

O ensino remoto da percussão popular: desafios e questões relativas à aprendizagem da linguagem percussiva

The remote teaching of popular percussion: challenges and issues concerning the learning of percussive language

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-055>

Fernando Antônio Ferreira de Souza

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus Sobral.
Doutor e Mestre em Ciências Musicais – Etnomusicologia pela Universidade Nova de Lisboa/Portugal (UNL/PT). Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor efetivo da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Contribuição de autoria: Autor – proponente do tema, problemática e discussões
E-mail: fernando.souza@ufc.br

Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha

Universidade Estadual do Ceará - (UECE)
Mestranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE).
Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE).
Contribuição de autoria: coautoria – ampliação das discussões e revisão textual.
E-mail: maria.leudysvania@aluno.uece.br

RESUMO

Frente a demanda atual de propostas e resoluções que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem remota da percussão em curso de formação de professores em música na UFC-Sobral, este artigo apresenta ações desenvolvidas à luz de recursos didático-pedagógicos de ensino promovidos pela DIFOP, PAAP e EIDEIA no ano de 2020 sob perspectiva de edificação da Inovação Pedagógica (InovPed) no ensino superior. O objeto destas ações emergiu estrategicamente em torno da peculiaridade da proposta curricular do Curso de Licenciatura em Música e realidades multifacetadas dos alunos e seus modos diferenciados de acesso e produção segundo possibilidades de recursos e infraestrutura decorrentes do isolamento social, predominantemente fora do espaço formativo da universidade. O contexto de pandemia emergiu como norteador desta proposta, considerando desafios e questões relativas ao ensino e aprendizagem da percussão de cunho mais popular nas disciplinas

Instrumento Complementar Percussão e Oficina de Percussão. O desafio central foi garantir o acesso a informações técnicas de cunho prático peculiares a instrumentos de percussão popular. E a questão principal esteve na dimensão da compreensão de que a aprendizagem da percussão precisa ser redimensionada à luz de abordagens que considerem a sua aplicabilidade em arenas de mediação remota sem prejuízo na aquisição da competência cultural da linguagem percussiva. Tais iniciativas revelaram satisfatório feedback na produção dos alunos no período letivo 2020.1, o que, ainda que parcialmente até momento atual (período letivo 2020.2), permite considerar resultados exitosos para a proposta remota de ensino destas disciplinas em foco.

Palavras-chave: percussão, ensino remoto, inovação pedagógica.

ABSTRACT

Faced with the current demand for proposals and resolutions that enable the process of remote teaching-learning of percussion in a teacher training course in music at UFC-Sobral, this article presents actions developed in the light of didactic and pedagogical teaching resources promoted by DIFOP, PAAP and EIDEIA in 2020 under the perspective of building Pedagogical Innovation (InovPed) in higher education. The object of these actions emerged strategically around the peculiarity of the curricular proposal of the Degree Course in Music and multifaceted realities of the students and their differentiated modes of access and production according to possibilities of resources and infrastructure arising from social isolation, predominantly outside the formative space of the university. The pandemic context emerged as a guide for this proposal, considering challenges and issues related to the teaching and learning of percussion of a more popular nature in the disciplines Complementary Instrument Percussion and Percussion Workshop. The central challenge was to guarantee access to technical

information of a practical nature peculiar to popular percussion instruments. And the main issue was the understanding that percussion learning needs to be resized in light of approaches that consider its applicability in remote mediation arenas without prejudice to the acquisition of the cultural competence of the percussive language. Such initiatives have revealed satisfactory feedback in the students'

production during the 2020.1 academic period, which, although partially until the present moment (2020.2 academic period), allows me to consider successful results for the remote teaching proposal of these disciplines in focus.

Keywords: percussion, remote teaching, pedagogical innovation.

1 INTRODUÇÃO

As implicações advindas da pandemia Covid-19 não foram finalizadas com o retorno de atividades presenciais de aprendizagem. Essa temática não é uma assertiva nova no circuito de diálogos de professores e alunos, trata-se de uma constatação decorrente de vetores que mobilizam novos modos e tendências de transmissão e aquisição do saber. Por decorrência da reclusão social promovida pela pandemia, as tecnologias materializaram desafios emergentes que desde o final do século 20 já se anunciavam possíveis. E devido ao uso de recursos digitais favorecer a contemplação de planos de perspectivas do que se busca e do que se propõem em arenas de acesso ao conhecimento e a informação, nestas arenas foram alteradas as formas de comunicação. Ademais, em tempos presentes, as novas tecnologias aceleram as formas de relação com o tempo, e conseqüentemente, essa realidade também afeta as relações pessoais e a incidência dos casos de ansiedade e depressão entre alunos e docentes de cursos de música. E com a emergência de novos formatos de transmissão e troca de saberes, sistemas milenares de educação receberam um forte golpe em suas formas de produção e consumo. Visto que, mais acelerada, a sociedade se torna refém de tecnologias arbitradas por políticas de gestão do cotidiano, pois o tempo é um conceito com implicações políticas, culturais e existenciais, e da ascensão de nova ordem de valores ficou mais evidente à percepção o contraponto entre o paradigma tradicional e novas tendências futuras.

Numa sociedade tradicional o movimento das coisas era regido por formas de relação coletiva e comum com a vida. Recorria-se a uma medida exterior às experiências dos sentidos do homem. Essas medidas podiam ser guiadas pela lua, que circula por fases regulares no mês, ou pelo sol circulando no entorno da Terra. Dados dessa grandeza influenciam significativamente os modos de ver e perceber o mundo, e formas de relação com os fatos da vida. Fenômenos naturais como estes marcavam de forma concreta uma orientação centrada em referências externas como dominantes. Esta forma de orientação predominava nos cotidianos, principalmente os associáveis ao aprendizado, seja os exercidos pela oralidade quanto os regidos pela práxis pedagógica. E por decorrência da ascensão de conceitos como digital, virtual e remoto, a quebra desse paradigma progressivamente emergiu como ponto de observação, posto que antes do advento de ações emergenciais, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula ou em formas de condução de um conhecimento extraclasse apenas supria a gama de possibilidades metodológicas e didáticas de dinamizar atividades. Seu uso não era uma condição, mas uma possibilidade. Ademais, em

ambiente do ensino musical tais recursos não era uma regra, e seu uso era pontual, restrito e limitado. Não havia esforços em adquiri-los, e sua utilização emergia mesmo como um referencial de sofisticação de um ou outro professor de música. Contudo, com o advento de planos de emergenciais, os recursos tecnológicos se revelaram como condição inevitável para o exercício da práxis escolar. Sob este estado da arte, o presente artigo busca contribuir com linhas de reflexão sobre o uso de recursos em terrenos da pedagogia musical na formação de professores de música.

2 A PROBLEMÁTICA, O OBJETO E AS MOTIVAÇÕES

Com observara Garrison e Anderson (2005), o surgimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem digital foi impulsionado pelo processo de globalização da economia e da comunicação. Cenário no qual a evolução das tecnologias, ao lado de uma consciência de mundialização em rede e o contexto pandêmico provocou mudanças acentuadas na sociedade na segunda década do século 21. E, como referiu Monteiro, Almeida e Moreira (2012 e 2018), mais que medidas de transferência de práticas presenciais emergiu a urgência da criação de modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas em arenas virtuais de plataformas da web.

A suspensão das atividades presenciais de ensino promoveu obrigatoriedade de migração de professores e estudantes para o formato online, alterando metodologias e práticas pedagógicas de aprendizagem para o modelo designado por ensino remoto de emergência. Modelo de transição em que os professores tenderam a transformar-se em influenciadores em arenas da web. O comprometimento com o objeto do ensino remoto com fins de aprendizagem sistematizada abriu acesso a ações como youtubers produzindo vídeoaulas e Google, Hangout ou o Zoom, por decorrência da necessidade emergente de domínio de plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. Mas em 2020, no calor da prática emergencial, os professores não sabiam como proceder para realizar uma transição segura e confiável do processo presencial tradicional para o remoto. E nesta realidade, como se deveria desenhar um ambiente online de aprendizagem.

A questão girava na incerteza de como melhor organizar e planificar as aulas online, garantindo a exequibilidade de comunicações em formato assíncrono e síncrono com os alunos, que por sua vez também se mostravam atordoados com a transformação repentina da arena de acesso ao saber, antes presencial e diretivo, para o remoto e impessoal. O que se percebia como problemática era a complexidade de se estabelecer formas de ações pela frieza de uma comunidade virtual, antes apenas articulada em interesses próprios e restritos. O ambiente virtual mostrara-se vilão pela impessoalidade aberta em salas de videoconferência e atividades assíncronas. Mesmo sabendo-se naturalidade do uso ativo de plataformas diversas na web pela geração de estudantes, estes revelaram não saber conseguir compreender como agir com o deslocamento do espaço físico da sala de aula, onde planos presenciais favoreciam formas concretas

de relações com a realidade física e estimada das ações, seja em seus valores imaginados ou simbólicos. E como referido, a pergunta em pauta era: Como desenvolver práticas pedagógicas online na realidade digital, sem momentos de presencialidade física? Que tecnologias e plataformas utilizar para enriquecer o ambiente de aprendizagem? E como avaliar os estudantes nestes cenários virtuais?

Contudo, estas metodologias se limitavam a práticas de exposição meramente instrumental, sem muita elaboração como proposta metodológica. Dado que, pela complexidade do uso metodológico de recursos de ensino-aprendizagem em função de uma práxis pedagógica, percebia-se importante a promoção de ações reflexivas no intuito melhor compreensão e domínio de formas aplicáveis da educação digital mesmo em propostas tradicionais de ensino.

Frente a demanda atual de propostas e resoluções que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem remota da percussão em curso de formação de professores em música na UFC-Sobral, esta comunicação apresenta ações desenvolvidas à luz de recursos didático-pedagógicos de ensino promovidos pela DIFOP, PAAP e EIDEIA no ano de 2020 sob perspectiva de edificação da Inovação Pedagógica (InovPed) no ensino superior.

O objeto destas ações emergiu estrategicamente em torno da peculiaridade da proposta curricular do Curso de Licenciatura em Música e realidades multifacetadas dos alunos e seus modos diferenciados de acesso e produção segundo possibilidades de recursos e infraestrutura decorrentes do isolamento social predominantemente fora do espaço formativo da universidade. O contexto de pandemia emergiu como norteador desta proposta, considerando desafios e questões relativas ao ensino e aprendizagem da percussão de cunho mais popular nas disciplinas Instrumento Complementar Percussão e Oficina de Percussão. O desafio central da proposta foi garantir o acesso a informações técnicas de cunho prático peculiares a instrumentos de percussão popular mesmo com contexto adverso do distanciamento social. E a questão principal esteve na dimensão da compreensão de que a aprendizagem da percussão precisa ser redimensionada à luz de abordagens que considerem a sua aplicabilidade e acessibilidade em arenas de mediação remota sem prejuízo na aquisição da competência cultural da linguagem percussiva. Contudo, o estranhamento coletivizado que emergiu da nova realidade impôs professores e alunos a grande esforço de continuidade. Como poder-se-ia ter êxito naquelas condições?

Tudo parecia novo e muito acelerado, sem que se permitisse um tempo hábil de assimilação. Lembro que no dia dezessete de março de dois mil e vinte fomos pegos de surpresa com a suspensão de atividades presenciais. De início, nos primeiros dias e meses de reclusão por conta da pandemia, tudo parecia sob controle, com ações emergenciais já conhecidas de paralização temporal de atividades com uma data prevista de retorno sem maiores implicações, para além do contexto não muito confortável de reposição de aulas. Mas não se tinha em consideração a gravidade do contexto pandêmico, que até aquela data apenas fora comparativamente referido, pela literatura historiográfica, acerca de ocorrências similares de tempos longínquos.

E do nada, estava instalada a incerteza. Professores a busca de informações e encaminhamentos institucionais que pudessem dar seguridade a suas ações e modos de esclarecimento junto aos alunos, que também, desorientados, buscavam um porquê, e um como tudo seria conduzido. A problemática era a manutenção do processo sem prejuízo da execução e êxito das ações previstas. Nem os alunos, nem os professores desejavam parar. Mas as notícias eram calamitosas com projeção mundial. Nunca se tinha visto isso nos cotidianos. E entre ações paralelas de confortamento e condução mesmo virtual de algumas atividades, os professores perceberam não ter controle do processo, pois efetivamente pouco se sabia do uso e formas de acesso a recursos digitais, principalmente para ações específicas de formação qualificada e de alta qualidade. Alguns tinham domínio no uso de softwares, plataformas e aplicativos como Finale, MuseScore, Canvas, Google Meet ou Zoom, mas ainda assim sem suficiente aprofundamento para uso sistematizado de aplicação pedagógica para o ensino da música. Os professores revelavam desolação, medos e dúvidas de como haveriam que lidar com o momento pandêmico e suas possíveis consequências sobre o futuro do ensino. Havendo alguns que se negavam a continuar de forma virtual, alegando que música não poderia ser efetivamente aprendida e ensinada fora do contexto presencial. Principalmente para um programa de formação superior de professores da música. Sob esta perspectiva a formação superior para licenciatura emergia como segmento fragilizado, posto em xeque pelo vírus pandêmico.

Contudo havia outros professores que se debruçaram sob a luz da resiliência buscando coletivamente formas de contornar o que cada dia parecia um fato. A educação teria que se adaptar e promover novos caminhos sob uso de ferramentas disponíveis pela tecnologia, que em sua característica permitia processos abertos de comunicação, mesmo em contexto de isolamento social. Estes, guiados por interesses comuns de não deixar as esperanças se esvaírem, dinamizaram junto a setores organizacionais da Universidade Federal do Ceará ações de informação, capacitação e formação competências e habilidades docentes por meios eletrônicos.

3 ENSINO REMOTO: ENTRE A ADVERSIDADE E A REFLEXIVIDADE

O contexto de abertura do acesso ao conhecimento vem progressivamente ocupando espaços antes pouco praticados na sala de aula. Nesses espaços pouco eram considerados a utilidade da web como ferramenta eficaz tanto para o ensino como para a aprendizagem. Docentes criticamente referiam existir uma inconsistência pedagógica quando da presença do espaço virtual em contextos de aula. Este incômodo docente tomava o uso de smartphones como algo inconveniente para a produção exitosa do aprendizado musical. Sob essa argumentação, esse comportamento discente marcava a presença de ferramentas que supriam demandas distintas daquelas concebidas pelos planos curriculares.

Greiffenhagen (2012) observa que mesmo quando o professor interage em atividades práticas com os alunos, é possível ocorrerem limites na interação estabelecida, visto poder haver entre estes atores variações de perspectivas, visto que o professor tem como objetivo ensinar o conhecimento, enquanto os

alunos buscam descobrir o conhecimento por conta própria, explorando diversos outros caminhos além daqueles implementados pelo professor, tal como o ciberespaço. Autores como Drotner (2008) apontam que o contexto relacional que edifica esta abordagem para um olhar colaborativo revela a existência de demanda discente para uso mais significativo da cibercultura como ferramenta de aprendizagem.

O momento de isolamento social induziu a sociedade eleger o ciberespaço como espaço de acesso a informações e saber. Souza e Gadelha (2021) identificam este espaço como:

Aquele instrumento de navegação inicialmente informal se tornou ferramenta oficial para demandas diversas, de modo que a comunicação eletrônica e a tecnologia de aplicativos deixaram de ser recursos paralelos de saberes e ação humana, para se tornar um caminho viável e promissor para a teia global de difusão da informação. (SOUZA e GADELHA 2021, p.68)

Essa qualidade de recursos tecnológicos de interconexão emergiu para o ensino como soluções e problemas em ambientes da educação, visto que promoveram caminhos resilientes de superação, inclusão social de acesso ao saber, e cumprimento de missão e compromisso de escolas e universidades. Contudo, seu uso, enquanto recurso tecnológico fez emergir a compreensão de uma diversa gama de dificuldades por conta de um despreparo de instituições, programas educacionais e do professor. Posto que, a ação emergencial em arenas educativas, buscou desenvolver medidas que implantassem formatos de cumprimento de suas missões pelo uso de ferramentas até então desconhecidas como recursos pedagógicos. No entanto, o despreparo no uso de recursos remotos pelos alunos e professores, emergiu como outra variante de impedimentos antes desconsiderada. Dado que tornou urgente a geração de ações pedagógicas que introduzissem experiências significativas de inclusão e interação, mesmo em contexto remoto.

Nestes termos, foi considerada a “importância de fomentar nas práticas de ensino, o estímulo da criatividade, como forma de ampliar o repertório cultural, social e histórico como necessidade gnosiológica” (SOUZA e GADELHA 2021, p.68). Tal perspectiva também fora apontada por Oliveira (2010) para o valor de ações significativas em espaços formacionais, onde, de modo geral, dever-se-ia haver estímulos ao potencial criativo do aluno. Abordagem essa que elenca como vetor desta demanda a implementação de processos de aquisição de técnicas, procedimentos e metodologias incentivadoras da criatividade, seja no currículo ou ações de extensão. Esta leitura deposita sobre o professor a função significativa de geração de níveis de qualidade e estímulo no exercício da ação educativa, seja pelo uso adequado de tecnologias e recursos disponibilizados pela instituição de ensino, seja pelo poder de edificação de novos caminhos quando os recursos concretos tradicionalmente disponíveis estiverem escassos. E a problemática dessa concepção está na expectativa da qualidade educativa estar depositada predominantemente sobre o professor, que, nestes termos, deve superar as adversidades pelo domínio de recursos convencionais e não convencionais de ação no processo de ensino aprendizagem. Contudo, Oliveira (2010) refere um potencial despreparo do professor a contextos adversos, “seja por deficiências em sua formação, desconhecimento de técnicas, procedimentos e metodologias incentivadoras da

criatividade, seja pela extensão do currículo a cumprir.” (OLIVEIRA 2010, p.86). Dado que nos remete ao poder de uso da criatividade não apenas entre os alunos, mas antes disso na formação ou capacitação do professor. A este respeito, Wechsler (2001) observa que a criatividade ainda é fenômeno pouco implementado em ambientes formativos tradicionais de escolas e universidades.

Esta argumentação traz ao foco dessa discussão o poder reflexivo do professor na construção de sua profissão, principalmente quando este se vê inserido em contexto adverso de exigências. A pandemia, ao promover um olhar significativo de recursos digitais como caminhos metodológicos de ensino para aprendizagem, trouxe a realidade do professor a ação de revisão dos valores e procedimentos em função de cada realidade.

Alguns professores perceberam necessitar promover para si uma gama de saberes, competências e habilidades, enquanto outros resistiram na manutenção do modelo não digital apenas fazendo uso de tecnologias como recursos mecanizado de exposição conteudista. Esta questão é percebida em arenas onde o ensino da música se insere, pois, a construção do saber musical tem sob seus pilares uma ação pedagógica presencial e individualizada, ainda que haja momentos de atividades coletivizadas.

Os momentos individualizados condicionam a personalização do construto do instrumentista, seja como capacitação especializada no uso de recursos e técnicas no instrumento, na habilidade da composição, na competência da orquestração, e na interpretação e performance; seja na edificação do pensamento musical aplicado. Os momentos coletivizados, por sua vez, são os de interação socializada em arenas culturais, os de vivência e experimentação da linguagem funcional e os de aquisição da gramática musical. E o uso presencial nesses campos de aprendizagem foram edificados pelo contato direto do professor com o aluno. Enquanto o momento remoto de aprendizagem não permite a regulação e o controle dos processos pelo professor. A partir do que, quando exposto a contexto digital do processo ensino-aprendizagem, tanto o professor de música quanto o aluno se veem deslocados. Ainda que em espaços extrassala de aula os alunos, tanto quanto professores, utilizem aplicativos e softwares de edição e exercícios interativos para treinamento e performance.

Aprendizagem colaborativa em tempos de ensino remoto

Para Ibiapina (2007) o contexto participativo considera o diagnóstico e a problematização como aportes para definir metas e objetivos e para escolher conteúdos, formas de organização e seleção de estratégias mais apropriadas. Nestes termos, a colaboração em demanda, principalmente em tempos de ensino remoto, ocorre quando todos tem voz ativa para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias.

Cernev (2015, p. 28) entende que as tecnologias digitais propiciam interação e colaboração, emergindo como papel importante em diversos setores da educação. A colaboração no ambiente educacional emerge conceitualmente por ser adotada como prática necessária para propiciar o

desenvolvimento do aprendizado em sala de aula, e também no ensino remoto, principalmente em tempos de uso alargado de aplicativos e softwares integrativos.

Como aponta Cernev (2015), o termo “colaboração” tem definições diversas que variam de acordo com o seu uso e objetivos educacionais. A literatura da década de 1990, recorreu a mecanismos de conceituação do termo sobre múltiplas perspectivas, concepções e ideologias. Verdejo (1996) abordou a colaboração como forma de interação dialógica. Roschelle e Teasley (1995), como forma de interação filosófica em fomento à criticidade e compartilhamento. Otsuka (1997), como promoção de desenvolvimento cognitivo e social em grupo, visto a colaboratividade estimular o pensamento crítico, discussões e reflexão dos alunos, o aumento da autoestima, afetividade e motivação no percurso de atividades educacionais. Em 1993, Bruffe identificou o caráter estratégico para a docência, por envolver autonomia dos alunos e a participação de todos no processo de aprendizagem, indicando diferenças entre cooperação e colaboração no ambiente formativo, ao apontar que cooperação ocorre quando é feito sob controle ou centralização do professor, enquanto a colaboração envolve como eixo central o papel do aluno.

Amparados pela globalização e uso do ciberespaço, emergiram olhares para o uso da aprendizagem colaborativa como proposta metodológica voltada a suportes tecnológicos em ambientes virtuais de aprendizagem para desenvolvimento de atividades comuns. Sob adoção do conceito colaborativo para aprendizagem em arenas das ciências humanas, emergiram estudos da Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador (Computer Supported Collaborative Learning – CSCL), para esferas educacionais utilizando a internet (STAHL; KOSCHMANN, SUTHERS, 2006).

A motivação para aprendizagem

O recurso motivacional é recorrente em abordagens sobre aprendizagem colaborativa, revelando vasto terreno de pesquisas. Linhas reflexivas sobre trabalhos colaborativos abrem recursos significativos para estudos da motivação por meio de decisões coletivas em que se percebe trocas de experiências e novas ideias em processos formativos de atividades e práticas escolares. A motivação, para Deci e Ryan (2000), está associada a energia desenvolvida numa ação. Autores como Bzuneck (2009), Deci e Ryan (2011), apontam que a motivação está associada com as próprias expectativas que emergem em contexto de aprendizagem. Contextos motivacionais que se desenvolvem por vetores qualitativos de verificação do comportamento. Entretanto, ao considerarmos nesta verificação a existência de potencialidades comuns para todos os indivíduos, estas, ainda que comuns, revelam poder ser acionadas por estratégias diferentes de pessoa para pessoa. Para tanto, dependem de como cada indivíduo se relaciona com as próprias experiências pessoais e como estas impactam em suas formas particulares de ação diante de atividades propostas segundo a didática de cada professor, observando que, segundo a perspectiva sociocultural, a motivação emerge como fenômeno fundamentalmente social, da qual a motivação individual é acionada da participação social coletiva (ARNOLD e WALKER 2008), como aquela promovida pelo professor.

A partir da observação participante durante a docência em modo remoto da percussão, valorizou-se as possibilidades de motivação do discente. O ambiente virtual das aulas e das atividades em formato remoto, demanda adesão integrativa dos alunos, a partir da qual eles conquistam novos desafios, aumentam seu potencial e se satisfazem psicologicamente. Este modelo de considerar as interações estabelecidas com o ambiente remoto permite considerarmos a percepção da motivação humana segundo a microteoria orgânico-dialética (entre a pessoa e o ambiente), proposta por Deci e Ryan (2008-b) denominada Teoria da Autodeterminação. Este conceito diferencia tipos de motivação (controlada ou autônoma) por meio da satisfação de três demandas psicológicas básicas: senso de autonomia, senso de competência e senso de pertencimento (DECI; RYAN, 2008 b).

Arenas reflexivas: pensando o ensino remoto da percussão e a educação musical

O contexto de ensino remoto abriu olhares para compreensão do fazer musical. Novas realidades metodológicas surgiram, abrindo possibilidades de uma educação com foco no incentivo de um aprendizado autônomo e participativo, a partir de ações que promovessem o experimento de problemas e situações reais como centro do processo. Mas em música, este panorama remoto representa um desafio significativo, ainda que o senso comum da sociedade erroneamente tenha a música como arena de aprendizagem essencialmente ativa devido sua matéria prima ser o som e seus valores simbólicos. Entretanto, justamente pela imaterialidade da matéria prima da ‘música’, os modos de aprendizado foram, grosso modo, desenvolvidos por duas possíveis estruturas formativas: a aprendizagem mecanizada pela repetição exaustiva, ou a aprendizagem pela mediação de uma consciência relativa dos sons com realidades específicas. A primeira fora mais difundida pelo estabelecimento de regras axiomáticas que impunham ao aprendiz a árdua missão de superação de seus limites e heranças culturais na busca de corrigir erros e falhas para adquirir um saber universal. O aprendiz exitoso seria aquele que revelasse mais persuasão, perseverança, obediência e esforço. O que afastava total relação do fazer musical com o conceito difundido de criação intuitiva e natural. O músico oriundo desse formato tende a ser habilidoso, mecânico, mais técnico, porém pouco musical e intuitivo. A segunda, proposta pela experiência consciente com o elemento sonoro, o aprendiz deveria buscar em si próprio sua expressividade diante de contextos coletivizados e participativos de vivência, como em arenas de comunicação e intercomunicação pelo uso do som. Sua experiência com o som tende a ser uma extensão de sua forma de ver o mundo. O músico que emerge desse formato é mais intuitivo, expressivo e musical. Porém, o interessante é percebermos que a primeira estrutura formativa, mediada pela repetição exaustiva, sob sentimento de culpa e traumas do erro, ocorre predominantemente em escolas formais, como conservatórios, enquanto que, a segunda estrutura formativa, mediada por uma vivência pessoal e relativizada do som com contextos participativos, ocorre predominantemente fora da escola formal, como em rodas de capoeira e reisados. O conceito de ‘aprendizagem ativa’ que emergiu em tempos de pandemia, impactou nos formatos predominantes nas

escolas de música, nas metodologias e didáticas do ensino musical. O caso específico desta discussão fora então apropriado a realidade do ensino remoto da disciplina oficina de percussão do curso de Licenciatura em Música da UFC-Campus Sobral, a partir do que discutimos os conceitos, suas aplicabilidades em perspectiva pedagógica, e exemplificação da práxis na prática pedagógica utilizada em atividades síncronas e assíncronas. Em sua peculiaridade, o aprendizado da música pode ser obtido de diversas formas sem obrigatoriedade de ingresso em escola formal. Em contextos de música, a escola formal implica espaços de aprendizagem onde o conteúdo formativo segue um padrão estruturado por sistemática construída em arenas da intelectualidade musical, que parte de uma hierarquização vertical do saber.

Sob estas bases, a escola formal segue considerações amparadas por critérios de erudição respaldados pela oficialidade de políticas culturais, mecanismos midiáticos e indústria do entretenimento. A partir de Gardner (1994), pode-se considerar a objetividade do olhar musical sobre a perspectiva de mundo, ao considerarmos uma consciência tonal como determinante da memória musical a partir das experiências auditivas.

A mente musical se interessa predominantemente pelos mecanismos da memória tonal. Antes de ter assimilado uma considerável variedade de experiências tonais ela não pode começar a funcionar de uma maneira criativa... A memória musical, quando suas funções fisiológicas estão intactas, funciona indiscriminadamente; uma grande porcentagem do que é ouvido torna-se submerso no inconsciente e está sujeito a lembrança literal (GARDNER 1994, p.80).

Esta perspectiva revela a existência da polaridade entre ação musical e ação não-musicais, abrindo planos complexos vivenciados pelo professor em sala de aula, pelo motivo do aluno trazer de fora da escola outras experiências. E em contexto remoto, a vivência informal do aluno com a música passa a ser considerada como elemento integrado a práxis pedagogia, posto que esta vivência informal passa a ser incluída como vetor de motivação do aluno ao aprendizado.

Da vivência e da experiência auditiva integradas com contextos sonoros cotidianos de informalidade, é que emergem habilidades e competências expressivas aplicáveis ao desempenho musical, de modo a tornar possível o uso de mecanismos colaborativos para aprendizagem musical. Dado que abre possibilidades exitosas da performance musical para toda e qualquer cultura ou pessoa. Essa perspectiva corrobora com Swanwick, quando este autor propõe a música enquanto discurso, pois ela “promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo”. (SWANWICK, 2004, p.18)

A partir do que, tal como a competência da linguagem, o uso de ferramentas digitais para o ensino da música aciona o potencial expressivo humano em sua plenitude. No caso do ensino da percussão popular, metodologias colaborativas, ao veicularem experiências com tradições e bases conceituais centradas no aluno, promove arenas e tempos de empatia, comunicação e transmissão de saberes, herdados ou socialmente assimilados. Posto que, para além de ser um fenômeno intimamente vinculado a competência auditiva de organizar e dar significados a sons e ruídos, a música carrega inter-relações subjetivas e

objetivas com os sentidos da visão, sensações táteis e seus desdobramentos nos campos das emoções e sentimentos, marcando planos simbólicos e do imaginário.

Aprendendo a aprender percussão remotamente: objeto e peculiaridades do perfil discente da UFC

Escolas convencionais de música recorrem essencialmente a aulas presenciais, tal como é convencionado na UFC. A instrução formativa contempla área teórica de conteúdos propedêuticos em música, e área técnica e expressiva para procedimentos prático-conceituais peculiares a atividade musical de instrumentistas, pesquisadores e principalmente educadores. Com o advento da adversidade de atividades remotas para ensino da percussão na UFC, emergiram objetivos novos, que em parte já existiam em ambiente presencial, mas que com o isolamento compulsório tomaram maior amplitude.

O objetivo inicial da disciplina é proporcionar encaminhamentos de aprendizagem da percussão, área expressiva da música em que o som é articulado pelo bater (percutir) ou friccionar materiais entre si. A ideia conceitual de percussão é controversa, posto que muitos dos instrumentos utilizam o bater em suas formas de emissão sonora, sendo que a categoria percussão restringe-se a todos os instrumentos que não se classificam como sopro (metais e madeiras), cordas friccionadas, cordas tangidas, cordas dedilhadas, e teclas. Entretanto, na prática cotidiana, percutir é a primeira ação musical além da vocalização, motivo pelo qual elege a percussão a categoria formativa de professores.

Seu caráter comum nas realidades de experiências humanas torna a percussão um dos instrumentos mais atrativos para iniciantes em música. Sua classificação em parâmetros rígidos da acústica divide esses instrumentos em categorias de: afinação determinada, de uso predominante em orquestra; e os de afinação indeterminada, de uso corrente em música popular.

O ensino da percussão demanda, como primeiro objetivo, oportunizar entendimento das características sonoras, físicas e acústicas destes instrumentos. A partir desse saber, promove-se acesso a domínios de procedimentos técnicos para compreensão e utilização da percussão como linguagem sonora na música, segundo função de características timbrísticas possíveis no instrumento. A partir do que, o discente adquire competências para execução e ensino da percussão.

Na prática do ensino da percussão na UFC-Sobral, revela-se a problemática de muitos dos ingressantes não tocarem percussão ou não terem interesses nesta família de instrumentos, e que cursam esta respectiva disciplina por ser obrigatória. No entanto, mesmo pouco familiarizados com a percussão, ou nada iniciados em música, guardam atrativos sobre este saber, dado que torna as ações mais acessíveis colaborativamente.

Desafios e caminhos de ensino remoto da percussão

Houve uma divisão dos momentos remotos entre atividades síncronas e assíncronas. As atividades síncronas contemplaram momentos de apresentação, exposição e abertura de contexto inicial de discussão

pedagógica acerca dos instrumentos de percussão, suas características estruturais e funcionais, usos, escrita e mecanismos metodológicos para a docência. Tendo como encaminhamento, a ambientação ao recurso remoto e construção colaborativa de um contrato pedagógico coletivo, entre professor e aluno. Contemplando a diversidade de possibilidades de uso de tecnologias remotas para o ensino da percussão, as atividades síncronas passaram a ser potencialmente diárias, sob dois formatos: encontro síncrono mensal por webconferência e contatos cotidianos por WhatsApp para o coletivo da turma ou particulares em casos que demandem este formato. Foi possibilitado um acompanhamento continuado, ainda que as atividades continuassem sendo postadas semanalmente por atividades assíncronas.

Já as atividades assíncronas contemplaram vídeos, podcasts e acesso a documentos digitalizados disponível em tempo e espaço aberto, de modo a contribuir com a ação procedimental de cada aluno. E mesmo os alunos não possuindo instrumentos próprios de percussão para o ensino à distância, as atividades contemplaram formas e recursos abertos que beneficiaram vivências significativas, por sugerir que cada aluno utilizasse recursos acessíveis como, painéis, baldes etc., para percutirem segundo fora apresentado e sugerido em cada vídeo ou podcast. Nesta modalidade de formato, ao aluno bastaria replicar as aulas enviadas pelo professor, tornando patente sua compreensão e aquisição do conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar processos de aprendizagem musical colaborativa a partir de experiência no ensino remoto, considerando a motivação dos alunos para aprender percussão popular utilizando tecnologias digitais no contexto da educação superior, ressaltando e valorizando a proatividade e integração reflexiva dos alunos mesmo quando estes não tinham instrumentos musicais. Motivados por vídeos, powerpoints e podcasts desenvolvidos pelo professor, bem como pelas atividades síncronas e assíncronas, apresentaram qualitativa assimilação dos conhecimentos disponibilizados

Tais iniciativas revelaram satisfatório feedback na produção dos alunos no período letivo 2020.1, o que, ainda que parcialmente até momento atual (período letivo 2020.2), permite-me considerar resultados exitosos para a proposta remota de ensino destas disciplinas em foco.

A colaboratividade emergiu como vetor principal para o sucesso do empreendimento pedagógico, de modo que todo processo fluiu como forma interativamente aceita e promovida pelo coletivo (professor e alunos), sob intermédio de tecnologias digitais. Complementamos estas colocações reafirmando a importância das aulas presenciais e da relevância e aplicabilidade de ambientes virtuais sob gerenciamento remoto de tecnologias digitais, que se revelaram viáveis para o aprendizado da percussão.

A validade da integração do cenário de tecnologias digitais em ambientes formacionais, acionados por mecanismos motivacionais de colaboração, permitiu acesso exitoso para aprendizagem, mesmo em arenas geopolíticas longínquas, pois tais ambientes digitais oferecem espaços abertos para trocas, interações e construções coletivas para o desenvolvimento de aprendizagens reais e significativas para o aluno.

Deveras, se bem direcionadas, a inserção de tecnologias no espaço formativo emerge como caminho viável para redimensionar os espaços de aprendizado sem prejuízo da práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARNOLD, Lynette S.; WALKER, Richard A. Co-constructing classroom environments that improve academic outcomes. In: TOWNDROW, Phillip A; KOH, Caroline; SOON, Tan H. (Eds.). *Motivation and practice for the classroom*. Amsterdam: Sense Publishers, 2008. p.164- 184.
- BRUFFE, Kenneth A. *Collabotative Learning: higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1993.
- BZUNECK, José A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely.; BZUNECK, José A. (Orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporanea*. 4a ed. Petropolis: Vozes, 2009. p.9-35
- CERNEV, Francine K. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem* /Francine KemmerCernev. UFRGS. Porto Alegre, 2015.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Levels of analysis, regnant causes of behavior, and wellbeing: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, v.22, p17-22, 2011.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v.49, n. 3, p182-185, 2008 b.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n. 4, p227-268, 2000
- DROTNER, Kirsten. *Informal Learning and Digital Media: Perceptions, Practices and Perspectives*. In: Kirsten DROTNER; Hans Siggaard JENSEN; Kim Christian SCHODER (Eds.). *Informal Learning and Digital Media*. United Kingdon: Cambridge Scholars Publishing, 2008. p.10-28.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARRISON, D.; ANDERSON, T. *El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- GREIFFENHAGEN, Christian. Making rounds: The routine work of the teacher during collaborative learning with computers. *The International Journal of Computer- Supported Collaborative Learning (ijCSCL)*. V.7, n.1, p.11-42, 2012.
- IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). *Formação de professores: texto & contexto*. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.
- MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, C. *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

OLIVEIRA, L. C.; GOLDENBERG, R.; MANZOLLI, J. Percepção de instrumento musical sintético construído por modelo experimental. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS - SIMCAM, 4., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: SIMCAM, 2008. Disponível em: . Acesso em: 19 jan. 2010.

OTSUKA, J., TAROUÇO, L.. Proposta de um sistema de apoio à aprendizagem colaborativa baseado na WWW ,VIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. São José dos Campos, 18-20, Novembro de 1997.

ROSCHELLE, Jeremy; TEASLEY, Stephanie. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: O'Malley, C. (Ed). Computer-supported Collaborative Learning. New York: Springer-Verlag, 1995. p.69-97.

SOUZA, F. A. F., GADELHA, M. L. S. L. ENSINO DA PERCUSSÃO NO SISTEMA REMOTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns. v. 6, out. 2021. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>

STAHL, Gerry;KOSCHMANN, Timothy; SUTHERS, Dan. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. Cambridge handbook of the learning sciences, 2006.

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

VERDEJO, M. Felisa. Interaction and collaboration in distance learning through computer mediated technologies. In T.T. Liao (Ed.). Advanced educational technology: Research issues and future technologies. Berlin: Springer-Verlag, 1996.p.77-88.

WECHSLER. S. M. A educação criativa: possibilidade para descobertas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, 2001, p. 165-170.