, mas não deve ser definidora do conteúdo musical. Além disso, os métodos de ensino que focam na repetição técnica já vêm sendo questionados desde o final do século XIX, dando espaço para metodologias que foquem no desenvolvimento crítico do aluno, da ação pensada — a exemplo dos métodos ativos em educação musical que surgem no início do século XX (Santos, 2001, p. 17 apud Santos; Santos, 2020, p. 18).

A estratégia de realizar lives para abordar materiais e métodos consagrados no ensino do violoncelo (como Suzuki, Dotzauer e Nelson Gama) demonstra um cuidado por parte dos professores para que os estudantes sem professores possam ter acesso ao conteúdo sobre a técnica e o repertório do instrumento. Como forma de introduzir alunos que não tiveram iniciação formal com professores aos métodos, um dos entrevistados produziu uma série de transmissões ao vivo com o objetivo de apresentar os fundamentos técnicos e filosóficos desses métodos, orientando seu uso de maneira consciente e adequada às possibilidades desses alunos. O Entrevistado 2 explica: “Tudo bem, já que você vai utilizar o método, pelo menos vai saber como funciona” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). Essa iniciativa se justifica, sobretudo, a partir da crítica apresentada por Massa (2017) à utilização acrítica de métodos e materiais pedagógicos. A autora ressalta que “os métodos não devem ser considerados como uma fórmula pronta e absoluta, para serem aplicadas em qualquer contexto educativo, sem uma devida análise de suas finalidades no processo de formação educativa dos indivíduos” (Massa, 2017, p. 14). Já Possette e Presgrave (2022, p. 2) observam que “é comum músicos de outros instrumentos como o contrabaixo acústico por exemplo, precisam assumir o papel de tutores de violoncelo, necessitando também de informações pedagógicas para ensino do violoncelo”, o que torna ainda mais necessário uma formação gratuita com esse direcionamento.

Tendo em vista que a gestão das aprendizagens envolve o compartilhamento dos saberes, mas também está relacionada à interação e aos feedbacks dos estudantes, importa ressaltar que se adequar às possibilidades da plataforma para organizar o conteúdo não garante que o vídeo tenha engajamento. Os comentários nos vídeos, dessa maneira, não apenas norteiam os entrevistados para a criação de novos conteúdos (Tobias, 2013; Beltrame; Barros; Marques, 2023; Potiguara, 2024), como para mudanças de abordagem a partir de vídeos já postados.

Os entrevistados pontuaram a importância de buscar conhecimentos relativos ao marketing digital e também na área pedagógica²⁵. Por serem bacharéis, sua formação não contempla os conteúdos concernentes à gestão da sala de aula e dos aprendizados, que são de suma importância quando o assunto é ensinar, como observado por Gauthier, Bissonnette e Richard (2014). Pensando que as relações sociais não são estáticas e os próprios sujeitos podem transformar as dinâmicas sociais (Libâneo, 2013), temos um exemplo na descrição do processo de mudança pelo Entrevistado 2, que também reflete o percurso formativo do Entrevistado 1:

Eu fiz cursos tanto na área pedagógica de ensino do instrumento de corda quanto cursos para saber como lidar, por exemplo com um canal no *YouTube*. Então eu fiz um curso ensinando a como vender com vídeos. Foi quando eu comecei a entender melhor como funciona o *YouTube*, então, eu comecei a entender que [o *YouTube*] é um mecanismo de busca, que existem o tema, o título, as palavras chaves, as *tags*, a descrição, a *thumbnail* — que é a capa do vídeo — e que tudo isso tem que conversar. [Também] que você tem que ter um público-alvo, que os seus vídeos têm que responder dúvidas, dores ou desejos das pessoas. Eu comecei a entender um pouquinho mais de *marketing digital* (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

A definição de um público-alvo foi abordada pelo Entrevistado 2 como importante para reter a atenção dos usuários. Para tanto, afirma: “[...] meu foco sempre foi no iniciante do zero, e, isso foi estratégico porque esse tipo de vídeo traz muita visualização” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). Além disso, o Entrevistado 2 esclarece que seu público majoritário é formado por adultos iniciantes. Conforme relata: “Meu público é de adultos iniciantes. Então, o adulto tem muito isso de que já passou da fase, não tem mais idade para isso, ‘eu não tenho capacidade para fazer isso, isso é coisa para quem é muito inteligente’, ou ‘é para criança que não tem nada para fazer e fica tocando o dia inteiro’” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). O Entrevistado 2 afirma ainda que seu trabalho contribui para desmistificar essa percepção.

É relevante destacar que o próprio Entrevistado 2, embora tenha iniciado sua formação musical em instituições especializadas, não pôde participar de aulas coletivas em função de sua idade, sendo encaminhado exclusivamente para o formato de aulas individuais. Nesse contexto, observa-se que o ensino de instrumentos musicais mediado pelo *YouTube* amplia significativamente as possibilidades de

²⁵ Ambos os entrevistados fizeram o curso da pedagogia Suzuki.

acesso, permitindo que pessoas de diferentes faixas etárias não somente aprendam a tocar um instrumento, mas também desenvolvam a confiança de que conseguem fazê-lo. Tal dinâmica contrasta com os modelos tradicionais de ensino, frequentemente pautados por processos seletivos rigorosos e por uma orientação pedagógica centrada em um repertório europeu de alta performance (Cruvinel, 2014; Tourinho, 2007).

O ensino de instrumentos musicais é ressignificado no ambiente do *YouTube*. Esse processo se estrutura a partir de alguns deslocamentos, dentre os quais a relação professor-aluno, como observado por Beltrame (2016). Novas dimensões são estabelecidas, adicionando a mediação algorítmica à relação professor-aluno-conteúdo, tal como representado na Figura 6 abaixo.

Figura 6 - Novas relações no ensino no *YouTube*



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora o algoritmo selecione os conteúdos de maior relevância para a plataforma, ele não leva em consideração necessariamente o conteúdo dos vídeos (Potiguar, 2024). A adaptação dos conteúdos aos pedidos dos usuários possibilita uma relação de coautoria no processo de criação de novos conteúdos, bem como na adaptação e na modificação de conteúdos anteriores. A coautoria é entendida, neste contexto, como parte importante das práticas oriundas da Cultura Participativa Digital, uma vez que possibilita que os usuários interajam propondo novas formas de organização dos conteúdos (Beltrame; Barros; Marques, 2023). O professor, nesse contexto, precisa negociar constantemente o conteúdo com a plataforma — mesmo que de forma simbólica, visto que o algoritmo possui uma forma específica de funcionamento — e com os usuários.

As concepções que norteiam a prática docente nos canais analisados indicam uma abordagem predominantemente descritiva dos conteúdos, com atenção especial à antecipação de dúvidas recorrentes entre iniciantes no instrumento, além da disponibilização de materiais complementares. A visualidade constitui um elemento

estruturante na produção dos vídeos. A prática docente no *YouTube* é mediada por uma relação complexa entre professor, conteúdo, usuário e algoritmo, exigindo ainda conhecimentos específicos em marketing digital e domínio das funcionalidades da própria plataforma. Por se tratar de uma prática docente multifacetada, essa atuação suscita novas formas de exercício profissional e, consequentemente, aponta para a necessidade de revisão dos currículos dos cursos superiores de música.

No subtópico a seguir, serão examinados com maior detalhamento os aspectos relacionados ao planejamento e à produção dos conteúdos audiovisuais.

5.3 Estrutura dos canais, planejamento e produção das videoaulas

Neste tópico, analiso como os canais dos entrevistados são estruturados de forma pedagógica, considerando a produção dos vídeos, a organização das *playlists* e as estratégias utilizadas para a produção e disposição dos vídeos nos canais. Além disso, consideram-se as tensões entre a lógica do algoritmo da plataforma e a prática docente que envolve, de acordo com Gauthier; Bissonette; Richard (2014), a gestão de classe e a gestão das aprendizagens. Parto da premissa de que o *YouTube*, enquanto espaço não linear (Marques, 2021), exige adaptações que vão além da transposição do ensino presencial para a plataforma, envolvendo:

- Gestão de classe — entendendo o *YouTube* como um espaço de ensino, tendo em vista a organização das *playlists*, os tipos de materiais postados e a interface do canal.
- Gestão das aprendizagens, a partir da organização dos conhecimentos a serem compartilhados (sejam eles em *playlists* ou não) e as estratégias para engajamento.

Um ponto de interesse nesse estudo é que ambos os professores são bacharéis em violoncelo e afirmaram não se ver mais vinculados a orquestras como principal ocupação. Ao optar pela atuação docente somada à performance, ou mais que à performance, os professores tornam evidente que a migração da performance para o ensino do instrumento pode ser comum entre bacharéis. Os dois canais utilizam *playlists* temáticas, embora o Canal 1 não utilize essa estrutura para todos os conteúdos. O Canal 1 utiliza *playlists* temáticas como as que ensinam o Método Suzuki, técnica no instrumento, músicas religiosas e ensino de músicas diversas, pois o Entrevistado 1 afirma que é importante apresentar um repertório diferente (citando

o repertório tocado pelo violoncelista Hauser). Alguns vídeos não estão elencados em uma categoria específica — professor não utilizou *playlists* para todos os conteúdos. Além disso, o Canal 1 também conta com materiais de performance e vídeos com caráter humorístico.

O Canal 2 possui conteúdo direcionado para questões técnicas do instrumento e ensino de músicas de gêneros diversos, como músicas pop, MPB e temas de filmes. O professor também disponibiliza vídeos de performance/covers. Além das lives, os canais apresentam vídeos de curta duração que fracionam técnicas mais complexas em conteúdos breves e específicos, vídeos que eles caracterizam como dicas. Essa prática está relacionada à learnification, um processo no qual o ensino é fragmentado em unidades menores, em consonância com as dinâmicas algorítmicas da plataforma para retenção dos usuários (Westermann, 2023; Potiguara, 2024). Embora esse formato favoreça maior engajamento e amplie o alcance do conteúdo, os vídeos curtos apresentam limitações em relação à profundidade e à complexidade na abordagem dos temas. Ainda assim, os formatos mais recorrentes nos canais 1 e 2 são as lives e os vídeos com duração entre 2 e 20 minutos, o que evidencia a intenção dos professores idealizadores dos canais em promover uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos.

5.3.1 A gestão do *YouTube* enquanto espaço de ensino

A plataforma oferece uma série de funcionalidades que permitem ao criador de conteúdo personalizar seu canal conforme os seus objetivos, uma vez que cada uma das pessoas que optam por atuar no *YouTube* chega com seu próprio objetivo (Burgess; Green, 2009). A gestão de classe discutida por Gauthier; Bissonette; Richard (2014) diz respeito à habilidade do professor em criar um ambiente oportuno para o ensino. Essa competência, na plataforma em questão, se manifesta na organização dos elementos que caracterizam os canais analisados. Entre esses elementos, destacam-se: a imagem de capa; a foto de perfil; a organização dos vídeos; e a descrição do canal.

Além desses, elementos que compõem os vídeos publicados: miniaturas, título e descrição dos vídeos, uso de *hashtags* na descrição dos vídeos, dentre outros aspectos. Tais recursos desempenham um papel estratégico, de forma que a atuação no contexto não se dá apenas na dimensão pedagógica, mas também na construção

de uma presença marcante que atraia pessoas para o canal, contribuindo para que ele seja percebido como um espaço acessível e propício para o aprendizado e divulgue o trabalho desenvolvido por esses professores. Os entrevistados apontam que o *YouTube* funciona como uma vitrine para o trabalho docente e artístico, ampliando a visibilidade de suas práticas e possibilitando o acesso a novas oportunidades de trabalho, como aulas particulares, parcerias e comercialização de cursos (Silva, 2020; Potiguara, 2024).

O Entrevistado 2 afirma: “O *YouTube* é uma vitrine, é isso que ele é. A vitrine da loja que você passa [e diz] 'nossa que legal' e você entra na loja para comprar, mas você entra na loja, você compra o curso ou a mentoria. O *YouTube* é uma vitrine” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

Essa dinâmica revela um processo de reconfiguração do ensino de instrumentos musicais, historicamente mediado por modelos presenciais como o ensino tutorial (Couto, 2014), coletivo (Montandon, 1992) ou baseado na performance (Ray, 2015). No ambiente do *YouTube*, esses formatos são ressignificados a partir de uma lógica marcada pela Plataformização (Westermann, 2023; Poell; Nieborg; Dijck, 2020) e pela Cultura Participativa Digital (Barros; Beltrame, 2022; Beltrame; Barros; Marques, 2023). A organização dos conteúdos, a produção audiovisual e as estratégias de engajamento do público tornam-se parte integrante da prática docente, exigindo novas competências por parte dos professores. Essa percepção de mudança em relação à estrutura e organização do canal torna evidente que a prática docente desempenha um papel basilar no processo formativo do professor em diversas dimensões — social, profissional (Souza, 2009). A Figura 7, abaixo, mostra os aspectos visuais do Canal 2:

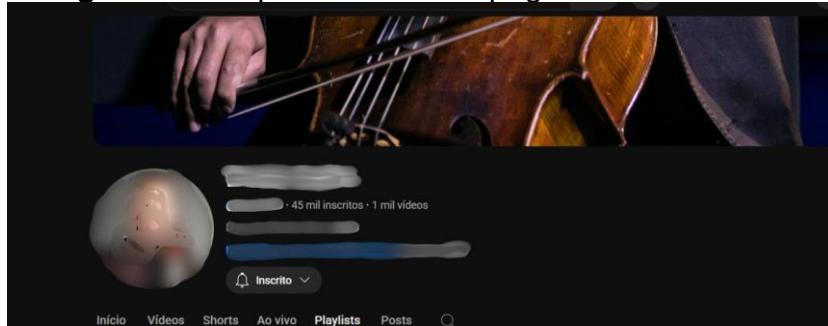
Figura 7 – Captura de tela da página inicial do Canal 2



Fonte: *YouTube* (Canal 2).

O Canal 2 é estruturado a partir de uma proposta pedagógica clara e direcionada. Já na capa, destaca-se o convite para que os interessados aprendam violoncelo “do zero, sem sair de casa”. O professor também deixa claro que o canal é dedicado a ensinar adultos iniciantes. Além disso, na descrição do canal, o Entrevistado 2 direciona os usuários para cursos e mentorias online. Para explicar a diferença entre as abordagens no curso pago e no YouTube, o Entrevistado 1 menciona que, no YouTube, a pessoa vai precisar buscar o conteúdo; em contrapartida, no “[...] curso online (na plataforma de curso pago) eu, realmente, faço o passo a passo” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025). A fala do Entrevistado 1 ajuda a refletir que, mesmo em um ambiente cuja não linearidade se torna parte do contexto, é possível que nossas concepções de ensino sigam sendo norteadas por propostas lineares. Portanto, é sempre importante refletir sobre nossas práticas de ensino, repensando-as, redirecionando-as e buscando novas formas de ensinar e de se organizar pedagogicamente no contexto das plataformas digitais e mídias sociais. O Canal 1 apresenta uma imagem mais pessoal, como podemos ver na Figura 8.

Figura 8 – Captura de tela da página inicial do Canal 1



Fonte: YouTube (Canal 1).

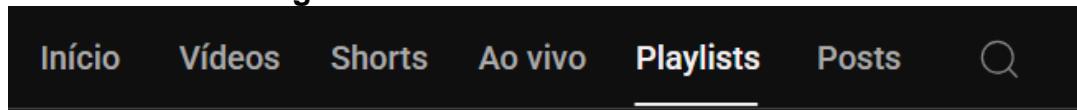
A abordagem mais pessoal é percebida tanto na capa quanto na descrição e nos conteúdos publicados. Além das videoaulas e tutoriais, o canal inclui registros de momentos da vida cotidiana do professor, como *hobbies* e interações familiares. O compartilhamento desses momentos pode aproximar o usuário ao mostrar um lado mais pessoal do professor, como observado por Marques (2021).

Na descrição do canal, o professor disponibiliza seus contatos para trabalho e o link direto para seu curso de violoncelo disponível em outra plataforma. A docência no canal dialoga com as dinâmicas da Plataformização e revela estratégia para alcance de visibilidade pessoal a partir da exposição do trabalho do professor, possibilitando a venda de cursos e parcerias.

Os canais analisados possuem uma variedade de conteúdos que vão desde dicas — de curta duração — até transmissões ao vivo registradas como aulas e organizadas em *playlists* temáticas — geralmente uma série de lives sobre um conteúdo específico. Essa variedade de materiais e vídeos explicita a preocupação dos professores com o “como” esse conteúdo está sendo recebido pelos usuários que buscam aprender a tocar o instrumento.

Quanto às abas que podem ser acessadas nos canais, o usuário pode encontrar as seguintes funcionalidades da plataforma:

Figura 9 – Abas de canais do YouTube



Fonte: *YouTube*.

No *YouTube*, as diferentes abas disponíveis no canal possuem funções específicas e podem ser utilizadas de forma estratégica para otimizar a organização dos conteúdos. No caso de canais voltados ao ensino, essa funcionalidade constitui uma aliada importante na gestão do espaço pedagógico. Na aba “Início”, o usuário tem acesso aos vídeos mais populares (funciona como uma “vitrine inicial” do canal). Já a aba “Vídeos” dispõe de todo o conteúdo publicado no canal. A seção “Shorts” organiza os vídeos curtos. As *playlists*, por sua vez, são recursos que podem ser aliados importantes na organização de conteúdos relacionados, permitindo o agrupamento de videoaulas por temas ou assuntos similares — como uma série de vídeos dedicada ao ensino de técnicas específicas ou à aplicação de métodos pedagógicos consolidados, vários tutoriais agrupados com músicas distintas, entre outros.

Por sua vez, a publicação de um vídeo no *YouTube* envolve um processo que requer o preenchimento de diversas informações e configurações disponibilizadas pela própria plataforma. Entre elas, destacam-se: a definição do título e da descrição do vídeo; a seleção de uma miniatura personalizada; a organização do conteúdo em *playlists* — sejam elas previamente existentes ou criadas especificamente para o novo material —; a indicação do público-alvo, incluindo possíveis restrições etárias; e a opção de inclusão de legendas, cards interativos e telas finais. Além disso, o *YouTube* realiza verificações automáticas relacionadas a direitos autorais e conformidade com

suas diretrizes. Por fim, o criador de conteúdo pode definir a visibilidade do vídeo (público, privado ou não listado) e, se desejar, programar a data e o horário exato da publicação.

Após a definição de todos os parâmetros e a conclusão das etapas de configuração, o processo de publicação é finalizado, e o vídeo é incorporado ao canal. A finalização do processo é confirmada por uma tela exibida pela plataforma, que sinaliza a conclusão bem-sucedida de todas as etapas, a saber:

Figura 10 – Etapas para postagem de vídeos



Fonte: YouTube.

Ainda que, para a plataforma, uma “boa aula” nem sempre esteja vinculada à qualidade pedagógica do conteúdo, o Entrevistado 1 ressalta o compromisso com o ensino, afirmando: “[Eu] vou ensinar da melhor forma possível, com uma técnica realmente profissional, que, se a pessoa seguir direitinho, vai conseguir desenvolver uma boa técnica e tocar bem” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025). Além disso, o professor lembra que nem todas as pessoas procuram os vídeos ou as aulas online com o intuito de se profissionalizar: “[...] tem muita gente querendo estudar, muitos jovens, adultos, pessoas que querem para passar o tempo. Às vezes [acaba sendo] uma terapia também para a pessoa” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

5.3.2 Gestão das aprendizagens no YouTube: planejamento e produção dos vídeos

Para o ensino ser efetivo, Gauthier; Bissonnette; Richard (2014) enfatizam a importância do planejamento. De acordo com os autores, o planejamento, que envolve a organização do conhecimento a ser compartilhado, precisa ser dividido em partes sequenciadas, com objetivos claros e uma condução que contemple introdução, desenvolvimento e conclusão (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014; Pires; Gauthier, 2020).

No contexto do YouTube, o planejamento não envolve apenas a organização do conteúdo e do espaço pedagógico, mas também as condições materiais necessárias para a produção dos vídeos. Entre esses aspectos, incluem-se: a escolha

do ambiente físico para gravação — considerando cenário e iluminação —; os equipamentos técnicos utilizados, como microfones, notebooks, celulares, suportes; e os recursos digitais, como softwares e aplicativos de edição de vídeo. O ambiente, cenário e iluminação são elementos de suma importância para as gravações.

Ao refletir sobre como o som é transmitido aos usuários do *YouTube* — e como ele pode não soar de maneira “real” —, o Entrevistado 2 observa que

Talvez esse seja o grande desafio que a gente não vai conseguir superar ainda. Eu acho que só quando a gente tiver acesso a uma tecnologia assim muito alta de reprodução do som, ela já existe mas ela é muito cara então ela é inacessível. O aluno teria que ter um excelente equipamento e eu teria que ter equipamento muito mais profissional [...] parto desse ponto de que vai ser diferente e que a experiência vai ser diferente. O que eu vou tentar fazer [nas condições atuais] é usar o melhor equipamento que eu puder (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

A reflexão do entrevistado sublinha uma questão fundamental no debate sobre o ensino mediado por plataformas digitais: a democratização do acesso. Beltrame; Barros; Marques (2023, p. 31) destacam que “as populações mais pobres e rurais ainda estão bem atrás em relação ao acesso digital”. Mesmo diante dessas limitações, o entrevistado demonstra preocupação em adaptar sua prática às condições disponíveis, como revela ao afirmar que busca “[...] usar o melhor equipamento que [ele] puder” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). Sem a intenção de romantizar as múltiplas possibilidades oferecidas pelo *YouTube* que, além de proporcionar acesso gratuito a uma ampla variedade de conteúdos, funciona como uma “vitrine” para oportunidades de trabalho (Silva, 2020; Potiguara, 2024), é necessário reconhecer que a plataforma também está inserida na lógica da Plataformização, com suas contradições e lógicas de distinção. Nesse sentido, Poell; Nieborg; Van Dijck (2020, p. 8) alertam que, “como as regras e normas políticas e culturais divergem amplamente em todo o mundo, o desafio é integrar plataformas na sociedade sem comprometer as tradições vitais de cidadania e sem aumentar as disparidades na distribuição de riqueza e poder”.

Com o objetivo de garantir que o som transmitido aos usuários fosse o mais fiel possível à realidade, os professores entrevistados adotaram diferentes estratégias técnicas de aprimoramento da qualidade do áudio — além de investimento em aparelhos tecnológicos. O Entrevistado 1 relata que, quando começou, “[...] não tinha iluminação, eu coloquei aqui iluminação. Quando eu comecei não pensava nem tinha

noção do que era isso, a questão é você começar a fazer e você vai melhorando com o tempo não tem que esperar tá perfeito" (Entrevistado 1, 14 jan. 2024)". Além disso, investiu no *Chroma key* ou cromaqui, que é um efeito visual que sobrepõe uma imagem sobre outra a partir de uma cor padrão, como o verde, por exemplo. O professor também investiu em equipamentos acústicos e de captação sonora, afirmando: "[...] comprei umas espumas para isolar um pouco [os ruídos], enxugar mais o som. E comprei um microfone condensador para melhorar a qualidade do áudio, para realmente o pessoal entender mais e também levar mais qualidade para as pessoas" (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

De forma semelhante, o Entrevistado 2 relata mudanças tanto no ambiente de gravação quanto no uso dos equipamentos. Inicialmente, utilizava apenas um microfone, o que resultava em captação distante da voz e presença excessiva de eco — o que pôde ser constatado em vídeos mais antigos do canal. Para corrigir essa limitação, adotou uma nova forma de gravar: "[...] usar dois microfones foi uma das coisas que mudou e melhorou a qualidade do áudio" (Entrevistado 2, 16 jan. 2025), um microfone para o violoncelo e um para a voz.

Além dos materiais utilizados nas gravações, faz-se necessário lembrar que, no *YouTube*, enquanto espaço de ensino,

[...] um plano de aula bem elaborado não é suficiente para a construção de uma videoaula relevante e considerada de qualidade para a plataforma. Pontos como o engajamento e a qualidade de captação de áudio e vídeo precisam ser considerados no momento de produção de um vídeo para o *YouTube* (Potiguara, 2024, p. 53).

A partir disso, precisamos compreender como os professores se organizam para ensinar, uma vez que há uma tendência a observar "o produto finalizado, que são as aulas em si, mas não se olha para a preparação desses produtos, para o planejamento, para os valores pedagógicos que contribuíram para o desenvolvimento dessas práticas" (Silva, 2020, p. 141).

Considerando as especificidades do *YouTube* como um ambiente potencial para o ensino de instrumentos musicais, os professores relataram que nem sempre elaboram um roteiro formal e estruturado para cada vídeo. Isso ocorre porque os conteúdos abordados nos vídeos, em sua maioria, já são recorrentes em suas aulas presenciais ou online. Além disso, em determinado momento, parte dos conteúdos foram sistematizados com finalidades pedagógicas.

Os vídeos mais longos costumam demandar maior estruturação, como pôde ser percebido em algumas *playlists* dos canais, como as transmissões ao vivo e os tutoriais, por exemplo. Os vídeos mais curtos e de caráter técnico — dicas —, como o ensino de uma escala, por exemplo, não envolvem um planejamento prévio mais formal. No caso específico dos vídeos tutoriais, o Entrevistado 2 explicou que esse formato é voltado para pessoas que já tocam o instrumento e desejam aprender a execução de uma música em específico, e surgiu como demanda das próprias pessoas em questão. Segundo o entrevistado, os tutoriais seguem uma estrutura composta por três partes principais:

Basicamente tem três sessões. A primeira sessão que é a introdução, eu dou as boas-vindas para quem tá chegando falo sobre se inscrever e tudo mais, falo o tema da música do tutorial que vai ser gravado, falo sobre a partitura na descrição, é a parte introdutória do vídeo. Aí tem o núcleo mesmo do vídeo que é o ensino da partitura, e o final, a finalização, é agradecer, pedir comentários, pedir para seguir etc. Então esse é o formato geral de cada um dos tutoriais (Entrevistado 2, 16 jan. 2025).

Embora aborde a partitura como núcleo do vídeo, referindo-se à música, o professor não se detém a ensinar elementos isolados, mas a música em si; todavia, a referência à partitura também evidencia traços da hegemonia presente nos currículos dos cursos superiores de música. Convém ressaltar que os materiais para ensino do instrumento tal como conhecemos hoje, são materiais organizados em forma de métodos e partituras. Além disso, por ter sido uma demanda das pessoas que já tocam o instrumento, a partitura pode auxiliar os estudos dessas pessoas.

No que diz respeito à organização do vídeo, pela descrição detalhada do professor, bem como pela constatação da autora ao analisar a *playlist* indicada, é possível identificar a adoção da estrutura proposta por Pires; Gauthier (2020): introdução (abertura), desenvolvimento (o corpo) e conclusão (encerramento) em todos os vídeos da *playlist*. Para tornar essa estrutura ainda mais clara, mesmo que não intencionalmente, o professor utiliza a divisão por “capítulos” em boa parte dos vídeos. De acordo com o Google Help (s/p, 2025), “os capítulos dividem o vídeo em seções, e cada um deles pode ser visto em uma prévia individual. Esse recurso oferece mais informações e contexto sobre cada parte do vídeo”.

Ao longo dos vídeos, o professor aborda a importância de que as pessoas que estão assistindo vejam vídeos anteriores que ajudam a compreender algumas

questões discutidas, deixando o link do vídeo indicado em algum lugar da tela ou na descrição do vídeo. Essa prática de indicar conteúdos anteriores também é discutida por Pires; Gauthier (2020), ao refletir sobre a importância de retomar conteúdos anteriores para melhor compreensão dos alunos.

No *YouTube*, os vídeos ficam à disposição para que os usuários que desejam estudar possam retomá-los quantas vezes for necessário, diferentemente do ensino presencial, em que o professor recorre à memória do aluno para recuperar o conteúdo já trabalhado. Além disso, a introdução e o encerramento do vídeo demonstram que o Entrevistado 2, atento às particularidades da plataforma, utiliza elementos próprios da Cultura Participativa Digital (Barros; Beltrame, 2022; Potiguara, 2024), como os comentários para interagir com as pessoas que estão buscando aprender aquele conteúdo (estratégia também utilizada pelo Entrevistado 1).

A estrutura do vídeo contempla tanto o formato de uma aula presencial, aplicável a diferentes contextos educacionais, quanto características específicas da Cultura Participativa Digital, com um formato próprio de produção, divulgação e consumo e seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, consumir e divulgar também são formatos de ensinar e aprender música (Beltrame, 2016) e o *YouTube* propicia um espaço de retroalimentação dessas práticas, ou seja, o professor também se torna aluno ao buscar conteúdos para aprender.

Na Figura 11, a seguir, podemos observar a atenção aos detalhes que compõem o ambiente de gravação do vídeo. A iluminação e os materiais do espaço ajudam a propiciar um ambiente favorável ao ensino do instrumento.

Figura 11 – Captura de tela de um vídeo tutorial



Fonte: YouTube (Canal 2).

Mesmo utilizando a partitura na tela, o professor não ensina tendo-a como indispensável para o aprendizado, uma vez que a maioria das pessoas que assistem aos vídeos são iniciantes. Além disso, os vídeos também chegam a pessoas que já tocam outros instrumentos, sabem ler partitura e têm familiaridade com a prática musical. A pessoa que está iniciando os estudos no instrumento poderá, dessa forma, se atentar ao detalhamento feito pelo professor e ao aspecto visual para poder imitar, prática bastante abordada por Swanwick (1994).

O cuidado com o conteúdo pode ser percebido nos detalhes presentes nos vídeos de ambos os professores, desde as etapas que antecedem a gravação — como abordado anteriormente — até como o conteúdo é compartilhado com o público. São tratadas, por exemplo, questões fundamentais do manejo do instrumento, como: a aplicação de breu²⁶ no arco do violoncelo, a escolha das cordas, a postura adequada para tocar, a forma correta de segurar o arco e a execução de escalas, entre outros temas essenciais para quem está iniciando no instrumento, questões abordadas por Suetholz (2011).

O planejamento ou a elaboração de roteiros é realizado(a) pelo Entrevistado 1 somente em algumas aulas ou para determinados temas específicos. Um exemplo citado por ele é o de um vídeo no qual ensina aspectos fundamentais sobre o uso do arco no violoncelo. Segundo o professor: “[...] tudo sobre arco’, exercício de arco. Então acabei colocando o roteirinho [sic] do lado para eu ir fazendo essa aula e aos poucos, com a prática, você vai otimizando o tempo” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025). Na descrição do vídeo, o professor reforça a relevância do tema tratado, “tudo o que você precisa saber sobre arco” para quem está aprendendo o instrumento.

²⁶ Material resinoso utilizado para garantir aderência entre a crina do arco e as cordas do instrumento.

Figura 12 – Captura de tela da videoaula sobre arco



Fonte: YouTube (Canal 1).

O professor inicia o vídeo apresentando as partes do arco e destacando a importância da prática de exercícios voltados para sua utilização. Ressalta que o arco pode ser compreendido como um “segundo instrumento”, dado que possui particularidades técnicas e desafios próprios. Em outros vídeos, ele demonstra uma variedade de exercícios, cada um voltado ao desenvolvimento de habilidades essenciais para a produção de som no instrumento.

Em alguns vídeos, o professor toca os exercícios para que o aprendiz possa acompanhar em tempo real, simulando o contexto de aula coletiva presencial: “toquem comigo” — explicando simultaneamente os aspectos técnicos que devem ser observados. O uso do metrônomo é frequente e indicado pelo professor para o desenvolvimento da precisão rítmica. Nos trechos que envolvem subdivisões como colcheias e semicolcheias, ele recorre a associações verbais e visuais como “bo-lo” para colcheias e “cho-co-la-te” para semicolcheias — a fim de facilitar a compreensão rítmica por meio de recursos mnemônicos. Tais recursos são apontados por Ribeiro (2022), juntamente com a representação mental, como fundamentais para a construção da criatividade, além de favorecerem o aprendizado das pessoas que estão iniciando os estudos no instrumento (Sousa; Silva; Ferreira, 2010), uma vez que incitam a imaginação.

Algumas estratégias de marketing digital foram apontadas por ambos os entrevistados para ampliar o alcance dos vídeos. O uso da descrição “conteúdo obrigatório” equivale à frase comumente utilizada “você não pode perder”, uma estratégia que, segundo os entrevistados, parte das “dores” — ou necessidades — do público. O Entrevistado 1 explica:

[...] no *marketing digital* a gente chama isso de Dores. Quais são as dores das pessoas, quais são as dificuldades dela? Aí você vai

trabalhar em cima dessas dores/dificuldades para atrair ela. No caso, minha intenção é vender um curso, então vou falar 'como ter agilidade', quem não quer tocar rápido? 'Como tocar mais rápido' às vezes o título parece até um pouco apelativo mas é mais para chamar atenção. Tem uma questão, você não vai mentir, mas você vai colocar um título mais forte (Entrevistado 1, 16 jan. 2025).

Hertzog (2019) chamou atenção especial para o *YouTube*, posto que é concebido como um divisor de águas no âmbito da comunicação, alertando para a publicidade, o marketing digital, o cinema e o papel dos algoritmos “que cada vez mais direcionam anúncios para perfis específicos de consumidor” (Hertzog, 2019, p. 108). O cuidado com as aulas disponibilizadas de forma gratuita no *YouTube* não exclui a possibilidade de alcançar novos alunos para os cursos pagos, uma vez que a demanda surgiu naturalmente durante as postagens de vídeos, como observado por ambos os professores.

5.3.2.1 Produção dos vídeos

A produção de vídeos tem sido discutida por alguns autores, especialmente a partir das mudanças decorrentes do período de pandemia da Covid-19. Rodrigues; Araújo; Westermann (2021) chamam a atenção para a necessidade de discutir a produção de conteúdos para os ambientes digitais no período pós-pandêmico. Assim como muitos professores e profissionais da área da Música, os entrevistados relataram que a pandemia da Covid-19 impulsionou o interesse e a necessidade de aprender mais sobre edição de vídeos, habilidade que ambos afirmam ter desenvolvido nesse período.

Na mesma perspectiva, Cheng et al. (2024) conferem atenção especial às aprendizagens geradas durante e após o período da pandemia, destacando como as chamadas “pedagogias pandêmicas²⁷” as influenciaram a expansão das práticas musicais nas mídias sociais. Os efeitos dessas práticas educativas continuam repercutindo no presente, tanto na atuação docente quanto na pesquisa acadêmica, gerando novas investigações sobre o ensino mediado pelas novas tecnologias.

A produção dos vídeos envolve pôr em prática todas as questões postas anteriormente no que diz respeito ao planejamento para as gravações. Dessa forma,

²⁷ A expressão remete a um conjunto de práticas e ações pedagógicas geradas durante o período da Pandemia da Covid-19.

a utilização de um bom lugar para gravação, cenário, iluminação, materiais, aparelhos e softwares entra em ação. Elaborei o quadro a seguir conforme a explicação dos professores sobre os tipos de vídeos divulgados em seus respectivos canais, assim como a compreensão dos professores sobre as diferenças entre os formatos.

Quadro 11: Formatos dos vídeos postados nos canais estudados

Videoaulas	Vídeos cujo o objetivo é ensinar técnicas e conteúdos para que os alunos consigam tocar bem o instrumento. Os vídeos podem ser longos ou curtos, mas ambos objetivam ensinar uma técnica ou um método.
Tutoriais	Vídeos que objetivam ensinar uma música para aqueles que já tocam violoncelo (dito pelo Entrevistado 2). Esses vídeos geralmente dispõem de <i>links</i> para acesso gratuito às partituras da música ensinada.
Cortes	São partes de um vídeo maior, como uma <i>live</i> ou entrevista, por exemplo. Nas palavras do Entrevistado 1, as partes mais “marcantes” do vídeo.
Lives	Diz respeito ao registro completo das transmissões ao vivo realizadas pelo <i>YouTube</i> . As lives dispõem de objetivos variados e podem inclusive ser tidas como aulas, como ensinar um conteúdo em específico, divulgação de curso em outras plataformas ou apenas tirar dúvidas das pessoas interessadas no conteúdo — também são organizadas em <i>playlists</i> .
Entrevistas	Entrevistas realizadas com pessoas convidadas para falar sobre algum assunto que diz respeito ao violoncelo.
Dicas	Vídeos com dicas diversas (comprar instrumento, qual breu usar, melhores arcos, sonoridade, etc). Geralmente, direcionadas a uma questão específica, o que os torna breve.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os formatos de vídeo diferem conforme a intencionalidade e a duração. Assim, mesmo quando têm como objetivo o ensino do instrumento, os professores os categorizam de maneiras distintas. Uma live, por exemplo, que apresente um método, pode ser recortada e posteriormente apresentada como dica, videoaula, corte ou tutorial.

Além dos formatos categorizados pelos professores, também puderam ser observados vídeos covers²⁸ nos canais 1 e 2, que podem ser utilizados para o aprendizado, uma vez que a observação da performance também favorece o aprendizado por imitação (Waldron; Horsley; Veblen, 2020). Todas essas

²⁸ Pode ter pelo menos dois significados em português. O primeiro, refere-se a regravação de uma música e o segundo, diz respeito a imitação de uma pessoa famosa (o que inclui vestimenta, jeito, suas músicas dentre outros aspectos).

possibilidades caracterizam o formato de ensino e suas adequações para a plataforma do *YouTube*, remetendo também às proposições de Swanwick (1993, p. 27) quando infere que os professores são exemplo para os seus alunos e que a aula de instrumentos precisa ser abordada de forma que haja experiência musical direta.

As práticas educativo-musicais mediadas pela internet têm potencial para impactar significativamente as experiências musicais e educacionais, influenciando modos de escuta, criação, interpretação, consumo e distribuição de conteúdos em plataformas digitais e mídias sociais (Tobias, 2015; Waldron; Horsley; Veblen, 2020; Beltrame; Barros; Marques, 2023). Entre as diversas práticas emergentes da internet discutidas por Beltrame; Barros; Marques (2023), conforme o quadro 6 desta dissertação, destaca-se a produção de videoaulas e tutoriais, sendo este o foco do tópico em análise neste estudo.

Com a experiência adquirida ao longo de seus percursos enquanto professores de violoncelo no *YouTube*, os professores participantes da pesquisa relataram mudanças na forma como faziam a edição dos vídeos. O Entrevistado 1, por exemplo, passou a utilizar o próprio celular para editar, o que tornou o processo de produção mais rápido. Ambos passaram a utilizar o Open Broadcaster Software (OBS), que é um programa de streaming e gravação.

A produção das videoaulas pode ser um processo diferente para os participantes da pesquisa. Por esta razão, descrevo nesse tópico como cada um realiza esse processo.

O Entrevistado 2 organiza os vídeos a partir do que ele categoriza como editoriais. Conforme o entrevistado, o primeiro editorial diz respeito a vídeos sobre “questões técnicas, então, por exemplo: segunda posição, terceira posição, quarta posição, como fazer mudança de corda, como controlar a sonoridade do violoncelo etc., coisas relacionadas à técnica” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). Destaco a convenção estabelecida no estudo do violoncelo, relacionada às “posições no instrumento”. Suetholz (2011, p. 40) explica que as posições são organizadas tomando como base a escala diatônica, de forma que cada intervalo a partir de uma dada corda solta corresponde a uma posição. A exemplo disso, podemos pensar na disposição dos dedos sobre o espelho²⁹ do instrumento (1º dedo, 2º dedo, 3º dedo, 4º dedo), “mas isso não é tão simples, pois quando se trata de notas enarmonicamente

²⁹ O braço do instrumento.

equivalentes, como, por exemplo, Fá-sustenido (segunda posição) e sol-bemol (terceira posição), o nome da posição varia" (Suetholz, 2011, p. 40). Para o autor, a postura deve ser o mais natural possível para que a mão do arco e a mão no braço do instrumento possam passear de forma fluida pelo instrumento. Conciliar os movimentos do arco com as mudanças de posição representa um grande desafio. Por essa razão, torna-se necessária uma atenção especial à postura, a fim de evitar complicações futuras.

O segundo editorial refere-se a uma *playlist* de tutoriais que surgiu a partir da demanda de pessoas que já tocavam o instrumento e desejavam aprender uma música específica. Ao destacar que "foi uma demanda que surgiu" (Entrevistado 2, 16 jan. 2025) de alunos com alguma experiência prévia, o entrevistado evidencia uma característica marcante do processo de learnification, que diz respeito à fragmentação do conhecimento. Westerman (2023, p. 70) reconhece que esse formato diverge do ensino institucionalizado, mas que, no entanto, esses modelos de formação por demanda e sem um vínculo institucional têm o seu valor no processo educativo.

Para a gravação desse editorial, o Entrevistado 2 disponibiliza a partitura gratuita com as indicações de arcadas³⁰ e dedilhados³¹. Para o terceiro editorial, o entrevistado dá maiores explicações, como podemos acompanhar na fala abaixo:

[...] eu fazia uma transmissão ao vivo e deixava essa transmissão salva no canal. Nesse editorial, organizei quatro sequências: *Dotzauer* vol. 1, *Dotzauer* vol. 2, *Suzuki* vol. 1, *Suzuki* vol. 2 — na verdade, foram cinco, incluindo o método *Nelson Gama* vol. 1. Foram cinco séries de aulas dentro desse editorial, voltado para métodos considerados clássicos no ensino do violoncelo — pelo menos os mais populares aqui no Brasil. O objetivo desse tutorial foi justamente oferecer apoio às pessoas que já utilizam esses métodos, ajudando-as a compreender como cada um está organizado, quais são os conteúdos abordados, o que cada método trabalha e quais são as diferenças entre eles.

Como abordado no subtópico 5.2, a estratégia auxilia pessoas que estão estudando sem o apoio de um professor presencial ou que têm professores sem formação específica no instrumento. Na sequência, o quarto editorial corresponde aos cortes, e o quinto assume o formato de entrevistas — embora esse último não tenha

³⁰ Utilização da parte específica do arco para tocar o trecho musical referido na partitura, sendo elas: talão (próximo ao local em que a pessoa segura o arco), meio do arco e ponta do arco.

³¹ Indicação de possibilidades de quais dedos usar para cada nota (1/indicador, 2/dedo médio, 3/dedo anelar, 4/dedo mindinho, o que se relaciona também com as posições no instrumento).

tido continuidade³². Antes de utilizar o OBS Studio, o Entrevistado 2 relata que realizava o processo de edição passo a passo, o que demandava um dia inteiro de trabalho para publicar um vídeo de 15 a 20 minutos. Considerando que a produção de vídeos no contexto educacional musical se articula com o marketing digital e a edição audiovisual, torna-se crucial problematizar as condições laborais envolvidas nessa prática. A prática docente, mesmo presencial, demanda que os professores utilizem um tempo para planejamento e organização de disciplinas e atividades que nem sempre é percebido e devidamente valorizado. No contexto, o tempo é ressignificado a partir não só da organização do conteúdo como também de todo o processo de produção e edição de vídeo.

Dando sequência à descrição dos tutoriais, o Entrevistado 2 explica que os passos para o tutorial pronto são os seguintes: 1. a escolha da música; 2. a produção da partitura, uma vez que geralmente as partituras disponíveis na internet não costumam atender ao público-alvo (iniciantes), tendo em vista a adição de arcadas, dedilhados e por vezes a mudança de tonalidade; 3. e por fim, o teste para ver se de fato irá funcionar (o professor mesmo executando a partitura), “[...] depois disso eu vou criar o roteiro da aula” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). O professor usa a partitura como guia para ensinar a música na parte central do vídeo. Além disso, pontos como iluminação, microfone, organização do espaço e aparelhos utilizados fazem toda a diferença, como o uso de um mouse sem fio para passar a partitura, por exemplo. Ao final do processo supracitado, começa a etapa de edição do vídeo.

Após editar o vídeo, o próximo passo envolve estratégias de marketing para que o vídeo alcance mais pessoas ao ser postado no YouTube, como o título, descrição, hashtags, thumbnail³³, dentre outros. Para o Entrevistado 2, os vídeos tutoriais são os que demandam mais trabalho. Ao abordar o assunto, o professor explica que, por este motivo, mudou a forma de editar os vídeos:

[...] eu uso um outro software que é o OBS, e nesse software eu faço a transmissão ao vivo, eu faço a gravação pelo meu computador, com a minha câmera microfone e tudo mais exatamente como no tutorial normal porém eu não edito mais. Então isso me fez ganhar muito tempo porque o processo de edição é o mais demorado” (Entrevistado 2, 14 jan. 2025).

³² Por razões particulares do entrevistado, como mudança de residência dentre outras questões.

³³ De acordo com a central de ajuda do YouTube, os metadados mais importantes para a descoberta do vídeo postado são: o título, a miniatura e a descrição do vídeo.

Após a adoção do software OBS Studio, esse processo foi significativamente facilitado, já que ele não precisa mais editar os vídeos — etapa que, juntamente com a renderização, costumava consumir um dia inteiro de trabalho. Para tornar o processo mais rápido, o Entrevistado 1 relata que, atualmente, utiliza o celular para editar os vídeos, destacando que:

[...] corte o vídeo rapidinho, já posto e resolvo. Uso o computador só para fazer as edições da descrição do vídeo, as informações do vídeo, as capas, as miniaturas ou, às vezes, faço pelo próprio celular, então fica bem mais prático. Imagina eu passar para o programa, editar, enfim, realmente acaba demandando bastante tempo (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

Com o tempo de atuação na plataforma, determinadas demandas tornam-se parte da rotina, e o uso do celular revela-se um recurso prático e eficiente. O Entrevistado 1 também relatou que, durante o período da pandemia, ao começar a utilizar o OBS Studio, passou a perceber outras possibilidades de organização da produção: com o software, é possível deixar as câmeras previamente programadas, o que permite focar, por exemplo, “mais na mão” em determinados momentos e, em outros, “mais no corpo pra você ver o direcionamento”. O professor utiliza bastante a funcionalidade de divisão de imagem na tela.

Em relação ao formato das aulas, o Entrevistado 1 relata que a aula online por videochamada é similar ao formato de aula individual presencial, em que há contato direto com a pessoa estudante e as aulas são direcionadas aos objetivos desta. No que diz respeito aos vídeos para o curso, há uma organização mais sequenciada e o aluno conduz o aprendizado a seu próprio tempo. Já no YouTube, as pessoas precisam utilizar o mecanismo de busca para encontrar o que procuram, embora haja *playlists* que funcionam como cursos organizados.

Entre os aspectos abordados nos vídeos, a mão direita — ou “mão do arco” — representa um dos principais desafios para quem toca violoncelo ou outros instrumentos de cordas friccionadas, pois está diretamente relacionada à sonoridade produzida. Suetholz (2011) destaca diversos elementos fundamentais nesse processo, como: posição e movimento do braço e do pulso, posicionamento e movimentação da mão e dos dedos, direção do arco, uso de círculos, transição entre cordas graves e agudas, ponto de contato, pressão e velocidade. Os professores

conferem atenção especial ao produzir vídeos falando sobre arco enquanto usam diversos recursos: metáforas, materiais auxiliares, zoom na tela, dentre outros — como abordado anteriormente.

5.4 Reconfigurações avaliativas no ensino de violoncelo no *YouTube*

No *YouTube*, há um deslocamento no que diz respeito aos processos avaliativos. A avaliação, antes centrada na correção individualizada e no acompanhamento da aprendizagem focando nos aspectos técnicos-expressivos, passa a ser mediada por lógicas de engajamento — não é possível realizar uma avaliação personalizada para cada pessoa. A partir desta percepção, tratarei neste subtópico sobre:

- a noção de avaliação;
- a aprendizagem (que passa a ser autônoma);
- as estratégias de acompanhamento na plataforma.

O *YouTube*, como espaço de mediação de aprendizagem, apresenta desafios importantes em relação aos processos avaliativos — especialmente no ensino de instrumentos musicais. Isso porque a plataforma não dispõe de uma função avaliativa formal, como ocorre em ambientes educacionais presenciais e/ou institucionalizados (Westermann, 2023; Potiguara, 2024). Ao discutir o ensino de música, Swanwick (2003, p. 84) argumenta que os professores devem ser críticos, sensíveis, articulados e explica que “o primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical”.

O autor ainda destaca que a riqueza da atividade musical não pode ser reduzida apenas à dimensão técnica. No contexto do ensino no *YouTube*, formas convencionais de avaliação, como a atribuição de notas a partir da execução do estudante, tornam-se inviáveis. Em vez disso, o retorno obtido por professores/criadores de conteúdo está mais relacionado aos próprios mecanismos da plataforma, como visualizações, curtidas, comentários e compartilhamentos. Como observa Marques (2021, p. 67), “o *YouTube* oferece um espaço livre para publicação de textos e mensagens, assim como permite a interação do público através das opções de ‘gostei/não gostei’ e de comentários”.

Embora tais recursos não configurem uma forma de avaliação musical em sentido estrito, eles atuam como indicadores relevantes de como os usuários estão

recebendo esses conteúdos. Métricas como visualizações, curtidas e comentários oferecem ao professor indícios sobre a efetividade de sua prática e os interesses do público-alvo (Marques, 2021; Silva, 2020; Potiguara, 2024).

No entanto, esses dados devem ser interpretados com cautela. Embora as visualizações indiquem alcance do conteúdo, não garantem que esses mesmos conteúdos foram devidamente assimilados pelas pessoas; as curtidas não asseguram que houve aprendizado; e os comentários, mesmo sendo mais qualitativos, são proporcionalmente poucos quando comparados ao número total de visualizações. Além disso, quando uma pessoa afirma que aprendeu, não há como saber se ela assimilou corretamente o conteúdo prestado. O quadro a seguir sintetiza essas observações.

Quadro 11: Indicadores de alcance dos vídeos

Indicador	Função	Limites
Visualizações	Alcance do conteúdo	Não garantem aprendizado.
Curtidas	Aceitação (<i>feedback</i> quantitativo)	Subjetividade (o vídeo pode ser agradável para a pessoa sem cumprir com o propósito didático). Não há garantia de que a pessoa assistiu o vídeo até o final.
Comentários	<i>Feedback</i> qualitativo	Poucos comentários em relação a quantidade de visualizações.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os estudos de Gauthier; Bissonette; Richard (2014, p. 61) destacam que “o professor sempre deveria ajustar o nível de orientação dos aprendizados que ele passa aos alunos em função de três elementos: o nível de competência deles, a complexidade da tarefa proposta e o tempo disponível”. Isso, pensando em um contexto específico: o ensino escolar presencial. Essa perspectiva, embora não seja direcionada para o contexto de canais no *YouTube*, pode nos ajudar a compreender os desafios e as possibilidades do espaço em questão, visto que “a Cultura Participativa Digital influencia nos modos de ensinar e na recepção dos alunos no que concerne ao conteúdo compartilhado” (Souza; Barros, 2024, p. 4). Uma escala de acompanhamento é apresentada por Gauthier; Bissonette; Richard (2014), em que os autores abordam o nível de acompanhamento ideal para cada etapa do aprendizado do aluno.

Figura 13 – Escala contínua de variação do nível de apoio pedagógico

Aprendizado dirigido	Aprendizado guiado	Aprendizado autônomo
----------------------	--------------------	----------------------

Fonte: Adaptado de Gauthier, Bissonette e Richard (2014, p. 61).

O aprendizado dirigido é voltado para alunos que não possuem instrução prévia e, portanto, necessitam de um acompanhamento mais intenso por parte de um professor. A divisão supracitada se assemelha à estrutura iniciante, intermediário e avançado no âmbito musical. A primeira observação é que, segundo os entrevistados, o principal público que busca aulas de violoncelo é composto por iniciantes — em especial, adultos que estão começando seus estudos no violoncelo. Dadas as particularidades do ensino na plataforma, mesmo iniciantes, as pessoas que buscam aprender pelo *YouTube* precisam desde o início ter autonomia em sua organização e estudos, diferenciando-se dos dois formatos de ensino abordados nesta pesquisa: ensino tutorial e ensino coletivo. No contexto supracitado, a aprendizagem precisa ser autônoma desde os primeiros passos no estudo do instrumento. Nesse cenário, as proposições de Swanwick (1994), Tourinho (2007) e de outros autores que abordam o desenvolvimento da autonomia do estudante tornam-se especialmente importantes.

Outra questão que merece destaque é a relação entre linearidade e não linearidade na organização e no consumo de conteúdos no *YouTube*. Essa dinâmica se evidencia ao observar a quantidade de visualizações dos vídeos organizados em *playlists*, que nem sempre seguem uma lógica sequencial de acesso por parte do público. Dentro de uma mesma *playlist*, é possível identificar variações significativas no número de visualizações de cada vídeo. Um exemplo disso pode ser observado na *playlist* do Canal 1, dedicada à técnica e aos estudos de violoncelo, composta por quatro aulas gravadas (*lives*): enquanto a primeira aula obteve 2,7 mil visualizações, a segunda registrou 4,1 mil, a terceira 5,3 mil, e a quarta apenas 1,8 mil visualizações. Esses dados indicam que o consumo do conteúdo não segue, necessariamente, a ordem sequencial proposta pelo professor, o que corrobora a observação de Marques (2021, p. 99), ao afirmar que “no ato de assistir a um vídeo, pode-se tanto seguir a sequência linear pré-estabelecida em uma *playlist*, quanto pular e seguir para conteúdos à sua escolha”.

Essa característica contrasta com o modelo de ensino dirigido, baseado na apresentação sequencial de conteúdos. Embora tal modelo seja amplamente adotado como critério para a organização das aulas — inclusive por autores mencionados nesta pesquisa —, ele não se aplica de forma plena ao contexto do *YouTube*. Sob esta ótica, é preciso refletir não apenas sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da plataforma, mas também sobre as fontes utilizadas para discutir os dados de pesquisa em contextos plataformizados. Isso porque há limites quando se trata de transpor a organização de uma aula presencial — com todas as necessidades apontadas pelos autores citados nesta dissertação — para determinados ambientes online, como plataformas digitais e mídias sociais (no caso desta pesquisa, o *YouTube*). A produção de conhecimento sobre as estruturas, a organização e as demandas dos materiais didáticos em plataformas e mídias sociais, bem como novas metodologias de ensino pode oferecer maior suporte para a discussão de dados de pesquisas voltadas à educação musical nesse contexto. Ainda sobre a questão da linearidade, Silva (2020, p. 37) observa que se por um lado “a falta de linearidade pode dificultar o aprendizado de um músico iniciante, por outro, pode agilizar a aprendizagem de um estudante que sabe exatamente o que está procurando e quer apenas resolver um problema musical específico”.

O *YouTube* possibilita acesso a um material que pode auxiliar pessoas que desejam aprender a tocar um instrumento musical. Além disso, o tempo de quem publica e de quem assiste aos conteúdos é diferente, como observou Marques (2021). O professor pode postar um vídeo em 2025 e este mesmo vídeo ser assistido apenas em 2030, evidenciando a dilatação do tempo e a necessidade de novas formas de ver e pensar a educação musical no contexto — como pude observar nos comentários dos vídeos dos canais. No entanto, os professores se esforçam para estruturar seus vídeos de forma clara e objetiva, com o intuito de antecipar dúvidas e facilitar o entendimento, tendo em vista a ausência de interação direta entre professor e aluno nesse formato.

O público-alvo dos vídeos inclui tanto os inscritos nos canais quanto os usuários do *YouTube* em geral, reforçando o caráter impessoal e massivo do ensino plataformizado, como também observaram Silva (2020), Westermann (2023) e Potiguara (2024). Embora os professores recebam feedback dos alunos por meio dos comentários no *YouTube*, mensagens via WhatsApp, *Telegram*, interações via Instagram ou e-mails — como foi constatado nesta pesquisa e em outros estudos

(Silva, 2020; Marques, 2021; Lopes, 2021; Potiguara, 2024) —, é importante lembrar que, como ressalta Gonçalves (2011, p. 57 apud Marques, 2021, p. 102), “o simples acesso à informação não pressupõe que tenha ocorrido a aprendizagem”.

Os comentários são importantes para os professores terem ciência de como suas práticas de ensino na plataforma estão sendo materializadas. Além disso, Silva (2020) e Marques (2021) esclarecem que esses retornos também funcionam, por vezes, como indicativos para a produção de novos conteúdos. Um exemplo disso pode ser observado nas videoaulas sobre o método Suzuki, disponíveis no Canal 1. Nelas, o professor inicia a transmissão ao vivo explicando que essa temática surgiu a partir da sugestão de uma aluna e de um aluno. Além disso, “não há como ter essa dimensão quando se começa um processo pedagógico em um canal no YouTube, nem mesmo o controle de quantas e como as pessoas se desenvolvem” (Marques, 2021, p. 108).

Ciente das especificidades da plataforma do *YouTube*, o Entrevistado 2 observa: “Eu acho que o serviço que isso faz é muito maior do que o que ele não consegue fazer, que é esse aprofundamento, e quem realmente quiser vai acabar correndo atrás porque hoje tem opção, se não tiver na sua cidade, você pode contratar um professor online” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). Sob a mesma perspectiva, o Entrevistado 1 explica que o *YouTube* “[...]é uma forma de entrada. [...] se a pessoa se interessou e gostou [...] ela vai procurar se especializar. Ou com outro professor ou ela vai procurar uma escola na região, procurar um outro canal ou outra forma” (Entrevistado 1, 14 jan. 2025). Além disso, ambos os professores concordam que o *YouTube* funciona como um difusor do ensino do violoncelo, alcançando e possibilitando que pessoas de diferentes idades, contextos sociais e geográficos tenham acesso aos conteúdos disponíveis. Essa constatação nos ajuda a compreender o potencial impacto do *YouTube* nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito à ampliação do acesso e à democratização do saber musical (Waldron; Horsley; Veblen, 2020; Marques, 2021).

O Entrevistado 2 observa que “[...] é muito difícil alguém aprender só assistindo videoaulas sem acompanhamento individual, não vou dizer que é impossível, mas é bem difícil e eu tenho plena consciência disso, sempre tive” (Entrevistado 2, 16 jan. 2025). Já o Entrevistado 1 afirma que acredita que é possível, mas isso envolve um grande esforço por parte do aluno, visto que ele não terá um professor à disposição. A diferença proporcionada por um acompanhamento pode ser ilustrada no exemplo

relatado pelo Entrevistado 1, ao narrar a situação de uma estudante que o procurou por mensagem:

[...] então ela falou: '[olha], tô com dor no meu pulso, do arco, pode me ajudar?'. Ela me mandou uma mensagem pelo WhatsApp, e eu respondi: '[olha], manda um vídeo seu para eu ver como está tocando, para eu te ajudar'. Ela mandou, e eu já identifiquei o problema: era a tensão que ela fazia ao segurar o arco. Em vez de repousar na corda, ela o segurava em pé (demonstra segurando o arco com a mão rígida). Mesmo passando na corda, mantinha o arco todo rígido, e aí realmente dói, [ela] não aguenta. Então separei dois vídeos meus sobre o assunto, mandei para ela e expliquei: '[olha], é assim que você precisa fazer, assista a esses vídeos que eles vão te ajudar' (Entrevistado 1, 14 jan. 2025).

Destaca-se, inicialmente, a estratégia mencionada pelo entrevistado de utilizar materiais previamente gravados como recurso pedagógico. Quanto ao diagnóstico — entendido como acompanhamento e avaliação da aprendizagem do estudante pelo professor —, é importante frisar algumas particularidades do ensino de instrumentos musicais. No caso do violoncelo, integrante da família das cordas friccionadas e que utiliza o arco para a produção sonora, estudos como o de Suetholz (2011) já discutiram os riscos de uma prática exaustiva sem conhecimento técnico adequado e sem consciência corporal.

Sem a instrução correta e o acompanhamento adequado, a pessoa estudante pode desenvolver diversos problemas de saúde, como dores na coluna, tendinites e outras lesões decorrentes da má postura. Para tanto, o autor explica que “é necessário que os músicos conheçam melhor seus corpos a fim de tomar os cuidados necessários quanto à saúde física, emocional e profissional” (Suetholz, 2011, p. 11). Destaco que esse também é um risco resultante do aprendizado autônomo, sem instrução e acompanhamento de um professor. Na mesma direção, Zorral (2020, p. 19) observa que a ausência de contato físico entre professor e aluno pode impactar o trabalho de relaxamento muscular e a construção de uma boa postura ao instrumento.

Em aulas disponibilizadas no Canal 2 sobre o método Nelson Gama, o Entrevistado 2 explica a divisão do método e observa que sua organização é didática, o que evita que o aluno se perca. Em seguida, o professor comenta:

[...] existem muitas questões de postura que, se o aluno não tiver um professor, ele pode se perder mesmo com um método tão didático – e não é um erro do método, não é um problema do método. Na verdade,

é porque o correto é ter um professor: esse é o ideal. O método é o material que se vai estudar, mas as orientações principais virão do professor (Entrevistado 2, Canal 2).

A fala do professor reflete as indicações feitas por Suetholz (2011), alertando os usuários do *YouTube* para os riscos de uma prática autônoma, acrescentando, à questão, a falta do acompanhamento de um professor. Sobre as pessoas que buscam o *YouTube* para aprender violoncelo, o professor ainda reflete:

[...] Eu tenho curiosidade de saber como as pessoas conseguem. Não no sentido de que é impossível, mas como elas fazem de fato. Queria saber como as pessoas fazem quando elas estão estudando sozinhas com o *YouTube*, mas atualmente eu não tenho essa informação (Entrevistado 2, 16 jan. 2025, grifo nosso).

Ocasionalmente, algumas pessoas enviam vídeos ou marcam os professores em publicações no Instagram. Além disso, o Entrevistado 1 afirmou receber diversos depoimentos que partiram das próprias pessoas ao encontrá-lo em diferentes lugares, por mensagem de texto, comentários e mesmo por colegas professores que informaram ter recebido alunos que começaram assistindo vídeos do canal dele no *YouTube*. A interação por meio de comentários e feedbacks por email, Instagram, WhatsApp, mesmo que limitada, é relevante tanto para a criação de novos conteúdos quanto para que os professores conheçam, ainda que de forma superficial, o seu público — também possibilidade da Cultura Participativa Digital abordada por Beltrame; Barros; Marques (2023).

A fim de categorizar os diferentes formatos de aulas ministradas pelos professores, seguem-se as quatro principais modalidades elencadas pelos entrevistados:

- aulas presenciais individuais;
- aulas online individuais (via plataforma de videoconferência, formato similar ao presencial);
- aulas ofertadas em cursos pagos/plataformas digitais (instruções/mentorias que ocorrem de forma assíncrona em formato de troca de vídeos — ensino dirigido);
- aulas disponibilizadas gratuitamente no *YouTube*.

Cada formato dispõe de singularidades próprias, o que demonstra a necessidade de novas proposições para os currículos e metodologias de ensino.

Mesmo diante de diversas reflexões sobre a prática docente, é importante fomentar pesquisas sobre as práticas emergentes decorrentes de plataformas digitais e mídias sociais. Arroyo et al. (2020) já haviam destacado a necessidade de confrontar práticas e metodologias ultrapassadas. Além disso, tais formatos desafiam práticas consolidadas de ensino de instrumentos musicais, mencionadas nesta pesquisa.

Para tanto, é preciso ter em mente que os papéis de quem ensina e quem aprende ganham outros significados no momento em que o acesso e a produção de conhecimento não se fixam mais em uma instituição específica de ensino, como explica Beltrame (2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa situa-se na intersecção entre minha experiência docente e minha vivência como estudante de violoncelo em ambientes virtuais, além da constatação da escassez de estudos sobre o ensino do instrumento no *YouTube*, identificada e apresentada na revisão da literatura desta dissertação. Em pesquisa anterior sobre aprendizagem cooperativa em um grupo de estudantes de violoncelo durante a pandemia, observei o papel fundamental dessa plataforma como suporte aos estudos do grupo, bem como em outro grupo de estudo do instrumento no contexto da graduação — percepção que motivou a presente investigação sobre as práticas docentes específicas nesse ambiente. Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo foi compreender como ocorrem as práticas docentes de professores de violoncelo, tendo como campo empírico dois canais voltados ao ensino do instrumento na plataforma do *YouTube*.

Para alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pelos canais analisados. Além disso, examinei como esses canais são estruturados, tendo em vista a adaptação dos conteúdos às especificidades da plataforma, considerando os recursos disponíveis e a lógica algorítmica do *YouTube*. Também foram analisados os materiais disponibilizados pelos professores e o engajamento do público em relação aos conteúdos publicados. Após a coleta, os dados foram organizados em quatro categorias de análise para facilitar a compreensão e discussão dos resultados.

A primeira categoria aborda o perfil dos entrevistados e a contextualização dos canais no *YouTube*, com destaque para a ausência de formação pedagógica no contexto da formação inicial desses professores bacharéis — a formação continuada a partir de cursos sobre a plataforma e sobre o ensino ajudou os professores na organização do ensino.

A segunda trata das concepções pedagógicas e das estratégias de ensino do violoncelo no *YouTube*, explorando as potencialidades e limitações do ensino do instrumento na plataforma.

A terceira categoria refere-se à estrutura dos canais, bem como ao planejamento e à produção das videoaulas. Por fim, a quarta categoria discute outra perspectiva sobre os processos de avaliação da aprendizagem no *YouTube*, que não se estabelece segundo os moldes tradicionais, mas se adapta às lógicas de

engajamento da plataforma. Ou seja, o ensino na plataforma cumpre o papel de alcançar pessoas diversas, embora persistam as desigualdades de acesso à internet e ao próprio instrumento. Mesmo que não se disponha de dados concretos sobre os perfis das pessoas que buscam aprender violoncelo pelo *YouTube*, tampouco sobre seu desempenho ao iniciarem o aprendizado por meio de videoaulas, a percepção dos entrevistados quanto ao papel da plataforma é otimista. Acredita-se que, com dados mais específicos sobre como essas pessoas recebem e utilizam esse material em seus estudos — considerando os caminhos percorridos e os resultados obtidos —, será possível vislumbrar novas práticas e, quiçá, novas metodologias de ensino.

O estudo possibilitou inferir que o ensino no *YouTube* não se limita à simples transposição dos modelos de ensino presencial já consolidados para a plataforma, mas implica uma reconfiguração da prática docente. Essa nova configuração é definida pela adaptação dos conteúdos à plataforma e à lógica algorítmica e pelas interações não lineares — sem presença física.

Fonterrada (2008) já havia observado que a educação musical busca se adaptar aos desafios de cada época, refletindo e, se necessário, substituindo métodos conservoriais de ensino; no caso estudado, adaptando-se às especificidades da Plataformização e da Cultura Participativa Digital. As estratégias para organização dos canais refletem que os professores estão atentos às especificidades e demandas atuais nas plataformas digitais e mídias sociais. Além disso, a busca por dominar os conhecimentos necessários para atuar no *YouTube* demonstra que os professores possuem uma preocupação genuína com a forma como os usuários assimilam o conteúdo.

Essa preocupação não se limita ao engajamento e à divulgação de seus cursos, mas também visa garantir que pessoas com recursos limitados tenham acesso a materiais didáticos básicos para iniciar seus estudos no instrumento. Os conhecimentos técnicos e pedagógicos, embora fundamentais, não são suficientes para atuar na plataforma. Os professores precisam também dominar aspectos de marketing digital, edição de vídeo, além de conhecer os mecanismos e a lógica algorítmica do *YouTube*.

Além disso, os entrevistados entendem que a presença nas plataformas e mídias sociais é uma questão emergente para as pessoas que trabalham com música, seja professor ou músico performer. Isso reflete a necessidade de adequar os currículos, seja das licenciaturas, seja dos bacharelados, para as possibilidades de

atuação profissional nas plataformas digitais e mídias sociais. Embora esse seja um tema já tratado em outras pesquisas citadas nesta dissertação, ainda precisamos de proposições práticas. Os deslocamentos no papel do professor indicam que ele passa a estar sujeito tanto às especificidades da plataforma *YouTube* quanto às demandas dos usuários, que solicitam conteúdos específicos, tornando sua atuação nesse contexto ainda mais desafiadora. A adequação do conteúdo ao formato negociável nessa relação entre o professor, o usuário (enquanto estudante) e o algoritmo (enquanto curador desses conteúdos) reflete uma atuação complexa tanto no contexto educacional quanto no contexto do trabalho — pensando na possibilidade da plataforma enquanto mediadora no âmbito do trabalho ou mesmo enquanto fonte de renda.

Quanto ao ensino do instrumento na plataforma, foi identificado que o *YouTube* não subverte os tipos de ensino já consolidados, uma vez que carrega consigo suas próprias dinâmicas de funcionamento. Ao apresentar conteúdos específicos para o ensino de um instrumento, os professores precisam levar em consideração a dinâmica da plataforma e suas funcionalidades, tendo ciência das possibilidades e limitações que o formato implica. A avaliação que comumente é atrelada a testes que focam na técnica, atribuem nota e designam o estudante para a próxima fase, não existe neste formato.

No *YouTube*, a aprendizagem passa a ser autônoma e os feedbacks a partir de curtidas, comentários e visualizações passam a atribuir validação do conteúdo para que o professor, enquanto criador de conteúdo, possa criar novos conteúdos com base neste retorno. A estrutura da aula pensada para o ambiente presencial precisa ser ressignificada no contexto do *YouTube*. Aulas longas, miniaturas pouco atrativas do ponto de vista do marketing digital, uso inadequado de hashtags e a ausência de uma mediação estratégica entre conteúdo, público e algoritmo podem impactar negativamente o alcance e a recepção dos vídeos. Esse impacto refere-se não à qualidade pedagógica da videoaula, mas à qualidade de áudio e vídeo e ao uso de estratégias de divulgação.

Dessa forma, o *YouTube* não compete diretamente com os espaços tradicionais de ensino, tampouco substitui os formatos consolidados. Ele se apresenta como uma alternativa disponível à pessoa que deseja aprender, ensinar ou simplesmente apreciar conteúdos musicais — que tenha condições mínimas de acesso à internet, aparelhos e instrumentos musicais. Não posso deixar de reconhecer

que, mesmo com todas as possibilidades elencadas nesta pesquisa, estudar violoncelo ainda possui barreiras para pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social.

As discussões traçadas nesta dissertação sobre as práticas docentes de professores de violoncelo no *YouTube* buscam contribuir para algumas frentes: (1) para o campo de estudos sobre práticas educacionais emergentes em plataformas digitais e seus impactos na educação musical; (2) para as discussões acerca das pedagogias mediadas por algoritmo, particularmente no que concerne à educação musical; e (3) para as reflexões específicas sobre o ensino de instrumentos musicais — sobretudo do violoncelo — neste contexto particular ou similares (*YouTube*, Instagram, TikTok).

Essas contribuições reforçam o potencial democrático da plataforma, ampliando o acesso a conteúdos de violoncelo para públicos diversos em contextos geográficos e sociais variados, e destacam a necessidade de integrar competências digitais aos currículos de formação de professores de música, fomentando pedagogias que equilibrem inovação e tradição.

Apesar dos avanços identificados, o estudo apresenta limitações, como o foco em apenas dois canais, o que restringe a generalização dos resultados, e a ausência de dados concretos sobre o perfil e o desempenho dos alunos autônomos. Além disso, persistem barreiras associadas à desigualdade de acesso à internet, aparelhos e instrumentos, agravando vulnerabilidades sociais e limitando o alcance inclusivo da plataforma.

Para pesquisas futuras, sugere-se estudos mais específicos para acompanhar como as pessoas aprendem instrumentos musicais no *YouTube* — como uma pesquisa experimental, por exemplo —, nos ajudarão a entender a perspectiva do estudante nesse processo, possibilitando novas abordagens de ensino na plataforma específica do *YouTube*, bem como em outras plataformas digitais.

Por fim, pesquisas futuras precisam analisar o ensino de instrumentos musicais em plataformas digitais e mídias sociais levando em consideração a educação musical inclusiva.

Além disso, também é importante investigar e propor políticas públicas que atinjam tanto os professores, quanto trabalhadores atuantes nas mídias sociais, quanto os estudantes que precisam de recursos para acessar os materiais e vídeos disponíveis.

REFERÊNCIAS

AMANCIÓ, Adriel Correia; MARINS, Paulo Roberto Affonso. Ensino de bateria online: a visão dos alunos sobre a utilização das TDIC. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 32., 2022, Natal. *Anais*. [S.I.: s.n.], 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. 328 p.

ARROYO, Margarete et al. Jovens, contemporaneidade e pedagogias musicais. In: **Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade** [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2020. p. 11-40. ISBN 978-65-5714-011-6. DOI: 10.7476/9786557140116.0002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2011.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino de música em meio à Covid-19. **ouvirOUver**, [S.I.], v. 16, n. 1, p. 292-304, 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n1a2020-55878. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/OuvirOuver/article/view/55878>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Saberes docentes e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE. 2016. f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2016.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Saberes docentes relacionados às tecnologias na formação de professores de música. **OuvirOUver**, [S.I.], v. 15, n. 1, p. 30-43, 2019. DOI: 10.14393/OUV24-v15n1a2019-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/OuvirOuver/article/view/46999>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; BELTRAME, Juciane Araldi. Educação musical, tecnologias e pandemia: o que aprendemos e para onde vamos? **Revista da Abem**, [S.I.], v. 30, n. 1, e30105, 2022.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. A aprendizagem baseada em problemas (ABP) na formação inicial do professor de música. 2020. 239 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Música, João Pessoa, 2020.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Saberes docentes relacionados às tecnologias na formação de professores de música. **Ouvirouver** (online), Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 30-42, jan./jun. 2019.

BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: Nacional, 2007.

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

BELTRAME, Juciane Araldi; BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; MARQUES, Gutenberg de Lima. Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical. In: BELTRAME, Juciane Araldi et al. **Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências**. João Pessoa: Editora CCTA, 2023.

BELTRAME, Juciane Araldi et al. **Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências**. João Pessoa: Editora CCTA, 2023.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2009.

CALDERÓN-GARRIDO, D.; GUSTEMS-CARNICER, J.; CARRERA, X. Digital technologies in music subjects on primary teacher training degrees in Spain: teachers' habits and profiles. **International Journal of Music Education**, [S.I.], v. 38, n. 4, p. 613-624, 2020. DOI: 10.1177/0255761420954303. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0255761420954303>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CAYARI, Christopher. The YouTube effect: how YouTube has provided new ways to consume, create, and share music. **International Journal of Education & the Arts**, [S.I.], v. 12, n. 6, 8 jul. 2011. Disponível em: <http://www.ijea.org/index.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHENG, Le et al. Digital musicianship in post-pandemic popular music education. **International Journal of Music Education**, [S.I.], set. 2024. DOI: 10.1177/02557614241287558. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02557614241287558>. Acesso em: 13 abr. 2025.

COLABARDINI, Júlio César de Melo; GALVÃO, Rodrigo Souza. Educação musical online e semipresencial: organização, planejamento e oferta de cursos de instrumentos musicais. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., 2021, João Pessoa. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/499/299>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CONDE, César Augusto Galvão Fernandes. Desinformação: qualidade da informação compartilhada em mídias sociais. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

COSTA, Phov Kheiry Ferreira da. Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: uma proposta metodológica para iniciação instrumental. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233–256, jun. 2014.

CRUVINEL, Flávia Maria. Ensino coletivo de instrumento musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais**. Salvador: [s.n.], 2014. p. 12-20.

ELLIOTT, David J. Conceitos chave em educação musical multicultural. In: NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; STERVINOU, Adeline Annelyse Marie. **Ensino e aprendizagens musicais no mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana**. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2018.

FERREIRA, Mayara de Brito; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Dimensões decoloniais na formação em violoncelo: experiências e proposições a partir da prática da música popular. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 30., 2023, [S.I.]. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2023.

FERREIRA, Tássia Fernandes; MOURÃO, Kelliane Fernandes. Reflexões sobre prática docente e seus sujeitos. **Educação e Linguagem**, [S.I.], v. 11, n. 1, p. 58-67, jan./abr. 2024. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2024/05/6_REdLi.2024.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

FOGAÇA, Márcia Rosane Juppen. **Saberes e identidade docente na Educação Profissional: a trajetória de bacharéis na docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2017.

FONTERRADA, Marisa Trench de. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), [S.I.], v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/288236353. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **An Introduction to Qualitative Research**. 5. Ed. London: Sage publications, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER Clermont. et al. Por uma teoria da pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GILLESPIE, Tarleton. The politics of 'platforms'. **New Media & Society**, [S.I.], v. 12, n. 3, p. 347-364, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444809342738>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GOHN, Daniel Marcondes. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. **Revista Tulha**, [S.I.], v. 6, n. 2, p. 152-171, jul./dez. 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.170749. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/170749>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GOHN, Daniel. A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. **Revista da Abem**, [S.I.], v. 28, p. 81-93, 2020. DOI: 10.33054/ABEM20202805. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/881/570>. Acesso em: 23 mar. 2024.

GOOGLE. Ajuda do Google. Disponível em: <https://support.google.com/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SILVA, Nathália Aparecida Gonçalves da; CAROLEI, Paula. Plataformização da escola pública: desafios para a autonomia docente e inclusão discente. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.I.], v. 8, n. 4, 2024. DOI: 10.12957/redoc.2024.84769. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/index>. Acesso em: 31 jan. 2025.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/240>. Acesso em: 14 maio 2025.

HERTZOG, Lucas. Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: um estudo sociológico sobre o trabalho e as novas tecnologias digitais no YouTube Brasil. 2019. f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2019.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, [S.I.], 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 18 jan. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Cambridge: MIT Press, 2009. DOI: 10.7551/mitpress/8435.001.0001. Disponível em:

<https://direct.mit.edu/books/book/8435/Confronting-the-Challenges-of-Participatory-Culture>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KENSKI, Vani M. Cultura digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbete_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: 7 jul. 2024.

LEMOS, Thaís Cardoso. Construção de conhecimentos pedagógico-musicais de mulheres contrabaixistas elétricas na produção de conteúdo musical para as plataformas digitais Instagram e YouTube. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33., 2023, São João del-Rei. **Anais**. [S.l.: s.n.], 2023. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1680/public/1680-7853-1-PB.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Francisco Maykon Honorio. **A pedagogia musical on-line no ensino de acordeom: uma análise do canal Jovenil Santos no YouTube**. 2021. f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

MACIEL, Edineiram Marinho; NASCIMENTO, Antônio Dias. Educação musical e contemporaneidade. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais**. [S.l.: s.n.], 2015. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1299/public/1299-4364-1-PB. Acesso em: 15 mar. 2025.

MACHADO, André Campos. O ensino coletivo de instrumentos musicais nos conservatórios mineiros. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 310-323, 2016. DOI: 10.14393/OUV19-v12n2a2016-5. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/OuvirOuver/article/view/31128>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MARQUES JUNIOR, Edgar Gomes. Ensino de violão através da internet: análise de dois vídeos instrucionais em um canal do YouTube. 2017. 151 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6188430. Acesso em: 28 mar. 2024.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Práticas de ensino e aprendizagem de canto nas mídias sociais: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical YouTube. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11440113. Acesso em: 22 fev. 2024.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Abordagens metodológicas na, sobre e através da internet e as práticas pedagógico-musicais em mídias sociais: reflexões sobre práticas etnográficas na cibercultura e no ciberespaço. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA,

31., 2021, João Pessoa. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/448/270>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Aprendizagens nas práticas de produção solo (autoprodução) de um canal do *YouTube*: reflexões e discussões sobre os elementos musicais presentes. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2020, [S.I.]. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/397/267>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Mídias sociais audiovisuais: uma possibilidade de ensino aprendizagem online na educação musical? In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2018, Santa Maria. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2018. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v3/papers/3115/public/3115-10738-1-PB.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Práticas de ensino e aprendizagem de canto no *YouTube*: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical de um canal. **Revista da Abem**, [S.I.], v. 30, n. 1, e30107, 2022.

MARQUES, Gutenberg de Lima; BELTRAME, Juciane Araldi. Práticas de ensino e aprendizagem do canto nas mídias sociais: um projeto de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2020, [S.I.]. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/395/266>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Efeito YouTube: novas formas de criação, consumo e compartilhamento de música. IN: BELTRAME, Juciane Araldi et al. (org.). **Práticas digitais em educação musical**: reflexões e experiências. João Pessoa: Editora CCTA, 2023.

MÁRQUEZ, Israel V. Nuevas prácticas de creación, distribución, consumo y 'socialidad' musical. La 'YouTubificación' de la música. **Dialnet**, [S.I.], n. 106, p. 72-81, fev./maio 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6058365>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MASSA, Amanda Melo. Uma análise crítica dos métodos Suzuki e Sassmannshaus para o ensino do violoncelo: características e possibilidades de abordagem. 2017. f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 2022. f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lúcio França; SILVA, Lucelia de Almeida. A utilização de vídeos do YouTube como suporte ao processo de aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.I.], v. 14, e3757008, p. 1-12, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3757>. Acesso em: 10 jul. 2024.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779/15785>. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLIVEIRA, Alerson Donizete de; LOTH, Vania Malagutti. Curso online de guitarra elétrica: uma pesquisa em andamento. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 30., 2020, Manaus. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2020. Disponível em: <http://anppom-congressos.org.br/index.php/30anppom/30CongrAnppom/paper/view/284/174>. Acesso em: 13 abr. 2024.

OLIVEIRA, Alerson Donizete de; LOTH, Vania Malagutti. Estrutura e organização do curso online de guitarra elétrica de Mateus Starling: especificidades e possibilidades didático-pedagógicas em educação musical online. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021, [S.I.]. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/850/public/850-4427-1-PB.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 26 fev. 2024.

PENNA, Maura. O conservatório que habita em nós: (auto)reflexões e proposições para estudo. In: PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (org.). **Habitus conservatorial: das pesquisas às transformações das práticas**. Juiz de Fora: Pró-Música/UFJF, 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus conservatorial: notas para superar o substancialismo. In: PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (org.). **Habitus conservatorial: das pesquisas às transformações das práticas**. Juiz de Fora: Pró-Música/UFJF, 2024.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, [S.I.], v. 45, n. 1, p. e82/1-26, 2020. DOI: 10.5902/1984644447997. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/47997>. Acesso em: 5 mar. 2025.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, [S.I.], v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020. DOI: 10.4013/fem.2020.221.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/60747734>. Acesso em: 30 jan. 2025.

POSSETTE, Julio César Anselmo; PRESGRAVE, Fabio Soren. Um ensino assíncrono do violoncelo: o uso do Moodle como ferramenta pedagógica. In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 13., [S.I.]. **Anais**. [S.I.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v5/papers/1376/public/1376-5536-1-PB.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

POTIGUARA, Lucas Benjamin. Educação musical, *YouTube* e cultura participativa: revisão de literatura de uma pesquisa em andamento. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33., 2023, São João del-Rei. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2023. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1972/public/1972-7476-1-PB.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

POTIGUARA, Lucas Benjamin. Ensino de bateria e cultura participativa digital: uma pesquisa em andamento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26., 2023, Ouro Preto. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2023. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1456/public/1456-7189-1-PB.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

POTIGUARA, Lucas Benjamin. **YouTube, ensino de bateria e cultura participativa digital: reflexões a partir de dois canais**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **MCB University Press**, [S.I.], v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidades, música e formação musical: amálgamas da contemporaneidade. In: MOURA, Eduardo Junio Santos; CALLADO, Maria Amélia Castilho Feitosa; DURÓES, Nelcira Aparecida (org.). **10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2023.

RAY, Sonia. Pedagogia da performance musical. 2015. f. Tese (Pós-Doutorado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RAY, Sonia. Os termos pedagogia, didática, ensino, método e técnica na performance musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 28., 2018, Manaus. **Anais**. Manaus: ANPPOM, 2018.

RIBEIRO, Vanessa dos Santos. **Memória musical na aprendizagem informal e suas relações com os métodos ativos em educação musical**. 2022. f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2022.

RODRIGUES, Paulo; ARAÚJO, Francy Kelly; WESTERMANN, Bruno. Produção de videoaulas de violão para a internet: aspectos didáticos, técnicos e formativos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, [S.I.]. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1028/public/1028-4431-1-PB.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

ROSENFIELD, Cinara Lerrer; ALMEIDA, Jalcione. Plataformização do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 9-16, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/SdNMXzX95wXDcJYDHszFjHC/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SANTOS, Jonathan Baião dos. **Inclusão sociodigital de professores que atuam com violoncelo online: uma análise com base na proposta fipelD**. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11946677. Acesso em: 23 nov. 2023.

SANTOS, Jonathan Baião dos; MARINS, Paulo Roberto Affonso. O ensino de violoncelo online: o uso das TICS como ferramenta de inclusão sociodigital: o estado do conhecimento. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., 2021, João Pessoa. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31nanppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/550/329>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SANTOS, Wilson Rogério dos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Contribuição para um possível histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, [S.I.], v. 28, p. 10-27, 2020.

SILVA, Luiz Eduardo das Neves. A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Roger Cristiano Lourenco da. O ensino de saxofone na era digital: um estudo sobre professores/produtores do YouTube. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10615849. Acesso em: 28 mar. 2024.

SILVA, Roger Cristiano Lourenço da; BELTRAME, Juciane Araldi. O ensino de saxofone através de tutoriais do YouTube: um estudo sobre as aprendizagens imbricadas na produção e distribuição dos vídeos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.abem->

submissões.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/71/22. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, Thiago Alex Nascimento. O ensino de música online: o uso da videoaula como ferramenta na educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.abem-submissões.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/312/7>. Acesso em: 23 maio 2024.

SOUZA, Joana Mariz de; SILVA, Marta Assumpção de Andrada; FERREIRA, Léslie Piccolotto. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 317-328, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/tt57prG4kXHcTm3nxZ5CWqc/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SOUZA, J. A educação musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, [S.I.], v. 22, n. 1, p. 9-24, 2020. DOI: 10.14393/OT2020v22.n.1.53720. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/53720>. Acesso em: 11 maio 2024.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica de professores**. Org. José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Maria Regilâni Ângelo de; BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. A prática docente de professores de violoncelo no YouTube: um projeto de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE, 17., 2024, Sobral. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2024. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais-ernd/v6/>. Acesso em: 3 abr. 2025.

STERVINOU, Adeline. Ensino conservatorial versus ensino coletivo: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais**. Salvador: [s.n.], 2014. p. 25-32.

SUETHOLZ, Robert. **A pedagogia do violoncelo e aspectos de técnicas de reeducação corporal**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-06062011-125105/>. Acesso em: 21 out. 2025.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Tradução de Fausto Borém de Oliveira; revisão de Maria Betânia Parizzi. In: **Cadernos de estudo: educação musical**. São Paulo: Atravez, 1994. n. 4/5, p. 7-13.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Calebe Alves et al. Curso de violoncelo online: uma experiência de ensino e aprendizagem do violoncelo utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2020, [S.I.]. **Anais**. [S.I.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.abem-submissões.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/651/273>. Acesso em: 21 abr. 2024.

TEIXEIRA, Calebe Alves. A formação do intérprete violoncelista a partir do ensino e aprendizado online. 2021. f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Natal, 2021.

TOBIAS, Evan S. Toward convergence: adapting music education to contemporary society and participatory culture. **Music Educators Journal**, v. 99, n. 4, 2013. DOI: 10.1177/0027432113483318. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432113483318>. Acesso em: 19 nov. 2024.

TOBIAS, Evan. Inter/trans/cross/new media(ting): Navigating an emerging landscape of digital media for music education. In C. RANDLES (Ed.), **Music education: Navigating the future** (p. 91-121). New York, NY: Routledge, 2015.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME – América Latina, 2007.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2023. ISBN 978-92-3-100612-8. DOI: 10.54675/EWZM9535. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. Acesso em: 12 ago. 2025.

VALENTE, Gabriela. Entre a sociologia da socialização e a sociologia pragmática: desafios para pensar as práticas docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e223387, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/P7jXYzd9p5j4hZCCCzKmcKN/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2025.

WALDRON, Janice; HORSLEY, Stephanie; VEBLEN, Kari. Introduction: why should we care about social media? In: WALDRON, Janice; HORSLEY, Stephanie; VEBLEN, Kari (org.). **The Oxford handbook of social media and music learning**. New York: Oxford University Press, 2020. n.p.

WALDRON, Janice et al. Social media and theoretical approaches to music learning in networked music communities. In: WALDRON, Janice; HORSLEY, Stephanie; VEBLEN, Kari (org.). **The Oxford handbook of social media and music learning**. New York: Oxford University Press, 2020. p. 20-39. Disponível

em: <https://academic.oup.com/edited-volume/43654/chapter-abstract/365116608?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 19 nov. 2024.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 102–114, jul./dez. 2017.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. *Opus*, [S.I.], v. 25, n. 2, p. 215-238, jul. 2019. DOI: 10.20504/opus2019b2510. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2510>. Acesso em: 5 mar. 2025.

WESTERMANN, Bruno. Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1.; COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 15., 2010, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

WESTERMANN, Bruno. Plataformização e educação musical: um museu de grandes novidades? In: BELTRAME, Juciane Araldi et al. (org.). **Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências**. João Pessoa: Editora CCTA, 2023.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Estratégias para o ensino de instrumento musical: bases teóricas e exemplos práticos aplicados ao violão. *Revista Vortex*, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 1-24, 2020.

APÊNDICE A – A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE VIOLONCELLO NO YOUTUBE: UM ESTUDO A PARTIR DE DOIS CANAIS

Maria Regilâni Ângelo de Souza – Pesquisadora responsável
Matheus Henrique da Fonseca Barros – Orientador

Instrumentos de coleta de dados

- **Análise documental**

Realizaremos o levantamento de documentos tais como vídeos³⁴, *playlists* de vídeos, planejamento de vídeos, material didático e demais materiais utilizados pelos professores entrevistados. Os documentos servirão como suporte para a análise, assim como as entrevistas semiestruturadas.

- **Entrevistas semiestruturadas com dois professores de violoncelo atuantes no YouTube**

As entrevistas semiestruturadas dispõem de um roteiro de perguntas flexível, o que pode beneficiar o entrevistador quanto à exploração do tema em questão. Além disso, a flexibilidade pode ajudar quanto a repetição de temas já abordados pelo entrevistado em falas anteriores ou questões que precisam ser melhor esclarecidas na fala do entrevistado, evitando de tal forma um possível retorno à campo.

Roteiro de entrevista semiestruturada com dois professores de violoncelo do YouTube

1. Gostaria de pedir que fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e experiência profissional;
2. Descreva como pensou o canal do YouTube em termos de estrutura, preparação do ambiente, e demais aspectos relacionados a criação do espaço para ensino do violoncelo.

³⁴ Na pesquisa proposta, consideramos os vídeos como fontes documentais, cientes de sua relevância para a pesquisa nas ciências humanas. Flick (2009, p.255) enfatiza a relevância do uso de materiais audiovisuais para a pesquisa social.

3. Como você classifica/entende as aulas disponibilizadas no canal? (vídeoaulas, transmissão ao vivo, etc) Para você existem diferenças nos formatos dos vídeos?
4. Fale um pouco sobre como você pensa e realiza o planejamento das aulas disponibilizadas no canal, tendo em vista o espaço (*YouTube*) e público-alvo.
5. Quais as principais diferenças que você percebe ao preparar vídeoaulas para o canal do *YouTube* e pensar em aulas para alunos em outros formatos, como presencial ou mesmo online por exemplo?
6. Quanto ao instrumento em si e a adaptação de aulas para o formato de vídeoaulas para o *YouTube*, o que você percebe quanto as possibilidade e dificuldades no processo de preparação das vídeoaulas?
7. Como você se identifica ao se apresentar para os alunos/pessoas inscritas no canal (professor/criador de conteúdo)?
8. Como você entende a prática docente realizada no *YouTube*?
9. Quanto ao aprendizado dos alunos/inscritos no canal/usuários do *YouTube*, como você pode descrever o processo tendo o seu canal do *YouTube* como um ambiente de aprendizado?
10. Você realiza algum tipo de avaliação de aprendizagem dos alunos que acompanham o canal? (se sim, como?)
11. Você gostaria de acrescentar alguma questão que não foi perguntada?