

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Trabalho de Conclusão

Entre Educação Musical e Projetos Culturais: Múltiplos olhares remotos sobre o elaborar, refletir e ser professor de música em um projeto em tempos de pandemia.

BRUNO ROSA DO NASCIMENTO

Porto Alegre
2022

BRUNO ROSA DO NASCIMENTO

Entre Educação Musical e Projetos Culturais: Múltiplos olhares remotos sobre o elaborar, refletir e ser professor de música em um projeto em tempos de pandemia.

Trabalho de Conclusão apresentada ao Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção de título de Licenciatura em Música.

Orientação Dra. Jusamara Vieira Souza

**Porto Alegre
2022**

CIP - Catalogação na Publicação

Nascimento, Bruno
Entre Educação Musical e Projetos Culturais:
Múltiplos olhares remotos sobre o elaborar, refletir e
ser professor de música em um projeto em tempos de
pandemia. / Bruno Nascimento. -- 2022.
80 f.
Orientadora: Jusamara Vieira Souza.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Música, Porto Alegre, BR-RS,
2022.

1. Projetos sociais. 2. Educação musical. 3.
Tecnologia. 4. Cultura Online! Pesquisa e Educação
Musical.. I. Vieira Souza, Jusamara, orient. II.
Titulo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, os ensinamentos administrativos de meu pai Claudio Maria do Nascimento, a leveza e compreensão de minha mãe Nara Regina Rosa do Nascimento, a solidariedade de meus irmãos durante esse processo de pandemia e a parceria da minha namorada Camila Orsatto presente nos momentos difíceis e conquistas.

À professora Jusamara Vieira Souza por uma orientação sensível a um trabalho que fosse significativo ao meu contexto de formando em licenciatura, pesquisador e produtor, sempre com leituras e direções pertinentes ao meu crescimento global.

À parceria de meu amigo Diego Souza Nunes, pela disposição e auxílio dentro e fora do projeto Cultura Online! em assuntos relacionados a tecnologias, assim como os ensinamentos contábeis de Jane Fragoso durante o andamento do projeto. Aos professores Letícia Arnold e Terence Veras, colegas que compraram a ideia de aprender e ensinar música em Oficinas de forma Virtual durante a pandemia, e a todos os colaboradores que participaram do programa Musicando Trajetórias.

À Secretaria de Cultura do Rio Grande do Sul e Fundação Marcopolo pela possibilidade de transformar e ser transformado por um projeto sociocultural apoiado financeiramente pela Lei Aldir Blanc. Seguimos na luta por melhores condições no setor da cultura.

RESUMO

Este trabalho expõe meus relatos de experiência como professor de música em constante formação, desde meus primeiros passos como eterno estudante até a atuação como proponente, gestor, e professor no projeto *Cultura online! Pesquisa e Educação Musical* realizado totalmente de forma remota (ou *on-line*) em tempos de pandemia global de COVID-19. Os vídeos das aulas síncronas - parte da prestação de contas do Projeto- são revisitados como técnica para lembrar as experiências em três oficinas selecionadas por seu distanciamento das experiências em que vivi como estudante. A partir desse campo virtual, que ainda conta com um programa de entrevista com musicistas da cena musical de Música Popular Instrumental Brasileira e uma densa revisão em publicações da ABEM, em que seleciono tópicos como projetos sociais, uso de tecnologias para o ensino de música *on-line*, a distância, busca-se uma reflexão sobre a educação musical em diferentes espaços com intuito de abordar aspectos promissores na discussão das singularidades impostas pelo nosso crítico momento atual.

Palavras- chave: Projetos sociais, Educação musical, Tecnologia, *Cultura Online! Pesquisa e Educação Musical*.

ABSTRACT

This exhibition work, my managers in constant training, as a music teacher in training in my first steps as an eternal student, acting as a proponent, even the teacher in the Online Culture project! Music Research and Education carried out entirely remotely (or online) in times of the global pandemic of COVID-19. The videos of the synchronous classes - part of the Project's accountability are revisited as a technique to remember how experiences in workshops selected for their distance from the experiences I lived as a student. From this review, which still has an interview program with interviews with musicians from the Brazilian music scene and a dense review of AB publications, in which I select the virtual popular teaching, in which I select the virtual teaching, which is informed as social, use of technologies for on-line music projects, at a distance, a reflection on music education in different spaces is sought in order to address aspects in the discussion of the singularities imposed by our current critical moment.

Keywords: Social projects, Music education, Technology, *Online Culture! Music Research and Education.*

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical;

AMM – Associação Meninos do Morumbi;

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem;

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

DAW – Digital Audio Workstation.

EAD – Educação Musical à Distância;

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;

EMCO – Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano;

EMD – Ensino Musical à Distância;

ERE – Ensino Remoto Emergencial;

ESEP – Escola Sinodal de Educação Profissional;

FEMUSC – Festival de Música de Santa Catarina;

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano;

MPIB – Música Popular Instrumental Brasileira;

OBS – Open Broadcaster Software;

ONG – Organização não Governamental;

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público;

OSPA – Orquestra Sinfônica de Porto Alegre;

PMCR – Prática Musical Coletiva Remota;

PNUD – Programa das Nações Unidas;

PVL – Projeto Villa Lobinhos;

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano;

SEDAC – Secretaria de Estado da Cultura;

SESC – Serviço Social do Comércio;

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação;

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

VST – Projeto Villa Lobinhos;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. A PRODUÇÃO DA ABEM ENTRE 2000-2020.....	4
2.1 Projetos Sociais e Educação Musical.....	6
2.2 Tecnologias e educação musical.....	11
2.3 Dilemas e intersecções de educação e projetos.....	20
3. <i>CULTURA ONLINE! PESQUISA E EDUCAÇÃO MUSICAL</i>	26
3.1 O projeto.....	27
3.2 O edital.....	30
3.3 Pesquisa-ação e as demandas dos pares.....	33
3.3.1 Primeiros passos	35
3.3.2 Lutas que surgem no contexto.....	37
3.3.3 Dificuldades e oportunidades da pandemia.....	41
4. OBSERVAÇÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	45
4.1 Laboratório de prática musical coletiva remota.....	46
4.2 Produzindo música em casa	52
4.3 Piano e teclado iniciante.....	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	

1.INTRODUÇÃO

Entre Educação Musical e Projetos Culturais: Múltiplos olhares remotos sobre o elaborar, refletir e ser professor de música em um projeto em tempos de pandemia é a produção resultante de praticamente dois anos de dedicação ao tema. Ao elaborar o projeto *Cultura Online! Pesquisa e educação musical*¹ na condição de proponente-gestor, etnomusicólogo e professor de três oficinas de música, convivi com as etapas de pré-produção, execução e pós-produção, concomitantemente ao meu processo de licenciando em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre 2020 e 2022.

Meu envolvimento em projetos é anterior ao meu próprio entendimento do que seria um projeto em um contexto musical. A primeira vez em que escutei essa palavra eu era um nervoso aluno de trompete, mais especificamente o terceiro trompete da Orquestra Sinfônica Jovem de Porto Alegre, e aluno do conservatório Pablo Komlós. Lembro como se fosse hoje. Flávio Gabriel, o principal trompetista da OSPA voltara empolgado de sua viagem à Venezuela e compartilhava com os membros da Ospinha, como chamávamos a orquestra júnior, suas observações sobre o Projeto “El sistema”².

Acho importante a menção desse período por ser talvez a minha primeira atuação no que Velho (1993) denomina como “campo de possibilidades”. Eu tinha aproximadamente 19 anos, cursava administração de empresas, e passava pelo dilema entre seguir em uma posição empregatícia mais estável ou ingressar em uma carreira musical. Como trompetista de banda escolar já conduzia meus solos, liderava o “naipe”, e por vezes até mesmo substituía o regente na condução de ensaios e apresentações, o que me conferiu certa experiência na organização de grupos de sopro. A minha escolha pelos estudos em música se intensificou ainda mais quando o professor do conservatório convidou-me para ingressar na escola como um de seus alunos, mesmo sem ter realizado o teste, como era valorizado na banda: “agora sim eu vou estudar o trompete, agora eu vou estudar música!”

O meu campo de possibilidades como trompetista na época era me tornar músico militar ou ser músico de orquestra. Lembro-me que o único curso superior de trompete no Rio Grande do Sul era ministrado por Ênio Guerra na Universidade Federal de Santa Maria, em que fiquei

¹ Disponível em <<https://classemusical.com.br/>> Acesso em: 12 de mai. 2022.

² El Sistema é um projeto baseado no ensino conservatorial, idealizado e criado na Venezuela por José Antonio Abreu, que consiste em um sistema de educação musical pública, difuso e capilarizado que alcançou grande projeção na América Latina.

em terceiro lugar, perdendo a única vaga. O concurso para a Aeronáutica possuía uma prova rigorosa de seleção que envolvia o Brasil inteiro, que tive a oportunidade de tentar, logo minha opção e que considerava um privilégio era o estudo no conservatório da OSPA.

Na verdade, em meados de 2007 a escola da OSPA em que eu estudava já estava moribunda e o governo Yeda Crusius (2007-2011) - lembro disso por que votei nela- encerrara as atividades da escola de música. Durante esse período fiz aulas particulares até encontrar acolhimento no curso técnico da Escola Sinodal de Educação Profissional em São Leopoldo em que era possível estudar música com o trompete como instrumento principal, pela ênfase em práticas coletivas e aulas individuais de instrumento com o professor Jézer Silva.

Entre 2007 e 2011 vivenciei o ambiente orquestral, motivado e mediado por meus professores, participei de festivais de música como SESC Pelotas, e FEMUSC em Jaraguá do Sul e estagiei na Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo, até a abertura do curso de Música Popular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2012.

Conto essa mini biografia, como se estivesse me entrevistando no meu próprio programa *Musicando Trajetórias*, que será apresentado no decorrer do texto, porque em nossas experiências acumulamos “marcas” positivas e negativas que tomamos como aprendizados e participam tanto de nossas pré-disposições, quanto nas escolhas profissionais, estéticas, táticas e pedagógicas.

A experiência no curso de Música Popular (UFRGS 2013-2016) possibilitou múltiplos encontros entre músicos de diferentes contextos e mundos musicais (FINNEGAN, 2007). Independente de qual instrumento, agora eu poderia visualizar caminhos para além do mundo musical erudito e militar, apontando para possibilidade de uma carreira artística solo, da construção de uma banda, produção fonográfica, trilhas sonoras ou até mesmo o que muitos diziam na época “montar a minha própria escola de música”.

Se eu fosse descobrir quais são os ingredientes para a gênese do meu interesse por projetos eu encontraria-os nesses acontecimentos. Minha renúncia precoce ao curso de administração que cursei por minha autocensura como artista, as vivências de um contexto que não oferece muitas oportunidades de trabalho, e as dificuldades que encontrei de estudar música com o instrumento que escolhi para me expressar de forma mais livre das interpretações, escritas e convenções em que vivi. Não obstante, busquei uma pós-graduação em Gestão Cultural - Desenvolvimento e Mercado (SENAC, 2018) para compreender como eu poderia

participar e criar oportunidades primeiramente para a minha atuação, e oportunizar a outros espaços que eu mesmo não tive no meu contexto de soprista.

O presente Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Música é o rito final de um processo, que assim como o Bacharelado em Música Popular, fez parte de um momento de abertura da universidade para novos atores. A prática coletiva como um instrumento de curso possibilitou o ingresso de muitos estudantes que não performatizam os instrumentos flauta doce, piano e violão ao estudo em educação musical. Curioso sobre as diferenças entre ser “pesquisador” etnomusicólogo formado³ e ser “professor”, realizo o meu ingresso diplomado com as intenções tanto de compreender possíveis lacunas que o curso poderia preencher.

O objetivo desta produção vai além da exposição de meus relatos de experiência como professor de música em constante formação, desde meus primeiros passos como eterno estudante até a atuação como proponente, gestor, e professor em um projeto cultural (Capítulo 3) realizado totalmente de forma remota (ou *on-line*) em tempos de pandemia global de COVID-19. Os vídeos das aulas síncronas (parte da prestação de contas do Projeto) são revisitados como técnica para lembrar as experiências em três oficinas selecionadas por seu distanciamento das experiências em que vivi como estudante (Capítulo 4). A partir desse campo virtual, que ainda conta com um programa de entrevista com musicistas da cena musical de MPIB e uma densa revisão em publicações da ABEM, em que seleciono tópicos como projetos sociais, uso de tecnologias para o ensino de música *on-line*, a distância (capítulo 2), busca-se uma reflexão histórica e contemporânea sobre a educação musical em diferentes espaços com intuito de abordar aspectos promissores na discussão das singularidades impostas pelo nosso crítico momento atual.

³ Minha formação em etnomusicologia se deu em 2020 pelo Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, um mês após o início da pandemia global de COVID-19. Devido as limitações impostas pelo distanciamento social, minha dissertação - “*POR ENTRE OS SONS*”: uma etnografia da cena de Música Popular Instrumental Brasileira e do Jazz em Porto Alegre - foi uma das primeiras experiências de defesa de mestrado totalmente virtual.

2. A PRODUÇÃO DA ABEM ENTRE 2000-2020

A compreensão de determinado fenômeno demanda um aprofundamento sobre seu contexto e as construções históricas que o constituem. O nosso hoje é repleto de complexidades, um momento de fragmentação de identidades que se mesclam a nossas diferentes funções e capacidades de trabalho. Ser professor de música na contemporaneidade vai além da sala de aula [virtual/corporificada], passando por uma leitura de mundo que envolve seu próprio eu, os alunos e todos os eventos do entorno, incluindo o hoje, as tecnologias e todos os seus mecanismos simbólicos. Quando penso nesse comprometimento com o estar no mundo de forma consciente, sempre recorro as palavras de Paulo Freire que diz:

A imersão do 'ser' na realidade, da qual não pode sair, nem 'distanciar-se' para admirá-la e assim, transforma-la, faz dele um ser 'fora' do tempo ou 'sob' o tempo ou, ainda num tempo que não é o seu [...] somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transforma-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. (FREIRE, 2014, s/p)

Um pesquisador, um desconfiado do próprio eu, um ser politicamente engajado e ciente da potencialidade de sua intervenção é um ser comprometido com a comunhão de seu encontro com o outro. Freire nos inspira a ser críticos de nossa própria atuação no mundo, na escola, no projeto e nos indaga o despertar desse distanciamento nos alunos para que juntos possamos nos transformar. O contexto tem um papel essencial nesse pensamento, ser historicamente situado é compreender nosso papel como cidadão desprovido de neutralidade e ativo nas lutas que a sociedade nos impõe diariamente.

Pensando em termos de Brasil, o professor de música contemporâneo precisa incorporar ao *habitus* a existência de povos que tiveram sua cultura apagada pela própria educação, de práticas musicais que foram marginalizadas em detrimento da “excelência” e distinção de outras consideradas superiores e de que é preciso estar atentos a novas lutas que surgem como consequências históricas de nossas falhas. Penso que projetos sociais deveriam suprir essas demandas que muitas vezes são negligenciadas por um modelo padrão que não incorpora, por motivos institucionais ou socialmente constituídos, esses múltiplos saberes em comunhão a melhora da qualidade de vida das comunidades. Nesse sentido, apenas a alguns anos passamos a conviver com uma maior criticidade à educação tecnicista na área da música. Para Penna, Barros e Mello (2012, p. 74) os projetos centrados na música – e especificamente na

performance, no fazer musical – mantêm mais facilmente em vista as funções essencialistas. É o caso tanto do Guri quanto da Associação Meninos do Morumbi (AMM) e do Projeto Villa Lobinhos (PVL), analisados por Kleber (2006). No entanto, nesses casos, por vezes há também um desequilíbrio, na medida em que a ênfase essencialista pode negligenciar os objetivos sociais e de formação global. (PENNA;BARROS;MELLO, 2012. p.74). Mas para um melhor entendimento sobre o contexto de projetos sociais é preciso saber onde eles acontecem e porque eles precisam responder a essas demandas sociais em sintonia com a música. A partir da literatura estudada é possível identificar um termo comumente utilizado para descrever esses múltiplos espaços como parte de um campo de atuação chamado de “terceiro setor”. Segundo Fernandes (1997, p.27):

O "terceiro setor" é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil.

Como um campo emergente ao desenvolvimento de uma experiência musical criativa (AMORIM; ALMEIDA. 2017), esses diferentes espaços abrigam múltiplas práticas musicais. Alguns exemplos de participação são entidades beneficentes, institutos, fundações, organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP), organizações não governamentais (ONGs) que promovem atividades em favor da sociedade. Espaços não escolares podem desempenhar "um desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música" que representa segundo Kater (2004) uma alternativa prazerosa e eficaz no desenvolvimento individual e de socialização. George Yudice (2002) também identifica o crescente uso da cultura em projetos sociais como uma medida paliativa à atuação decadente do estado:

Um crescente uso da cultura como um registro tanto para o aprimoramento sociopolítico, quanto econômico, ou seja, para a participação progressiva nessa era marcada pelo declínio de compromissos políticos, conflitos de cidadania (YONG, 2000), e o surgimento do que Jeremy Rifkin (2000) chamaria de “capitalismo cultural” (YUDICE, 2002, p.23).

Ciente da importância de projetos socioculturais envolvendo educação musical em tempos de crise econômica, sanitária e na própria educação, é pertinente compreender seu estado da arte por meio de comunicações e artigos publicados no século XXI na Associação

Brasileira de Educação Musical (ABEM) com objetivo de acompanhar a metamorfose desse campo de lutas. A partir dessa revisão de literatura, o questionamento da relação entre projetos sociais e educação musical a distância (EMD), englobando ensino a distância (EAD), ensino remoto síncrono assíncrono, é também necessário, devido às medidas sanitárias [distanciamento social] demandadas pela pandemia musical de COVID-19.

2.1 PROJETOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL

A revisão de literatura toma como ponto de partida a relação entre música e projetos sociais e comunitários a partir da produção de Maria de Fátima Quintal de Freitas e Renate Lizanda Weiland, ensaio do livro *Música Educação e Projetos Sociais* (SOUZA, 2014). Dado o fenômeno constatado pelas autoras da emergência dos projetos sociais como espaço para múltiplas educações musicais, proponho dar continuidade a esse mapeamento reflexivo sobre esses espaços a partir dos trabalhos da ABEM entre 2011 e 2020, assim como na Revista da ABEM entre 2012 e 2020.

Música e projeto sociais e comunitários: O que as publicações da ABEM têm revelado (2014) propõe um levantamento e análise sobre as práticas e trabalhos que envolvem música em contextos chamados de “não-formais às propostas de ação\participação, ou ainda ou ainda as práticas de acompanhamento ou assessoria musical em programas e projetos comunitários sociais” (2014, p. 64). Por meio da análise de encontros e produções da ABEM entre 2005 e 2010, as autoras mapearam um campo emergente entre Projetos Sociais e Música, encontrando 86 trabalhos como o tema pesquisa [música e projetos sociais e comunitários] subdividindo-os e dois blocos temáticos: Como o trabalho foi feito [Bloco I] e as Relações entre Práticas Musicais e agências de financiamento dos projetos [Bloco II].

Figura 1 – Como os trabalhos foram feitos

Bloco I	Anais dos encontros anuais da ABEM						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Ações em comunidade	6	4	2	10	9	14	45
Aspectos metodológicos	4	6	3	7	4	10	34
Aspectos ontológicos e dimensões teóricas	4	2	5	4	1	5	21

FONTE: FREITAS; WEILAND. 2014, p. 67

A análise dos trabalhos situados no Bloco I resultou em uma classificação de trabalhos que focaram em Ações em comunidades (45), aspectos metodológicos (34) e Aspectos Ontológicos e teóricos (21), categorias que não são mutuamente exclusivas. Sobre as agências de financiamento desses projetos [Bloco II] sua análise revelou diferentes parcerias, tendo como maior número universidade que promovem projetos de extensão e estágios supervisionados (38), seguidos por escolas que fazem parceria com profissionais da área da música (24), instituições que financiam pesquisas de mestrado e doutorado (22) e órgãos públicos com vários programas de fomento e incentivo às artes e cultura (16). A partir das tabelas expostas (Figura 1 e 2) é possível analisar a progressão cronológica desses projetos ao longo dos anos.

Figura 2 - Relações entre Práticas Musicais e agências de financiadoras

Bloco II	Anais dos encontros anuais da ABEM						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Interação universidade e comunidade	3	3	2	9	8	13	38
Financiamento de órgãos públicos	1	1	2	5	2	5	16
Derivado de projetos de doutorado e mestrado	3	4	6	4	1	4	22
Parcerias com escolas	2	1	3	7	4	7	24

FONTE: FREITAS; WEILAND. 2014, p. 70

Os Anais da ABEM publicados no período de 2012-2020 revelaram 28 produções (exceto simpósios temáticos) distribuídos entre os anos de 2015 (8 comunicações), 2017 (5 comunicações e um pôster) e 2019 (13 comunicações e um pôster). As palavras chaves para a busca foram projetos sociais, projetos culturais e pesquisa ação. A leitura do material segundo as categorias de Freitas e Weiland sobre os tópicos do Bloco I obtiveram os seguintes resultados:

Tabela 1 – Sequência de abordagens em Comunicações da ABEM 2015-2019

Bloco I	Anais da ABEM			
	2015	2017	2019	Total
Aspectos metodológicos	2	3	5	10
Aspectos Ontológicos e Dimensões Teóricas	5	3	4	12
Ambas as abordagens	1	3	5	9

FONTE: O AUTOR

A análise das comunicações da ABEM nesses períodos expôs algumas particularidades e similaridades. A grande maioria dos contextos de pesquisa situa-se no norte do Brasil (22), respectivamente [2019 – 2017 - 2015] no Pará (5-1 -0) , Rio Grande do Norte (4 -1- 0) , Paraíba (1-1-2), Minas Gerais (2-0-0), Bahia (1-1-2), Ceará (0-0-3) São Paulo (1- 0-0), Rio de Janeiro (0-0-1), Brasília (0-1-0) e Paraná (0-1-0). Cabe mencionar que algumas das apresentações que envolviam projetos no Sul e Sudeste foram publicadas em parceria com universidades do norte, como é o caso do projeto *Um canto em cada Canto* que é realizado no Paraná, mas que foi objeto de pesquisa de Andrade (2015) no Programa de Pós-Graduação em Música - Educação Musical na Universidade da Paraíba. Outro caso interessante é a publicação da Agência do Bem, que tem sede em São Paulo, mas que realizou pesquisa no Rio de Janeiro. As comunicações em sua maioria não explicitam diretamente as agências de financiamento dos projetos, sendo a maior parte dos trabalhos resultado de estudos realizados em institutos estaduais e fundações em parceria com programas de estágio em universidade ou projetos de pesquisa. Outro aspecto a destacar é o crescimento do uso de múltiplas fontes de renda, principalmente nas operações de ONGs e projetos de iniciativas privadas. Opto pelo aspecto geográfico em detrimento do comunitário, porque demonstra como os autores estão posicionando suas análises científicas como mecanismos de avaliação de projetos educativos musicais em diferentes contextos do Brasil, uma vez que o aspecto comunitário é uma demanda primária na proposição de projetos que envolvem dinheiro público, exposto em grande parte pelas justificativas e argumentação nas comunicações.

Artigos da Revista

O levantamento na Revista da ABEM entre 1992 e 2011 revelou dos 241 artigos analisados 13 que abordam projetos sociais e comunitários envolvendo música. As dimensões encontradas por Freitas e Weiland (2014, p.72) englobam aspectos teóricos considerados necessários para o estabelecimento da relação música e comunidade (5), ênfase no tipo de formação esperada e exigida para a atuação em tais espaços não tradicionais (5), relações e parcerias acontecidas entre e projetos sociais (3) e processo pedagógico-musical existente (ou esperado) nesses espaços (2).

Dentre as dimensões teóricas enfatizadas pelos autores dos artigos estão música como fato social, Produção sociocultural contextualizada, anti-assistencialismo e crítica ao neoliberalismo, educação musical humanizadora, música conscientização pessoal, aprimoramento pedagógico, construção de cidadãos pela música, educação musical holística e interdisciplinar, formação global e diversidade cultural, crítica a precariedade de trabalho e falta de emprego e desenvolvimento de competências.

As relações entre formação profissional em espaços não tradicionais revelaram: 1) análise crítica: (re)produção da sociedade e escola; 2) investigação do cotidiano da escola; 3) prática e extensão para formar educadores musicais críticos; 4) dignidade, humanidade e ética no agir; 5) união do mundo acadêmico com mundo da prática; 6) política de formação pró intervenção e transformação; 7) preocupação com o social; 8) desenvolvimento de valores pessoais: respeito e aprendizagem; 8) identificação de visões de profissionais e projetos; 9) promoção de avaliação e divulgação; 10) relações interpessoais abertas; 11) conhecimento e planejamentos externos; 12) pesquisa e produção de conhecimento: habilidades pedagógicas.

As dimensões da relação entre escola e projetos sociais que devem ser enfatizadas a partir das óticas de seus autores envolvem trabalho como compromisso em outros contextos, compreensão sócio-histórica da sociedade, música: potencial transformador, música como *praxis*, escola como a casa dos projetos sociais, construir ambientes colaborativos e construir perfil do profissional para atender necessidades sociais. Sobre as dimensões desejáveis do processo pedagógico-musical nos espaços comunitários Freitas e Weiland (2014) dispõe de um

quadro (Figura 3) no qual apresentam um apanhado sob as óticas dos autores em relação aos tópicos pertinentes nestes contextos:

Figura 3 - dimensões desejáveis do processo pedagógico-musical nos espaços comunitários sob as óticas dos autores estudados

Convivência prazerosa gerando sentimento de pertencimento Música como práxis cognitiva Busca de subjetividades
Fato social: relação das pessoas com a música Formação deve atender às demandas
Concepção holística de educação Educação integral e diferentes expressões artísticas se integram Ensino da música nas escolas regulares

FONTE: FREITAS; WEILAND. 2014, p. 77

Entre 2012 e 2021, curiosamente foram publicados apenas 2 artigos, dentre as 18 revistas da ABEM, ambos na região norte do Brasil. No artigo produzido por Penna, Barros e Mello (2012), os autores defendem que a equiparação entre as funções “contextualistas e essencialistas” do ensino da música é indispensável para uma formação global do indivíduo e da inclusão social. Segundo Penna (2006) as funções voltadas aos conhecimentos propriamente musicais, domínio técnico-profissionalizante da linguagem [essencialista] precisam encontrar equilíbrio com a formação global do indivíduo com enfoque psicológicos ou sociais [contextualistas] e analisa juntamente com Barros e Mello (2012) “ a diluição dos objetivos musicais e a falta de desenvolvimento dos alunos”, ausência de sistematização e prática musical em estudo de caso em dois núcleos de uma ONG em João Pessoa. No artigo *As dimensões formativo-musicais na ONG Ilha de Música: uma perspectiva sobre o ensino de música de um projeto social* (JÚNIOR; CARVALHO, 2020) problematizam a diversidade cultural no âmbito de projetos sociais, a formação docente para esse contexto do ensino de música em ONGs a partir de entrevistas, pesquisa documental e estudo de caso. Os autores buscam na literatura recorrente nos primeiros quinze anos do século XXI a argumentação teórica de Kater (2004), Kleber (2006), Souza (2014), Queiroz (2015) e concepções sobre o tema formação docente, diversidade cultural, processos didáticos, apontando desafios para atuação nesse contexto.

A análise do mapeamento de Freitas e Weiland (2014) agregada a revisão de literatura que propus nesse capítulo nos revela que as comunicações sobre projetos publicadas na ABEM

alcançaram seu apogeu durante o ano de 2010 e sofreram um decréscimo até 2019 em que praticamente retornou ao número inicial de publicações de 2005. Múltiplos fatores podem influenciar na produção e publicação de comunicações e artigos envolvendo projetos socioculturais. Viabilidade econômica e ideológica ao campo de projetos culturais, muitas vezes desencadeadas pelo Estado, ou pelas comunidades que podem ter perdido força em sua busca por recursos públicos ou privados. Ainda é importante pensar também qual é o interesse majoritário da área de educação musical, que possui uma luta constante na demarcação de um espaço na grade curricular escolar, foco em diferentes processos metodológicos de práticas já estruturadas como escolas de música, conservatórios, envolvendo diferentes instrumentos musicais e ferramentas de ensino. Dessa forma, os espaços dos projetos sociais acabam diminuídos frente a ampla demanda de múltiplos contextos de estudo que a área constitui. Contudo, uma vez que a pandemia global de COVID-19 se arrasta por mais de dois anos, a tendência é que o setor de projetos socioculturais supra as múltiplas carências da sociedade de forma terceirizada, enquanto o debate estrutural seja empurrado para mais adiante (prática comum mesmo em tempos de pujança). Nesse processo a tecnologia e a internet têm desempenhado um papel fundamental na mediação de todo tipo de intercomunicação, desde eleições, pressões da sociedade civil e performances de todos os tipos, e a educação vem agregando um espaço privilegiado entre comunicações e artigos com essa temática desde a virada do século XXI.

2.2 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO MUSICAL

A reflexão acerca dos processos metodológicos, as ferramentas utilizadas no contexto de educação musical à distância, *on-line* ou remota, ganharam ênfase durante esse período de pandemia de COVID-19. Do ponto de vista dos conceitos à distância e *on-line*, o debate não é uma emergência epidêmica, uma vez que o campo da educação musical possui uma vasta literatura em termos da reflexão acerca das interações e ferramentas tecnológicas empregadas no ensino de música. Agora, o ensino emergencial remoto adotado por algumas universidades é algo novo, trazendo consigo uma série de preocupações específicas desse tempo de isolamento social que para entendermos melhor é necessário compreender algumas das preocupações do ensino de música a distância e *on-line*.

O ensino a distância (EAD), hoje amplamente difundido no ensino superior – tanto por iniciativas privadas e públicas - é um fenômeno que está intrinsecamente ligado ao

relacionamento entre pessoas mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Partindo desse pressuposto não é algo novo no Brasil e data do início do século XX. Segundo Alves, Litto e Formiga (2009) a história da EAD pode ser dividida em inicial com as escolas internacionais (1904) e a rádio Sociedade do Rios de Janeiro (1923), intermediária com a fundação do Instituto Universal Brasileiro (1941) e no campo da educação superior tendo a UnB (1973) como uma das bases para programas de projeção. Escolas radiofônicas, cinema educativo e TVs educativas são precursores dos sistemas atuais de ensino EAD que por meio de ambientes virtuais de aprendizado (AVA) hospedados na internet hoje preenchem o imaginário social do que seria o EAD.

No contexto da educação musical, algumas pesquisas buscaram compreender o processo de desenvolvimento musical do aluno em relação aos limites e possibilidades proporcionadas por ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas tecnológicas. Viana Júnior (2010 apud Ribeiro 2013) estudou o processo formativo de estudantes universitários em aulas de harmonia semipresenciais de um curso de licenciatura em música na modalidade presencial. Os resultados foram discutidos por Ribeiro (2013, p.41):

Os resultados dessa pesquisa revelaram que é possível aprender música na modalidade a distância e que a procura por essa modalidade de ensino é crescente no Brasil. As sociabilidades pedagógico-musicais foram constituídas na interatividade proporcionada pelos ambientes virtuais de aprendizagem musical (AVAM) e também nos vínculos sociais construídos no contexto em questão. No entanto, as pedagogias, a análise e a interpretação dos dados revelaram que a pedagogia musical online precisa ser pensada a partir de demandas específicas de cada disciplina, vinculada às diferentes realidades contextuais de formação, além de ser adaptada e transformada para atender às suas necessidades específicas. (RIBEIRO, 2013, p.41)

Influenciado pelo trabalho de Paulo Freire (1996) que posiciona a autonomia como resultante do exercício da liberdade comprometida, desconfigurando a imposição de gostos, crenças ou maneiras de agir do professor ou cânone autoritário e colocando o aluno no processo do próprio conhecimento, Westermann (2010, Apud RIBEIRO, 2013, p.42) reflete sobre as práticas de EAD nos cursos de música a distância no país. Segundo o autor a percepção sobre si mesmo, fator diretamente relacionado à reflexão, é um aspecto influente para autonomia que é desenvolvida em um processo educacional ativo na própria construção da identidade do aluno. Sendo assim, defende que “se os seus objetivos e as formas de alcançá-los foram sempre ditados pelo professor, [...] esse aluno terá dificuldade de autoavaliação, de ver em si problemas e elaborar estratégias para resolvê-los” (WESTERMANN, 2012, p. 84).

A diferença entre autonomia e autoaprendizagem é exposta por Wattermann (2012) por meio dos estudos de Filho (2007), Corrêa (2000) e Gohn (2003) que diferenciam o contexto no processo de decisão dos alunos. O aluno autônomo possui condições de escolha sobre o estudo, repertório e avaliação dentro de um programa predeterminado escolhido pelos professores do curso, enquanto o aprendiz tem total decisão sobre sua aprendizagem. Dessa forma, no EAD a função dos professores como tutores profissionais que estão “à disposição mais para tirar dúvidas e auxiliar na realização das tarefas do que para explicar um conteúdo ou dar aulas propriamente ditas” (WESTERMANN, 2012, p. 85) é determinante quando o aluno compreende sua utilização como auxiliar do processo e não como objetivo central.

Para Ribeiro (2013) a educação musical a distância *on-line* traz consigo uma série de desafios contemporâneos como a interação entre professor/aluno e alunos entre si (VALENTE, 2010) e o desafio da educação em criar condições para além da transmissão de informação, para que o processo de construção do conhecimento também ocorra, implicando inovação e desenvolvimento de diferentes abordagens pedagógicas.

A aprendizagem colaborativa é um dos temas principais do artigo de Francine Cernev (2018) que elenca definições como aprendizagem cooperativa, aprendizado coletivo, comunidades de aprendizagem, aprendizagem participativa, trabalho cooperativo para ilustrar tal expressão como o desenvolvimento de um trabalho conjunto que visa um objetivo comum. A partir de sua revisão de literatura Cernev explica o termo aprendizado cooperativo:

Autores como Panitz (1999), Johnson, Johnson e Holubec (2008) e Li e Lam (2013) descrevem que o aprendizado cooperativo ocorre a partir de uma instrução do professor, que projeta estruturas de interação social, promove discussões e organiza o envolvimento dos alunos. A partir de então, eles assumem o papel e a responsabilidade por sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de todos os membros do grupo. Os alunos interagem uns com os outros para adquirir e praticar as ações necessárias com o intuito de resolver um determinado problema, completar uma tarefa ou alcançar um objetivo. Dessa maneira, a cooperação é entendida como uma forma de interação em que os participantes realizam uma ação através da subdivisão do trabalho em partes (Kagan, 2009; Li; Lam, 2013).(CERNEV, 2018, p. 26).

O sucesso do todo é resultado das responsabilidades individuais específicas distribuídas em tarefas que respondem objetivos e metas específicas envolvendo todo o processo de ensino em que o papel do professor está voltado a esse aprendizado em comunhão “para a construção e produção do conhecimento, modificando, assim, a natureza da sala de aula” (CERNEV, 2018, p. 28). Dessa forma, pelas inspirações de Semyonovic Vygotsky, conceitua o desenvolvimento

das habilidades, da linguagem e do raciocínio a partir da cultura, Cernev (2018, p. 26-28) concorda que “a aprendizagem ocorre e se estabelece nas relações sociais com pais, colegas e professores em seus distintos ambientes socioculturais” por meio de colaboração que é “concebida como uma forma de interação entre os participantes que buscam desenvolver uma ação conjuntamente em todas as fases do processo de construção do conhecimento”(ibid, 2018, p. 28). Sobre as perspectivas epistemológicas a autora salienta:

Os alunos aprendem com o professor, mas não necessariamente só por meio dele; eles também aprendem com colegas e aprendem buscando em grupo o conhecimento em diferentes situações (livros, apostilas, internet, profissionais, comunidade etc.). Quando percebem que possuem ou adquirem um determinado conhecimento ou habilidade, esses alunos ensinam aos seus colegas e também ao seu professor. Isso significa que todos são responsáveis por sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de todo o grupo. Desta forma, o ensino torna-se uma transação entre todos os intervenientes no processo educativo (CERNEV, 2018, p. 29).

A digitalização de objetos como fotos, música, onda sonora, livros, revistas e periódicos hospedados em espaço virtuais, que muitas vezes são apenas restritos ao próprio conhecimento de como obtê-los [de forma oficial ou não] que de certa forma envolve tanto o idioma quanto os códigos da internet socialmente construídos, foi um primeiro passo para a invasão de um *habitus* cada dia mais influenciado pelo modo de vida virtual. O processo de entrelaçamento entre os mundos virtual e real constitui o que Pierre Levy (1999) denominou cibercultura, que mesmo não sendo determinante (como os equipamentos de guerra em cavalaria) condiciona as possibilidades pelo manuseio dos homens. Pelo domínio da ferramenta livros são baixados, conteúdos são aprendidos/decorados por meio de PDFs e vídeos que são tão rapidamente distribuídos que precisaríamos de mais de duas vidas para absorvê-los. Nesse contexto o aprendiz se tornou um produtor e difusor de conhecimento, encontrando em *sites* como YouTube espaços proeminentes para criação de canais de educação, entretenimento que muitas vezes se tornam verdadeiras empresas, emissoras de TV com altos índices de visualização e milhões de seguidores. Mas em quem podemos confiar? Talvez essa seja a principal questão do nosso tempo dada a infinidade de informação que circula na internet.

Segundo Ribeiro (2013) foram poucas as iniciativas formais de instrução síncronas *on-line* até metade da primeira década de XXI. Algumas instituições como *Manhattan School of Music* em Nova York que disponibilizou programa de ensino instrumental a distância, eventos e workshop são de certa forma pioneiras no uso de videoconferências. O autor traz a reflexão sobre a viabilidade da EAD no aprendizado de instrumentos musicais pela pesquisa de

Dammers (2009) que realizou estudos de caso em caráter exploratório baseadas em lições de trompete mediadas por meio de um computador, uma câmera e o software Skype, como Ribero aponta:

Dammers (2009), em caráter exploratório, realizou um estudo de caso, baseado em nove lições de trompete ministradas por um professor da costa oriental dos Estados Unidos a uma estudante da oitava série do meio-oeste do mesmo país. Esse estudo foi pensado para empregar a tecnologia disponível. Para tanto, a estudante, de pseudônimo Kate, utilizou um computador de sua família, conexão de internet via cabo e uma webcam profissional provida pelo pesquisador. O professor, de pseudônimo Jeremy, utilizou um notebook profissional e uma máquina fotográfica para capturar as imagens das aulas. A videoconferência foi realizada no software Skype. O pesquisador concluiu que o formato pareceu servir mais como um complemento das lições presenciais naquele momento. Vale salientar que, no mesmo país, existem projetos bem mais caros e inovadores como a Orquestra da Filadélfia, na série de Concertos Globais, que usam equipamentos de alta definição e internet de alta velocidade, em contraponto a esse estudo de caso que era relativamente barato, mas imediatamente acessível (Dammers, 2009) (RIBEIRO, 2013, p. 37).

Os estudos de Dammers (2009) e Kangasluoma (2010) já previam os principais problemas desse tipo de modalidade a tecnologia não acessível, sobretudo à internet de alta velocidade. Para o autor, o predomínio da informação verbal seria uma desvantagem das videoconferências, que em sua visão não favoreciam a produção de melhoras no desempenho técnico de posicionamento de arco e da qualidade de som. Será que falhamos, dez anos depois, em uma inclusão digital? Seria possível ensinar um instrumento musical por meio de videoconferência?

Diante das dificuldades dos contatos musicais síncronos *on-line* (poucos populares nesse período), o fenômeno da segunda década do século XXI seria o surgimento de infindáveis conteúdos assíncronos. Nos Estados Unidos, instituições como Berklee já disponibilizam versões de seus cursos EAD desde 2002, ganhando novos concorrentes à medida que os anos foram passando. No Brasil, *sites* de conteúdos musicais se tornaram comuns, como é o caso do *cifraclub.com.br*, que substituiu as antigas revistinhas temáticas de música que continham letras e cifras dos acordes ao violão. O YouTube surge como uma potência na distribuição e hospedagem de conteúdo assíncrono, se tornando objeto de estudo de Miller (2012), Whitaker, Orman e Yarbrough (2016) e Waldron (2018). Sites como *dmusichouse.com.br*, *maisquemusica.com.br* são exemplos do crescente número de programas informais oferecendo ensino de música -- síncrono utilizando os softwares *Skype* e *Windows Live Messenger*. Hoje plataformas como *hotmart.com* vendem cursos *on-line* (assíncronos) de todos os tipos,

incluindo música pelo título de infoproduto, oferecendo um ambiente virtual com *chat* e *download* de apostilas aos moldes da *udemy.com*, uma das mais conhecidas plataformas desse ramo fundada em 2010.

Daniel Gohn (2013) problematizou o “acesso imediato a arquivos de áudio e vídeo por meio de redes sociais e sistema de compartilhamento online e o uso de videoconferências em aulas de música no ensino de instrumentos musicais” (GOHN, 2013, p.25). Quais as vantagens, desvantagens dessa quantidade de informação e o que podemos aprender com tudo isso são questionamentos de seu artigo que busca diálogo intelectual com o objetivo de acompanhar agenciamentos digitais por meio de Skype, Facebook e YouTube. Segundo o autor redes eletrônicas de compartilhamento ajudaram a ampliar a experiência de audição, sistemas de compartilhamento como Napster, Kazzaa e, posteriormente, o 4share se aliaram às redes sociais à potencialização da circulação de músicas que formaram “pesadas” pastas com milhares de arquivos baixados da internet. Gohn (2013) concorda com Bergh e Denora (2009) que isso pode trazer consigo desvantagens:

A simplificação do acesso aos conteúdos musicais pode reduzir a atenção direcionada ao que se escuta. Cercados por tanta informação, focar uma única obra artística torna-se um desafio, e na medida em que a internet se expandiu e as conexões de banda larga possibilitaram transferências ultrarrápidas de imagem e som, o problema se agrava. É público e notório que muitos indivíduos, nos dias de hoje, mantêm arquivos com milhares de músicas em seus computadores, mas não conhecem profundamente nem mesmo uma pequena parcela de suas enormes coleções. Se não escutam as peças atentamente, muitas vezes também não sabem dizer o nome das obras ou quem são os compositores e instrumentistas. Portanto, fica evidenciado que a acessibilidade pode diminuir a “entrega emocional” que antes era associada à apreciação musical (Bergh; Denora, 2009). Nessa situação, em que “possuir” músicas equivale a ter uma biblioteca repleta de livros que nunca serão lidos, pode-se afirmar que as facilidades tecnológicas não estão a serviço da educação musical (GOHN, 2013, p.26-27).

Keen (2007) critica essa circulação de informação em Blogs e YouTube sob o argumento que tal fenômeno pode acabar promovendo o que chamou de “culto ao amadorismo no qual o excesso de opções acaba por confundir o internauta em relação a quase tudo, incluindo política, comércio e arte” (KEEN apud GOHN, 2013, p.27). Segundo o autor, a enormidade do universo digital, quando sem nenhuma filtragem, pode dificultar a atenção e foco em determinados conteúdos de interesse real. Gohn (2013) ainda nos fornece outros cuidados com acompanhamento dos alunos, que podem aprender por estes vídeos e não ter o *feedback* e correções necessárias sobre o seu progresso e por vezes, quando existe um compartilhamento de vídeos entre professor e aluno, o segundo pode esperar um longo período de tempo para esse

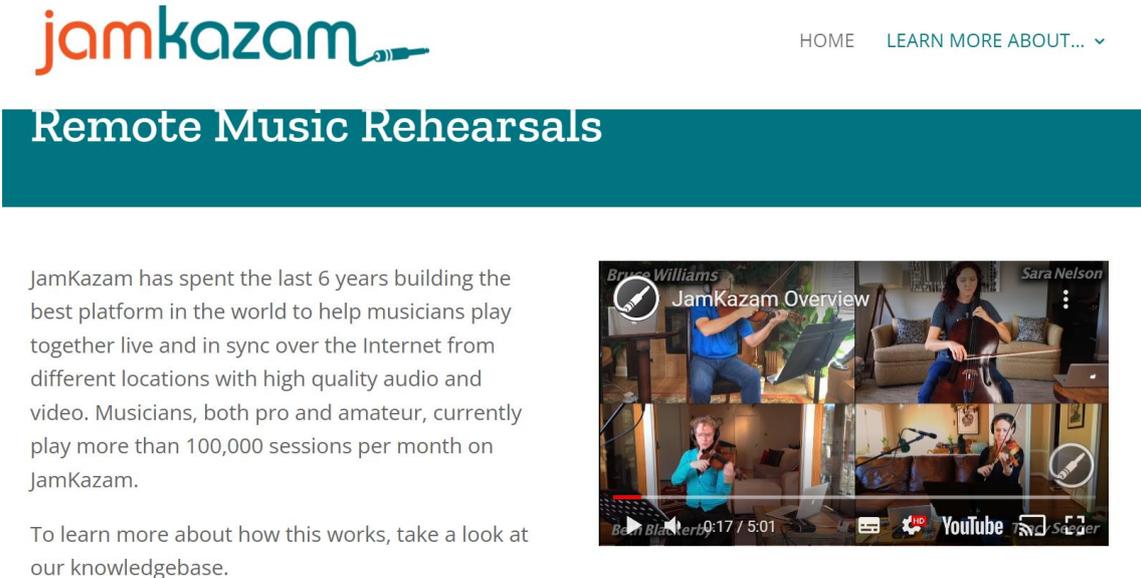
retorno, uma vez que em muitos casos esse ensino assíncrono atende uma demanda muito alta de alunos. Sobre as possibilidades do encontro síncrono, o autor enfatiza que:

O contato síncrono apenas com áudio, sem imagem, justifica-se apenas quando há limitações de equipamentos para alcançar diversas localidades [...] para que sejam possíveis feedbacks completos em todos os aspectos, a comunicação visual é primordial (Gohn, 2011). Em muitos cursos, o meio encontrado para a interação imagética entre mestres e aprendizes foi a troca de vídeos, enviados por e-mail ou outros mecanismos em ambientes virtuais. Em outra situação, os contatos síncronos, com interações em tempo real, possibilitam respostas imediatas às perguntas, mas dependem da velocidade de troca de dados para ter resultados satisfatórios. A qualidade da transmissão de som e imagem estará sempre condicionada a dois fatores: além da conexão com a rede nas duas extremidades (professor e aluno), também são importantes os equipamentos de captação dos instrumentos (câmeras de vídeo e microfones específicos para o tipo de sonoridades em questão) (GOHN, 2013, p. 29-30).

Uma interação *on-line* satisfatória entre professor e aluno têm se tornado um verdadeiro desafio para aulas de música em modalidade remota. Mesmo com os dados de Garcia, Beltrame, Araújo e Marques (2020, p.30) de conta que “92% dos domicílios brasileiros possuíam telefone celular, 29% computador portátil e 23% computador de mesa, enquanto 61% dos domicílios possuíam acesso à internet” no ano de 2017, o déficit em inclusão digital e tecnológica atinge outros patamares quando estamos falando sobre recursos tecnológicos para a performance e educação musical. Uma das poucas iniciativas que prometem excluir o problema do atraso nas performances musicais em tempo real na internet é o *JamKazam*⁴, contudo se analisarmos a imagem (Figura 4) de forma mais crítica é possível observar uma realidade muito distante do Brasil com performers em ensaio utilizando computadores MAC (atualmente custando a partir de 15 mil reais), equipamentos de microfonação profissional e interface de áudio de alta performance, o que se torna praticamente inviável a esses 61% que supostamente teriam acesso à internet.

⁴ Disponível em: <<https://jamkazam.com/remote-music-rehearsals>> Acesso em: 12 de mai. 2022

Figura 4 – Plataforma de Ensaios Jam Kazam



The screenshot shows the JamKazam website interface. At the top left is the 'jamkazam' logo with a pencil icon. To the right are navigation links for 'HOME' and 'LEARN MORE ABOUT...' with a dropdown arrow. Below this is a teal banner with the text 'Remote Music Rehearsals'. The main content area features a text block on the left and a video player on the right. The text block describes the platform's history and usage. The video player shows a grid of four video thumbnails: 'Bruce Williams' playing guitar, 'Sara Nelson' playing a double bass, 'Bea Blatter' playing a violin, and another musician playing a violin. The video player includes a progress bar and standard YouTube controls.

JamKazam has spent the last 6 years building the best platform in the world to help musicians play together live and in sync over the Internet from different locations with high quality audio and video. Musicians, both pro and amateur, currently play more than 100,000 sessions per month on JamKazam.

To learn more about how this works, take a look at our knowledgebase.

FONTE: Captura de tela do Site Jamkazam.com

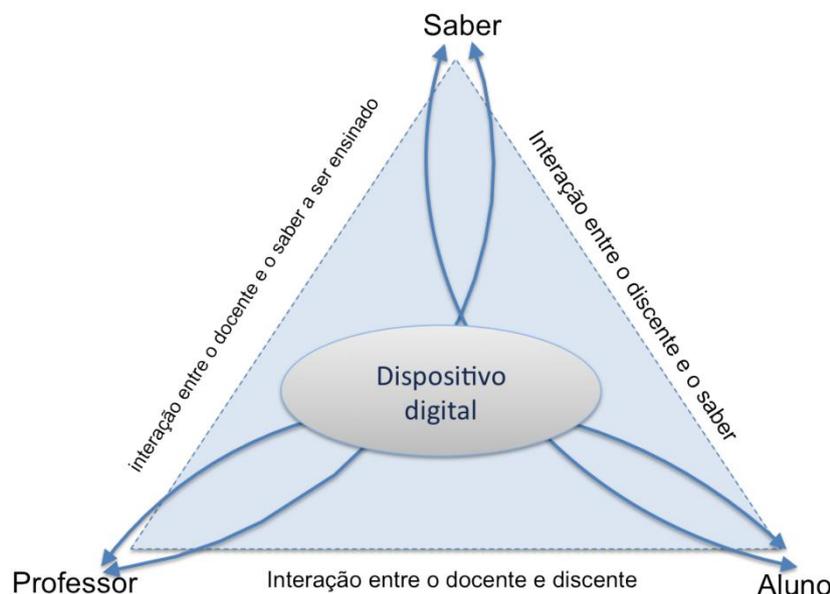
Em *A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018* (GARCIA et al 2020) os autores buscaram documentos a partir das palavras-chaves: educação online, a distância, blended learning virtual, e-learning, network e midis e encontraram 49 trabalhos resultando em quatro categorias: (1) criação, difusão e consumo musical no ciberespaço; (2) educação musical *on-line* e híbrida; (3) saberes, competências e formação para o século XXI; (4) tecnologias e ensino-aprendizagem musical. Segundo os autores avanços tecnológicos mudaram a forma como a música é produzida, distribuída e consumida justificando uma maior problematização entre as relações entre música, cultura de consumo *streaming* e o ser humano (ALMQVIST; LEIJONHUFVUD, 2018) que insere o Spotify como objeto de estudo em contextos educacionais e a necessidade se pensar políticas públicas e sua relação ao acesso à internet e seu consequente uso na educação musical (CHEN, 2010). Dessa forma, para Kazaka (2018) aplicativos podem economizar tempo na preparação de materiais, considerando o universo sonoro dos alunos, suas preferências em estilo em relação aos diferentes níveis de experiências dos alunos e do tamanho da sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem envolvendo softwares e aplicativos é um tópico bastante explorado por Aristides e Santos (2018) que enfatiza :

Cabe ao professor analisar e validar o aplicativo (ou não) identificando a transposição didática subjacente e em função da sua adequação aos objetivos didáticos, à facilidade

de uso e à aceitação deste aplicativo pelos alunos. [...]Veiga (2001) destaca que o computador é um “aliado” do professor, e, com base nesta perspectiva, afirmamos que as ferramentas digitais na aprendizagem são parte desta aliança, “propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar” (Veiga, 2001, p. 1). As ferramentas digitais constituem um aliado que instiga pensar o ensino e a aprendizagem, numa perspectiva de pedagogia aberta (ARISTIDES; SANTOS, 2018, p. 94)

No artigo proposto é explorada a noção de “transposição didática” (VERRET apud, ARISTIDES; SANTOS, 2018, p. 100) como o processo através do qual um saber produzido em contexto científico ou erudito se transforma em saber escolar em uma situação didática (BROUSSEAU, 1988). Considerando tal “situação didática” como um conjunto de relações explícitas entre alunos, professor (sistema educativo) e meio ambiente (que inclui instrumentos e objetos) em um processo de apropriação do saber, como funcionaria em meio digital? Aristides e Santos (2018) propõe um esquema pela hipótese que tal dispositivo deveria se tornar um “meio didático”, ou seja, o palco das situações didáticas em que atores interagem e representam funcionalidades em uma determinada cena, como ilustra o esquema reproduzido na Figura 5.

Figura 5 – Modelo de Interações Didáticas com dispositivo Digital.



FONTE: ARISTIDES; SANTOS, 2018, p. 99

A partir do esquema proposto por Aristides e Santos (2018) é possível entender a ascensão desses dispositivos digitais, assim como a popularidade das ferramentas de web conferência durante o período de isolamento/distanciamento social. Uma vez que não existe a possibilidade

do uso da sala de aula como palco das situações didáticas, esse processo é transportado para ambientes virtuais. Dessa forma, as tecnologias, a educação musical e o campo de projetos se interseccionam na tentativa de continuar performando um espaço de aprendizagem musical mesmo sem a presença corporificada.

2. 3 DILEMAS E INTERSECÇÕES DE EDUCAÇÃO E PROJETOS

A classificação das temáticas “tecnologias” e “projetos” situam-se em posições distintas nos periódicos da ABEM. Enquanto o primeiro tema possui um grupo de trabalho específico “Educação musical a distância e recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem da música”, o segundo se agrupa entre diferentes Grupos de Trabalhos (GTs) que, por vezes, podem ser encontrados sob os grupos de “contextos sociomusicais não formais e informais”, “educação musical e inclusão social” ou mesmo distribuídos entre pesquisas de mestrado e relatos de experiências de estágios em universidades.

Entre os pontos positivos da educação musical em contextos de projetos sociais está o não engessamento dos processos a um currículo rígido escolar ou de bases nacionais suscetíveis aos interesses políticos vigentes. Como discorre Sâmela Jorge (2019^a, s/p):

A metodologia do professor do projeto social tem uma abordagem mais humanizada, condizente com os princípios de um projeto social, diferentemente da metodologia usada pelo professor da escola particular de ensino básico, isto porque as necessidades que emergiram de cada campo são distintas, sendo o professor um facilitador de um aprendizado que passa pela esfera sensível do saber. Partindo disto, constatamos a necessidade do professor de ensino básico seguir as normas de um padrão curricular (BNCC), enquanto que no projeto social as normas partem da coordenação do projeto [...]

Ao mesmo tempo que a liberdade pode permitir novas formas de atuação profissional e novos métodos de ensino melhores vinculados ao contexto das comunidades, a ausência de aprofundamento e reflexão desses processos pode resultar na perpetuação de um modelo hegemônico, na exotização, banalização de argumentos justificativos ou ainda na total ausência de sistematização desse ensino. Dentre os perigos recorrentes nesse campo de projetos, o modelo hegemônico muitas

vezes pode estar vinculado ao imaginário social (senso comum) do que é música de “verdade” e usar as demandas das comunidades em pequenas parcelas do projeto, “exotizando” práticas musicais de segmentos socialmente marginalizados para preencher as demandas sociais de um projeto.

Nessa iniciativa, muitas vezes de caráter intervencionista e “catequizante”, outras culturas e práticas musicais são silenciadas a partir do ensino e difusão de uma prática dominante considerada superior. Nesses projetos, adjetivos de valor podem ser encontrados até mesmo nos próprios nomes utilizados em atividades, objetos e missão como “música boa”, “música de qualidade” e por vezes são estereotipados em frases de efeitos como “música para salvar vidas”. Nascimento (2019) analisou um programa de governo na Bahia envolvendo a criação de um núcleo de orquestras juvenis inspirado no modelo venezuelano do *El Sistema*. Assim como Baker (2014) e Araujo (2016), o autor sugere que o modelo:

Promove uma concepção de música segmentada, uma hierarquização de musicalidades, como também a dualidade entre popular/erudito, que opõe as diferentes culturas e grupos sociais, e, por conseguinte, os grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos de superioridade e de inferioridade musical (NASCIMENTO, 2019, s/p).

Sâmela Jorge (2019a) identificou em seu estudo uma “educação não formal”⁶ e aulas divididas entre teoria e prática, com enfoque na técnica musical aos moldes da educação formal conservatorial, mas que segundo a autora é secundária em relação ao foco principal de socialização por meio da música. Na comunicação fica evidente a cisão entre o tecnicismo e a demanda social:

Antes das aulas propriamente ditas ou durante a semana, sempre havia uma palestra chamada de “formação humanizada”, onde alguns professores e coordenadores da instituição conversavam com os alunos acerca do respeito, da solidariedade e entre outros assuntos semelhantes. Nesta formação, também recebiam orientações sobre seus direitos e deveres, a partir do estatuto da criança e do adolescente (ECA) e dos direitos humanos. Nas aulas de música, a instituição contava com a parceria do Conservatório Carlos Gomes – uma das principais instituições de ensino técnico de

⁶ Para Libâneo (2010 apud JORGE, 2019b) A educação não-formal, possui um caráter intencional, assim como a educação formal, porém com um baixo grau de estruturação e sistematização.

música do Pará –, a qual disponibilizava professores para lecionar nos cursos de teoria musical, violino, violoncelo, violão, percussão e canto popular. (JORGE, 2019a, s/p).

A partir da crítica de Nascimento (2019), Baker (2014), Araújo (2016) e Vieira (2001) que argumenta que o ensino conservatorial possui entre suas características o resultado virtuosístico (culto ao talento e genialidade) de uma especialização isolada de um cânone “onde se acredita que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical” (VIEIRA, 2001 p. 23), é possível compreender a dualidade das categorias “essencialista e contextualista” de Penna (2006). As próprias categorias, que penso dificultar a análise da educação musical (em projetos sociais) de forma mais ampla, colocam como “essencial” o ensino técnico musical em oposição ao social (contextualista) em um contexto em que tais parâmetros deveriam estar intrínsecos à educação/ fazer musical de uma dada comunidade.

Pereira (2014) argumentando que “o ensino conservatorial [...] faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais” (PEREIRA. 2014, s/p). Dessa forma é natural a história dita ser europeia, as técnicas de composição ter figuras como Palestrina e os períodos históricos levarem em conta somente a música do antigo continente. Fica evidente o deslocamento no projeto estudado por Nascimento (2019) de inclusão social para integração social dentro de um sistema que divide teoria e prática e desconecta o contexto de aprendizagem do aluno ao do que poderia ser o objetivo do projeto.

A leitura e análise das comunicações e artigos acerca da educação musical em projetos sociais causaram-me algumas inquietações em razão de alguns termos repetidos em diferentes trabalhos. Crescimento e desenvolvimento humano, assim como emancipação (social), empoderamento, exercício de cidadania e autonomia são termos que frequentemente são apresentados sem a devida problematização ou sem ser conceitualizados. Silva, Gonçalves e Batista (2015) foram os únicos com a preocupação de levar ao leitor alguma elucidação sobre um desses termos tão

recorrentes nas justificativas de projetos envolvendo educação musical. *Ensino de Música e Desenvolvimento Humano: Ação dos projetos sociais* (2015) trás justamente esses três temas “emancipação social, exercício de cidadania e desenvolvimento humano” com o objetivo de ampliar o entendimento (por meio de cadernos institucionais) da prática e ação de sua instituição [Agência do Bem] na ação pedagógica musical e estrutural. Pela primeira vez nas leituras entre 2015 a 2019 aparece uma maior evidência do que seria desenvolvimento humano:

O conceito de desenvolvimento humano é definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser. Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem de desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades. O conceito de Desenvolvimento Humano também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana. Esse conceito é a base para a organização do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicados anualmente pelo Programa das Nações Unidas (PNUD). (SILVA; GONÇALVES; BATISTA, 2015, s/p).

Ao compreender o desenvolvimento humano como um conceito complexo que abrange as dimensões sociais, culturais e política se torna um desafio para o professor de música contemplar e desfragmentar a diversas áreas como assistência social, educação, cultura, meio ambiente, comunicação, ciência, tecnologia em um planejamento educativo musical integrador desses múltiplos âmbitos. Sobre os espaços onde isso acontece, Magali Kleber ressalta atividades nas Ongs que estudou:

a) trabalham conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais de suas comunidades; portanto, são voláteis enquanto instituição; b) realizam ações socioculturais podendo ser constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática; c) promovem a mobilização sociopolítica e, nesse contexto, as práticas musicais podem redefinir fronteiras culturais e estéticas predominantes. (KLEBER, 2009, p. 214)

Para Silva, Gonçalves e Batista (2015) a proposta do coletivo é essencial, um contexto de ensino musical em que o aluno possa se reconhecer, trocar experiência e compartilhar saberes. Concordando com a importância de uma educação com a

finalidade de preparar os indivíduos para o desempenho político e social, os autores defendem o redimensionamento da figura do educador para além das amarras curriculares, “passando a perceber-se como alguém comprometido em dialogar com as questões que permeiam a vida do aluno, da sociedade, de seu entorno e, principalmente, estar comprometido com a mudança e não com a estagnação cultural” (SILVA; GONÇALVES; BATISTA, 2015, s/p). Portanto, fica evidente que aprender com o outro, respeitar as diferenças socioculturais, ensinando a partir de carências resultantes de inúmeros erros de uma sociedade injusta e desigual ao qual o indivíduo já internalizou é prioridade para esse educador musical social que encontra em diferentes periferias seu campo de atuação. Sobre o papel da educação musical nesses contextos Kater discorre que:

No caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização (KATER, 2004, p. 46).

Dessa forma, os professores que muitas vezes são chamados de oficinairos em projetos sociais são responsáveis pela leitura desses contextos, resolução de problemas pedagógicos e sociais pela proposição de atividades musicais prazerosas e significativas. Segundo Vieira (2017):

O professor de música de projetos sociais, como um sujeito da experiência atribui sentidos e significados a sua experiência formativa, tornando-a em uma experiência conceitual, pois na relação do professor de música com as pessoas e o lugar gera-se percepções de questões, necessidades e problemas sociais presentes e, este, detém o conhecimento dessas questões, necessidades e problemas sociais, surgidas ao longo das mudanças sociopolítico-econômicas, inicia-se, por escolha própria, o processo de qualificação pessoal possibilitando, assim, a ampliação das perspectivas do que é ser professor de música de projeto social (VIEIRA, 2017, s/p)

Muitas questões permaneceram suspensas no processo de leitura das comunicações e artigos da ABEM nesse campo de projetos sociais. A pergunta já lançada por Slobodah (2015) o que vem primeiro educação musical ou justiça social

permanece dependendo das relações estabelecidas dentro de cada contexto específico. Na minha opinião ainda carece o “como” para muitos dos conceitos - empoderamento, cidadania, emancipação- trabalhados e presentes nas justificativas das iniciativas estudadas, assim como meios de construção de indicadores para registrar a metamorfose da agência desses beneficiários. Entre os tecnicistas (essencialistas) seria importante não só descobrir quantos e quais são os músicos que se tornaram virtuosos, mas, também, qual a situação de vida dos que “falharam” para uma melhor compreensão da eficácia de seus projetos. Um estudo aprofundado sobre as licenciaturas em música do Brasil que pudessem investigar como as universidades estão trabalhando a formação desses profissionais para atuação em projetos realmente sociais seria igualmente necessário para refletir sobre paradigmas históricos dentro da música e novas propostas curriculares socialmente emergentes.

3. CULTURA ONLINE! PESQUISA E EDUCAÇÃO MUSICAL⁷

Durante os anos de 2018 e 2019 amadureci a ideia de criar um ambiente virtual que possibilitasse a hospedagem de cursos e aulas virtuais para músicos do MPIB (PIEIDADE, 2003) e do jazz de Porto Alegre e região. Com base na estética desenvolvida no canal do Classe Musical⁸ no YouTube, que obteve alcance de mais de 100 mil visualizações em 4 vídeos (2017-2018), organizei gravações para um curso online em 2019 com o saxofonista Ronaldo Pereira e o guitarrista Lucas Brum. As condições precárias em equipamentos, uma edição de vídeo complexa, envolvendo chroma-key, e um mestrado em musicologia em processo de finalização acabaram atrasando o projeto dos cursos online para 2020, ano que apareceram os primeiros infectados de COVID-19 no Brasil.

O ritual de término de meu mestrado em Etnomusicologia/Musicologia composto pela defesa da dissertação e arguição dos professores mediados pelos softwares Zoom, Skype, OBS é transmitido pelo Facebook do Programa de Pós Graduação em música em formato *live* se deu no segundo mês de pandemia de COVID-19 no Brasil. Era um momento em que os músicos passavam a fazer *lives* e podcasts transmitidos Facebook, Instagram e YouTube e uma verdadeira tempestade de cursos online (praticamente todos os instrumentos) hospedados principalmente pela *hotmart.com*, uma iniciativa muito similar a minha ideia de 2017, ganhavam espaço na internet.

Para completar o quadro da frustração, de uma ideia que já não era mais pioneira, muitos músicos ofereciam performances e oficinas gratuitas com objetivo de estar em contato com seu público, necessidade psicológica em continuar ou mesmo alcançar os dados de novos consumidores. Dessa forma, transformado pelo processo de pesquisa imbuído em uma responsabilidade de retornar algo mais palpável para os colaboradores de minha pesquisa, minhas curiosidades acerca da

⁷ Disponível em <<https://classemusical.com.br/>> Acesso em: 12 de mai. 2022.

⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/c/ClasseMusical>> Acesso em: 12 de mai. 2022.

educação musical e um pouco das angústias que a formação acadêmica nos gera, determinei que era o momento não somente de me complementar enquanto um professor licenciado (ingressando na Licenciatura da UFRGS), mas também concretizar uma iniciativa que pudesse me colocar na posição de produção cultural e de projetos que poderiam expandir os meus horizontes e de meus pares. Assim sendo, encontrei no campo de lutas dos projetos sociais um ambiente propício para aplicar minhas motivações de pesquisa, produção e docência em direção a ações que pudessem alcançar musicalmente diferentes contextos. Portanto, estava iniciando minha disputa em diferentes editais juntamente com antigos e novos agentes culturais que estavam surgindo em meio as dificuldades impostas pela pandemia.

3.1 O PROJETO

O Projeto *Cultura Online!!* surge da minha terceira tentativa em editais da Lei Aldir Blanc. O contexto em que ele surge é de intensa disputa por recursos por parte dos artistas, produtores e novos atores, em uma “batalha de projetos socioculturais” (NASCIMENTO, 2021) que observei como uma quarta onda de agenciamentos perante a impossibilidade de trabalhar no período de isolamento social e distanciamento controlado. Lembro como hoje, o filme que passou em minha cabeça quando aprovei esse projeto. Estava com minha namorada em meu home studio (local do isolamento) e por minutos permaneci sentado em minha cama calado, lembrando todos os projetos que escrevi entre setembro e dezembro de 2020, concomitantemente às minhas produções de artigo e meus afazeres como estudante de licenciatura.

O objetivo geral do projeto era estabelecer um “espaço virtual” de instrução, liberdade criativa, fruição, fomento e distribuição de produções artísticas textuais (posts e artigos), audiovisuais (entrevistas) e educacionais (aulas de música) com base na música popular instrumental brasileira (MPIB), possibilitando à sociedade riograndense o contato com artistas da “cena local” para o aprendizado de

instrumento de forma gratuita, assim como ter o acesso e o conhecimento da própria arte. Como norteador do projeto esse objeto foi desmembrado em cinco objetivos específicos:

1. Proporcionar um espaço (des)territorializado pela internet e ferramentas contemporâneas para o consumo e fruição de bens culturais de forma segura e equitativa. As ferramentas de Youtube, Instagram e Facebook devem ser utilizadas em "convergência " ao acesso em um ambiente virtual livre das políticas dessas empresas
2. Proporcionar experiências inovadoras criativas e inclusivas de difusão, distribuição e fruição de bens e serviços culturais, possibilitando o acesso e o consumo pela população;
3. Difundir conhecimentos e experiências pela oportunidade e acesso social gratuito ao aprendizado da música popular por meio das oficinas de "Teoria & Leitura Musical", "Preparatório para Concursos e Provas específicas em Música", "Oficina de Sopros para Música Popular" e " Teclado/piano "
4. Estimular a pesquisa musicológica pela produção crítico-teórica construindo indicadores qualitativos ao levantamento de tópicos urgentes aos artistas locais, aproximando a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento;
5. Distribuir os trabalhos autorais de artistas da cena musical gaúcha, gerando conhecimento de suas produções com o objetivo de formação de público para os shows físicos que acontecerão pós-pandemia.

O espaço virtual, como objeto principal para hospedagem de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foi desenvolvido em conexão com serviços *zoom.us* e YouTube no domínio *classemusical.com.br* e *classemusical.com*. Dentro desse espaço que atendeu 112 estudantes (entre maio-julho de 2021) era possível, por meio de cadastro gratuito o acesso à diferentes oficinas de música com aulas síncronas (via portal e zoom) e/ou os resumos de cada aula pelo professor de forma assíncrona uma semana após o encontro síncrono. Ao ingressar no primeiro módulo de qualquer curso, o aluno era recebido pelo proponente do projeto (via vídeo assíncrono) e encaminhado ao grupo de WhatsApp de sua escolha, onde recebia material didático, links e interagia com os outros colegas. Ao todo foram disponibilizadas entre os dias 10 de maio e 9 de julho de 2021, nove encontros para cada uma das 9 oficinas de música descritas a seguir:

Tabela 2

Cronograma de Oficinas Cultura Online!		
1. Leitura, Teoria e Percepção Music	Terças – Feiras das 15:15 às 16:20	41 alunos inscritos (Assíncronos)
	Terças – Feiras das 19:30 às 20:35	6 alunos síncronos por turma de
	Sextas- Feiras das 19:30 às 20:35	
2. Preparatório - Provas Específicas Música	Segundas- Feiras 19:30 às 21:30	11 alunos inscritos (Assíncronos)
		6 -8 alunos síncronos por turma
3. Oficina de Sopros para Música Popular		
3.1 Técnica Instrumental para Sopros Metais	Segundas- Feiras	31 alunos inscritos (Assíncronos)
	Turma (A) 14:00 - 15:00	3 -4 alunos síncronos
	Turma (B) 15:00 - 16:00	
3.2 Harmonia e Composição para Sopros	Quartas - Feiras das 14:00 às 16:00	28 alunos inscritos (Assíncronos)
		3 -4 alunos síncronos
4. Piano & Teclado		
4.1 Turma Iniciante	Turma (A) Segundas – 13:30 às 14:30	23 alunos inscritos (Assíncronos)
	Turma (C) Segundas – 17:00 às 18:00	4 alunos síncronos por turma
	Turma (D) Segundas – 18:00 às 19:00	
4.2 Turma Intermediário	Turma (A) Terças – 18:00 às 19:05	13 alunos inscritos (Assíncronos)
	Turma (B) Terças – 19:15 às 20:15	3 -4 alunos síncronos por turma
4.3 Turma Avançado	Turma (A) Quartas – 13:30 às 14:30	10 alunos inscritos (Assíncronos)
	Turma (B) Quintas – 14:30 às 15:30	2 -3 alunos síncronos por turma
5. Violão & Guitarra		
5.1 Turma Iniciante	Turma (A) Quintas – 19:30 às 20:30	23 alunos inscritos (Assíncronos)
	Turma (B) Sexta – 10:00 às 11:00	4 -6 alunos síncronos por turma
5.2 Turma Intermediário	Turma (A) Quintas – 20:35 às 21:35	11 alunos inscritos (Assíncronos)
	Turma (B) Sextas – 11:05 às 12:05	3 -4 alunos síncronos por turma
6. Contrabaixo	Turma (A) Sextas – 15:05 às 16:05	11 alunos inscritos (Assíncronos)
	Turma (B) Sextas – 20:35 às 21:35	2 -4 alunos síncronos por turma
7. Produzindo Música em Casa	Turma (A) Sextas – 14:00 às 15:00	26 alunos inscritos (Assíncronos)
	Turma (B) Sextas – 19:30 às 20:30	2 -4 alunos síncronos por turma
8. Laboratório de Prática Musical C Remota	Turma: Quartas 19:30-20:40	9 alunos inscritos
		4 -6 alunos síncronos por turma

FONTE: O AUTOR

Foram realizadas duas reuniões com os professores Letícia Arnold (Piano) e Tércence Veras (Violão, Guitarra, Contrabaixo e Produção) na fase de pré-produção para discutir aspectos das aulas e familiarizá-los com a plataforma que permitia ao professor criar seu curso com módulos, atividades, questionários, conferências em um sistema que ficava disponibilizado virtualmente como um currículo de conteúdo a serem trabalhados no projeto.

3. 2 O EDITAL

O referido edital foi executado pela Fundação Marcopolo em parceria com a Secretaria Estadual de Cultura do Rio Grande do Sul (SEDAC), vencedora da chamada pública 12-2020 que provêm com recursos repassados por meio da lei 14.017. A lei que foi sancionada em 29 de junho de 2020, também conhecida como Lei Aldir Blanc em homenagem ao artista que morreu de COVID-19 dispõe sobre “ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020” por meio da entrega em parcela única de valores a serem distribuídos pelos poderes executivos locais em:

I - renda emergencial mensal aos trabalhadores e trabalhadoras da cultura;

II - subsídio mensal para manutenção de espaços artísticos e culturais, microempresas e pequenas empresas culturais, cooperativas, instituições e organizações culturais comunitárias que tiveram as suas atividades interrompidas por força das medidas de isolamento social; e

III - editais, chamadas públicas, prêmios, aquisição de bens e serviços vinculados ao setor cultural e outros instrumentos destinados à manutenção de agentes, de espaços, de iniciativas, de cursos, de produções, de desenvolvimento de atividades de economia criativa e de economia solidária, de produções audiovisuais, de manifestações culturais, bem como à realização de atividades artísticas e culturais que possam ser transmitidas pela internet ou disponibilizadas por meio de redes sociais e outras plataformas digitais. (BRASIL, Lei n. 14.017, 2020).

O objeto do edital *Criação e Formação – Diversidade das Culturas* (MARCOPOLO; SEDAC, 2021) previa a seleção de pessoas físicas e jurídicas com e sem fins lucrativos que desenvolvam atividades nas áreas das linguagens artísticas da cultura em uma dos quatro eixos (ou em mais de um) estabelecidos no documento: 1) Pesquisa, visando aprimoramento de processos artísticos, incentivando o desenvolvimento de políticas culturais, promovendo trabalhos críticos, aprimoramento, indicadores e levantamentos; 2) Criação, promovendo desenvolvimento estético e elaboração de conteúdos e produtos artísticos; 2) Formação, estimulando o surgimento de novos agentes culturais que ativem ampliação de público em diversas áreas, difundindo

conhecimento de forma a proporcionar experiências e oportunidades; 4) Qualificação que promova aprimoramento e dinamização de profissionais da cultura, ampliando a cena cultural por meio de capacitações e especializações.

Diferentemente dos processos estaduais que distribuem as classificações por regiões funcionais (RF), o orçamento deste edital foi distribuído por Coredes⁹ que garantiu 40% do Corede metropolitano para municípios como Cachoeirinha, Eldorado do Sul, Glorinha, Gravataí, Guaíba, Santo Antônio da Patrulha, Triunfo, Alvorada e Viamão. Cabe mencionar que a partir de um olhar mais atento a lista de classificação desse edital fica evidente que tais municípios, assim como outros, não teriam a mínima condição de equidade na concorrência com a capital, uma vez que Porto Alegre possui um “verdadeiro mercado” de projetos socioculturais situando múltiplas empresas especializadas e agentes culturais com experiência e portfólio que somente por seu histórico saem alguns pontos à frente no momento da avaliação. Um exemplo de critérios de avaliação e pontuação de projetos, que não foge de um padrão da própria SEDAC está presente nesse mesmo edital:

- a) 30 pontos - Histórico do projeto ou proponente - informado no formulário padrão e que pode ser comprovado através de links de relatórios em PDF, sites ou redes sociais a trajetória do projeto e/ou do proponente;
- b) 35 pontos - Planejamento - Adequação do projeto ao objeto do edital, clareza da proposta, exequibilidade, suficiência técnica, adequação do orçamento, aplicação prática e perspectiva de continuidade das ações;
- c) 25 pontos - Relevância e ampliação de repertório para o segmento cultural selecionado.
- d) 10 pontos - Diversidade – equidade e diversidade de gêneros na formação da equipe de trabalho e/ou projetos cujo objeto ou atividades valorizem e estimulem a diversidade de gênero, cor, raça, inclusão social, entre outros. (MARCOPOLO; SEDAC, 2021).

⁹ Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) têm por objetivo a promoção do desenvolvimento regional, harmônico e sustentável, através da integração dos recursos e das ações de governo na região, visando à melhoria da qualidade de vida da população, à distribuição equitativa da riqueza produzida, ao estímulo à permanência do homem em sua região e à preservação e recuperação do meio ambiente. (RIO GRAND DO SUL, Lei nº 10.283, 1994)

Como mencionado, a partir do histórico do proponente (ou projeto) o avaliador pode identificar a experiência do gestor do pleito, o que de certa forma exclui muitos agentes culturais emergentes que não têm na elaboração de projetos um negócio. Também importante é a reflexão sobre o foco da avaliação centrado na execução ou viabilidade (65 pontos) do projeto em detrimento da relevância cultural, diversidade, equidade e valorização de segmentos sociais historicamente marginalizados (35 pontos). Dessa forma, a avaliação favorece muito mais “gestores de cultura” do que “agentes culturais” em um processo que, por vezes, é naturalizado em sua hierarquia que mantém os artistas como executores de atividades previamente elaboradas.

Sendo um não possuidor de uma empresa comercializadora de projetos culturais, utilizo como realização histórica o projeto *Musicando Trajetórias*, que realizei pelo FAC Digital¹⁰ e a publicação de um artigo inspirado em suas entrevistas na Música Popular em Revista intitulado *Música em isolamento social: colaborações e reflexões em lives como espaço de performance e crítica musical* (2020b), dessa forma também poderia articular múltiplos eixos do próprio edital.

Musicando Trajetórias foi um programa de entrevistas, inspirados no programa radiofônico *Músicas do Mundo*¹¹, em que conversei com músicos, produtores, críticos, e atores da cena de MPIB (PIEIDADE, 2003), música popular instrumental Brasileira de Porto Alegre. A iniciativa foi parte da expansão de minha pesquisa “POR ENTRE OS SONS” -uma etnografia da cena de Música Popular Instrumental Brasileira e do Jazz em Porto Alegre, como continuação da reflexão e mapeamento da cena pós qualificação de mestrado. A elaboração dos roteiros contemplou diferentes tópicos reflexivos, distribuídos em uma temporada de 6 episódios (60 minutos), como: o resgate histórico e metamorfose dos instrumentistas ao longo do tempo, a posição da mulher na música instrumental, as dificuldades

¹⁰ O Edital FAC Digital, uma realização da Sedac em parceria com a Feevale, por meio do Feevale Techpark, tem como objetivo gerar oportunidade de trabalho para artistas, técnicos, produtores e fazedores de cultura.

¹¹ Programa “Músicas do Mundo: etnomusicologia na Rádio da Universidade” é um programa de entrevistas radiofônico atualmente disponível em <https://www.youtube.com/channel/UC1pZzLvpdeq1JSb6_OgKQ3A> Acesso em: 12 de mai. 2022.

enfrentadas pelos músicos com o novo cenário de pandemia, o estigma social e a relação dos atores e o público e os agenciamentos dos membros dessa cena contemporânea. O projeto possuía os seguintes objetivos:

- Difundir conhecimento sobre a história e trajetória de músicos instrumentistas gaúchos, assim como outros membros da cadeia de produção cultural como críticos, produtores, apontando tópicos relevantes a dinâmica social e reflexão acerca desse campo musical;
- Gerar conhecimento dos trabalhos dos músicos/artistas com o objetivo de formação de público para os shows físicos que acontecerão pós-isolamento;
- Estimular a participação da cena musical por comentários e participações nos vídeos;
- Conscientizar a população em relação a medidas de distanciamento social, cuidados pessoais em período de pandemia.

Em meio ao processo de produzir um programa de entrevista, transcrever conversas e refletir sobre os problemas da cena musical encontro as leituras de Michel Thiollent sobre pesquisa-ação e compreendo que as ações que eu propus resultavam na facilitação de “experiências e construção de conhecimentos compartilhados entre pesquisador (entrevistador) e membros implicados na situação observada (os entrevistados), na qual conjuntamente são identificados problemas” (THIOLLENT, 2012, p.189). Dessa forma, essa pesquisa entre musicistas foi a gênese da construção dos argumentos que justificavam a elaboração de um projeto que contemplasse um programa de entrevista e múltiplas oficinas de música voltadas à música popular.

3.3 PESQUISA -AÇÃO E AS DEMANDAS DOS PARES

No dia 17 de maio de 2020, seguinte à defesa do mestrado, entrevistei o acordeonista Matheus Kleber, como uma forma de expandir a minha pesquisa. Nesse período empolgado com a repercussão do trabalho me mantive escrevendo sobre os agenciamentos dos músicos em um diário virtual. Inspirado pela experiência *Músicas dos Mundo* na rádio da universidade, decidi continuar pesquisando sobre os dilemas da cena musical por meio de um programa de entrevista similar, mas com um período

livre. Na época meu único interesse era continuar em contato com meus pares, pesquisando a cena, porém enfrentava três problemas:

Primeiro, foi preciso editar muitos trechos da entrevista uma vez que a qualidade do áudio era diferente da do entrevistado, problema de natureza técnica. O segundo obstáculo era o “assunto”, existiam muitas nuances que o músico com o qual já toquei em eventos, se debruçava que deviam ficar no que Weber (2009) chama de “diário íntimo”, a fim de precaver uma exposição cuidadosa e preservar a intimidade do colaborador. Por fim, quando o programa estava quase pronto, apareceu um edital; um pequeno aporte financeiro do Fundo de Apoio à Cultura – RS, uma oportunidade para diminuir minha angústia quanto à questão econômica que desespera grande parte dos artistas. (NASCIMENTO, 2020b, p.18).

Os três obstáculos de natureza tecnológica, reflexiva e econômica acabaram atrasando o lançamento do programa para 28 de agosto de 2020 e, também, representavam um momento singular em que as *lives* para além da música em si¹³ invadiram o espaço virtual expondo múltiplas demandas de diferentes mundos musicais por meio de desabafos de vozes que até então estavam ocupadas para refletir. Em sua primeira edição (2020) o *Musicando Trajetórias* contou com as entrevistas de Matheus Kleber (acordeon), Felipe Karam (violino), Luciano Leães (piano), Caetano Maschio (bandolim), Márcio Fulber (acordeom, washboard) e Bibiana Dulce (voz), pelo Edital FAC-Digital, parceria entre a Feevale e Secretaria de Cultura do Estado em um processo de seleção emergencial “por chegada” que constituía de um longo questionário onde era inserido o texto do projeto.

Por meio das falas de musicistas encontrei diferentes histórias de vida permeadas por encontros com a música em família, entre amigos, em diferentes contextos geográficos e até mesmo em relação com o circuito musical da cidade. O termo “musicando”, deriva de *musicizing*, conceito utilizado por Small (1998) como um ato de musicar que envolve não apenas tocar, mas apreciar, falar sobre música, fazer um *download* ou participar de uma performance em diferentes posições para além do tocar ou mesmo para além da “música em si” (MERRIAN, 1964). O termo trajetória é entendido por Bourdieu (2005, p.81) como uma “série de posições

¹³ Eu seu livro *The Antropology of music* (1964) Alan Merriam afirma ser importante entender que a música envolve não somente o som, mas também o comportamento humano em seu conteto.

sucesivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. O projeto trazia consigo essas finalidades de identificar os acontecimentos históricos-sociais relevantes a esses atores e entrelaçar com suas histórias sobre composições e escolhas nas músicas que eram apresentadas no programa. Durante esse processo caberia mencionar alguns tópicos que surgiram nas entrevistas e serviriam como justificativa para o Projeto *Cultura Online* como “os primeiros passos da música”, “as lutas no contexto musical” e as “dificuldades na pandemia”.

3.3.1 PRIMEIROS PASSOS

Dentro do universo da música popular instrumental brasileira (PIEIDADE, 2003) tenho pesquisado muitos musicistas que revelaram seus primeiros passos na música como um momento significativo de sua trajetória. Em minha pesquisa “Por entre os sons”: uma etnografia da cena de música popular instrumental brasileira e do jazz em Porto Alegre (2020) ficou evidente entre os musicistas entrevistados o importante papel da família como um primeiro espaço não escolar de educação musical. As memórias de Jorginho do trompete transcendem a emoção quando cita dois momentos cruciais, seu pai musicista do exército “que colocava o trompete no banquinho” onde ele brincava fazendo a nota dó aos três anos de idade e o companheirismo de Charãozão, trombonista da cena que era colega de banda marcial a quem é muito grato. Pedrinho Figueiredo, outro importante músico e produtor da cena musical de MPIB também conta que seu pai, quando chegava do serviço colocava os filhos na sala para escutar/tocar música, o que ilustra esse papel de proporcionar incentivo e primeiras oportunidades de performance no âmbito doméstico.

“Eu tenho um dindo que toca acordeom também e muito por influência dele, eu via ele tocando nas festas de família e o meu interesse pela música surgiu a partir dali” diz Matheus Kleber, o primeiro entrevistado do *Musicando Trajetória*,

completando que os acontecimentos o levaram a entrar no conservatório da Fundarte, que segundo o musicista tinha o diferencial de um olhar cuidadoso também à música popular. Outro caso importante do papel familiar nessa socialização musical é o entrevistado Leães, quando perguntado sobre onde foram se primeiros passos na música:

São três locais, o primeiro deles é a minha casa, os meus pais sempre ouviram muita música, sempre tudo tinha bastante música e o outro ponto fundamental foi meu tio e meu padrinho que tocavam piano na casa da minha vó. As festas da minha família pelo lado de pai, sempre eram embaladas pelo som do piano, Natal meu tio tocava música natalina, aniversários ele tocava parabéns no piano e cantava [...] então eu tenho uma memória muito presente do piano sendo tocado na casa da minha vó embalando os eventos. Outro ponto fundamental, acho que foi minha madrinha que morava em São Paulo e sempre quando ela vinha era um evento porque adorava a tia de SP que trazia um monte de novidade origami, adorava meus desenhos e ela foi uma pessoa que tinha uma bagagem muito legal (LEÃES, Musicando Trajetórias, 2020).

Ao lembrar de seu tio enfatiza a importância de sentir a música, tocar com *feeling*: “Ele era um cara que sabia ler partitura, mas sabia tirar música de ouvir e era um cara que sempre tocava com um *feeling* que até hoje carrego comigo.” Na sequência relembra algumas aulas particulares com seu tio: “Minha primeira experiência era ele me ensinando coisas que hoje eu vejo que eram difíceis, mas pra mim na época era brincadeira [...] e a outra coisa era como ele tocava com emoção.” (LEÃES, Entrevista , 2020). Brincar com o instrumento musical é algo em comum entre esses entrevistados que relembrem uma infância acompanhada por música de forma oral e a busca de outros conhecimentos durante a adolescência como menciona Santos e Karan:

Comecei a brincar com um tecladinho de brinquedo, tirar umas melodias simples e meus pais viram que eu estava interessado e alguns anos depois acho que perto dos 10 quiseram, ofereceram, ou eu quis não me lembro bem, me botar numa aula de teclado. Aí foi o início de uma educação musical, mais propriamente dita, porque apesar da minha família conhecer bastante música gostar não tinha um instrumentista, uma referência, alguém que fosse músico na família (SANTOS, Musicando Trajetórias, 2020).

Na verdade eu verdade eu venho de uma família de músicos, a minha mãe foi professora da UFRGS aqui, durante 35 anos e o meu pai quando jovem tocou guitarra nas bandas na noite e tal e minha família, assim como meu irmãos, todos estudaram música desde cedo, fomos alunos do projeto prelúdio, que hoje é instituto federal, mas na época era projeto de extensão da UFRGS [...] minha mãe recebeu de herança dois

violinos que era do meu bisavô que eram instrumentos que ela deixava guardado lá em cima, e aí eu pensei: “vou ter que fazer aula”, e com 9 anos eu comecei estudar violino”. (KARAN, Musicando Trajetórias, 2020)

Já lá dentro do projeto prelúdio eu sabia que eu gostaria de trabalhar na área da música popular, a única questão é que eu não consegui encaixar o violino de uma forma mais eficaz pelo fato de eu estudar violino dentro do método tradicional, né? Então eu comecei a tocar outros instrumentos para poder tocar música popular. ”. (KARAN, Musicando Trajetórias, 2020)

A importância de ter “referências” aos poucos vai ganhando mais espaço nos discursos de grande parte dos entrevistados do programa. Volto às lembranças de minha pesquisa de mestrado quando uma colaboradora relata que suas referências eram todas masculinas e que isso era algo a ser refletido. O tópico é relevante para Dulce (2020), Arrué (2021), Pezzi (2021), Orsatto (2021) que trazem o recorte feminino desse mundo musical da música instrumental e demonstrar a urgência desse debate de forma aprofundada. Seria o professor de música referência? Se sim, qual seria a nossa responsabilidade na perpetuação de repertórios, estilos e modos de fazer música e suas estruturas?

3.3.2 AS LUTAS SURGEM NO CONTEXTO

“Ai, eu mostrei pra ela: e o que tu achas de hoje a gente brincar de ser uma maestrina?” sugere Camila Orsatto à sua aluna de 5 anos, ao folhear um de seus livros didáticos repletos de ilustrações coloridas de instrumentistas (homens e mulheres), que mesmo com algumas presenças femininas a figura de liderança da orquestra é como diz Camila; “oh, maestro, né? [...] Eu ensinava para ela como eram movimentos (básicos) de regência, já com 5 anos e ela ficou tão feliz [...]”. Segundo a cantora, compositora e educadora não basta apenas discutir essas questões depois de muitos anos, é preciso reconhecer nos materiais didáticos essa ausência das mulheres maestrinas, mulheres bateristas para que mais referências possam expostas desde cedo.

Para Bibiane Dulce (2020) é importante refletir esse período inicial para que se possa compreender de onde vem esse machismo estrutural que fica evidente nos meios da Música Popular. A cantora de jazz na *Bibi Bluee Band* relata que muitas vezes a mulher tem que tomar uma postura mais firme, mais agressiva, mais masculinizada para fazer espaço e questiona essa necessidade, “por que eu não posso ser quem eu quiser?”. Camila Orsatto discorre de um processo semelhante:

Eu me forço e me esforço muito pra me afirmar dentro do contexto musical e de impor um respeito e uma firmeza que muitas vezes só é vista pelos homens né. Eu faço questão de tratar com as pessoas, de ser minha própria agente de ta la na linha de frente, de lidar com as pessoas, de estar por dentro dos processos. Porque tem uma certa ideia de que a mulher tem que ter um homem junto e falando mais especificamente da música, não sei se passa mais credibilidade [...] eu não preciso que ninguém fale por mim, uma compositora fala as suas próprias ideias (ORSATTO, Musicando Trajetórias, 2021)

Camila Orsatto é incisiva ao discorrer sobre o empoderamento feminino porque segundo a cantora não deveria ser mais necessário esse assunto, mas se empolga devido à extrema relevância do tópico para o campo da música. A necessidade de se provar “a mais” em um ambiente de saturação masculina é uma demanda saliente que está em quase que na totalidade dos discursos das entrevistas das musicistas. A trombonista Dejeane Arrué confessa que conhece muito poucas instrumentistas de sopro que tocam na noite, nos bares, e que eventualmente é convidada por colegas do sopro para tocar em naipe, sendo a maioria das vezes convidada por outros membros da banda. Ao ser perguntada sobre mulheres trombonistas tocando na noite, ela avalia:

Difícil, até hoje aqui eu não conheço uma mulher trombonista que toque música popular, na noite, nos bares né. Eu particularmente nunca gravei com nenhuma outra menina de outro instrumento e também nunca encontrei assim, eu acredito que eu seja a única que faz esse tipo de trabalho, na noite pelo menos [...]eu só trabalhei com homens, aliás eu trabalhei uma vez com a Dani, mas quase sempre é sempre eu de menina e eu confesso que no meio do pessoal do sopro não tem essa coisa de convidar, e vejo que ainda a gente tem que caminhar muito pra frente porque o machismo está aí. (ARRUÉ, Musicando Trajetórias, 2021)

Assim como Dejeane, a contrabaixista Juli Pezzi relata que os lugares em que frequentava na noite de Porto Alegre, mais especificamente *pubs* que tocavam jazz

também possuíam muito mais homens do que mulheres tocando. O circuito da vida noturna, o viver a cidade teve um papel importante na formação da contrabaixista que acredita que questões históricas de um machismo estrutural contribui para invisibilidade de artistas que existem, mas não encontram os espaços de maior visibilidade:

Eu me sentia desbravando territórios nessas questões de gênero e fui encontrando várias mulheres até que enfim hoje eu consigo encontrar várias instrumentistas. Mas, realmente, os lugares por onde eu andava e onde eu sinto que tão mais a mostra não tem muitas mulheres e eu acho isso bem triste, fico pensando como que a gente faz pra mudar essa realidade. (PEZZI, *Musicando Trajetórias*, 2021)

Contudo, Dejeane Arrué acrescenta também o (re)surgimento de novos espaços de aprendizado que apresenta um crescimento expressivo da presença feminina em práticas musicais populares que envolvem o instrumento de sopro, como é o caso dos blocos de carnaval de rua nos últimos anos:

Essa coisa dos bloquinhos do carnaval, agora de uns anos pra cá deu uma popularizada a história da mulher participar né, então eu vejo que está tendo esse envolvimento com o instrumento de sopro. Eu tô vendo bastante meninas assim tocando, e bem bacana porque é bloco de rua livre, eu vejo o pessoal ensaiando na rua, dando aula na rua, isso acaba popularizando o instrumento (ARRUÉ, *Musicando Trajetórias*, 2021).

Intrínsecas aos discursos dos entrevistados do *Musicando Trajetórias* vão surgindo lutas pessoais que se convertem em problemas históricos do campo da música. A menção anterior as referências familiares, passando para as referências de quem toca o que, *isso é instrumento de mulher? homem? Isso não é música!* São todos estigmas históricos que enfrentamos na contemporaneidade e que a educação musical precisa estar ciente em seus processos de construção de conhecimento.

O violinista Felipe Karam, em entrevista ao projeto *Musicando Trajetórias*, traz um relato sobre o tipo de reprodução no ensino que acontece na cidade para instrumentos como violino e trompete.

Lá na época que eu estava estudando com meus 15-16 anos, eu me lembro que queria muito fazer isso [música popular], foi muito difícil de encontrar primeiro um professor que entendesse essa ideia, que achasse que isso pudesse acontecer, porque não trabalhavam na área e outros eram até contra. Eu cheguei a ouvir gente dizer: “Poxa

Felipe, não leva o violino pra Boteco que o violino é um instrumento para fazer música séria”, e isso existe até hoje (KARAN, *Musicando Trajetórias*, 2020)

O músico estava disposto a largar seu instrumento devido às barreiras e preconceitos existentes nesse contexto, sendo incentivado a sair do Rio Grande do Sul para poder aprender e se desenvolver em seu instrumento de forma livre, o que, felizmente, o fez. Ademais, a necessidade de escolher um instrumento da orquestra em um conservatório faz com que o estudante interrompa os estudos em música popular em prol de aprender música gratuitamente. O mundialmente conhecido baterista Kiko Freitas relata em *live* que entrou em um conservatório em Porto Alegre para estudar música, se matriculando em contrabaixo, porém não lhe permitiram o estudo da bateria:

Eu olhava aquelas modern drummer's velhas que eu adquirira no sebo e via aquelas figuras que e tava estudando lá [na escola], aplicadas ali. A eu dizia: ‘Professor, eu queria ver isso aqui’, ele me respondia: ‘Não, isso não é instrumento, vamos deixar claro, em primeiro lugar, o que é música, isso aqui não é música’. Só que ele tava ofendendo meus ídolos [Art Blakey, Elvin, Nenê]”. Conta o músico, então, que saiu da instituição e seu foco aumentou “(...) e aí eu comecei a revirar tudo aquilo, o que é um compasso composto versus um compasso simples dentro da bateria numa mesma levada” (KIKO FREITAS, *Live Pearl Brasil*, 24/05/2020).

Como já publicado em *Música em isolamento social: colaborações e reflexões em lives como espaço de performance e crítica musical* (2020b), o músico descobriu dois dos principais traumas que um músico pode vivenciar em sua formação, a família e as verdades universais da “música boa de alta performance:

Primeiramente o contraste das figuras paterna e materna, de um lado o incentivo quase aprisionador ao tradicionalismo gaúcho e de outro a influência da literatura e de uma cultura erudita que, embora bem intencionada, direciona certas ações e estrutura disposições. A segunda experiência na escola da OSPA, como a única possibilidade de educação musical de sua época, condiciona os músicos, pelo seu estudo gratuito de “excelência”, fazendo com que os jovens abdicuem de seus instrumentos [repertórios/cultura], para escolher os ditos sérios instrumentos da orquestra. (NASCIMENTO, 2020b)

A descolonização da música instrumental de Porto Alegre para uma música popular que também importa é um movimento recente, silencioso que vem ganhando maior proporção. Lembro mais uma vez de minha pesquisa o relato de um músico de orquestra que tocava na noite e que no dia seguinte no ensaio escuta de seu “chefe de naipe”: “Aqui é Tchaikovski, ou é la ou é aqui!” Esse músico com o passar dos anos desenvolveu dois personagens o da orquestra e o da noite e conseguiu conviver nos dois mundos o que certamente não aconteceu com muitos outros que sabemos apenas por boatos. “A UFRGS naquela época era um gueto da música

erudita” é outro relato de um músico da mesma geração que precisou buscar conhecimento de fora, por xerox, por fitas emprestadas, CDs e diferentes materiais. O assunto, que de certa forma causa estranheza nessa comunidade musical assegurada pelo status quo, hoje se concentra nos debates intramuros da universidade. Com ingresso do Bacharelado em Música Popular (2012) e recentemente a possibilidade de instrumentos populares na Licenciatura em Música (2019) esse debate sobre outras culturas brasileiras dentro da universidade e o questionamento de um cânone de repertório europeu vem crescendo entre os alunos.

3.3.3 DIFICULDADES E OPORTUNIDADES DA PANDEMIA

“tu não tens como prever a música em 2021 sem considerar a pandemia! É o único meio produtivo que fez Lockdown de verdade!”

Marcelo Corsetti

As consequências da pandemia de COVID-19 foram desastrosas para muitos dos artistas que tocavam em bares e eventos com aglomerações de pessoas. O vírus que poderia ficar em superfícies e se propagar no ar ocasionou uma série de medidas no setor cultural como a paralisação das atividades que afetou até mesmo os projetos culturais vigentes. “Eu tinha 6, 7 shows marcados aqui, fiz um podcast anunciando os shows e...”, Bibiana acabara de se mudar de Caxias do Sul para Porto Alegre quando os casos de contaminação começaram a aumentar pela cidade, e conseqüente iniciou-se o isolamento social. O noticiário era um “show de horrores”, dia após dia aumentavam números de infectados, recuperados, óbitos e musicistas que não possuíam um trabalho de forma virtual passaram a migrar para outros contextos da música. Como Diz Dejeane Arrué sobre esse difícil período:

Não bastasse isso [notícias] a gente ta tirando forças, a toda hora pra ta criando algo novo né, sendo que não tem muito né, nós somos músicos, temos um trabalho de banda, eu tenho uma banda no qual a gente faz as composições, mas nosso trabalho é esse é fazer música! Então a gente se deparou com um meio que tu tem que ta criando botando mil coisas[projetos] né, pra ver se dentro de mil tu consegue alguma coisa, aprovar um projeto, dois projetos.

Felipe Karam reitera sua necessidade de estar no palco, “porque não é só um troca musical, é um compartilhamento de amizades, terminou o ensaio a gente faz um churrasco uma feijoada”. Segundo o violinista é muito difícil de saber se as *lives*, modo de estar *on-line* performatizando música por diferentes mídias sociais, realmente é a forma mais eficaz de agenciamento e completou que utilizou desse momento para produzir melhor as suas músicas que estão para ser lançadas. Da mesma forma, Bibiana Dulce comenta, que, apesar de toda a

dificuldade ocasionada pelo cancelamento do circuito de shows com sua banda, encontrou um tempo para si própria que “a correria” dos palcos não lhe possibilitava.

Eu acho que foi importante, no início eu não via assim! Importante pra voltar estudar porque eu não tinha esse tempo. Eu pude dedicar mais a mim como musicista, estudante e mulher, eu só era mãe, professora e cantora. Muitas vezes os estudos ficavam aquela coisa rápida, então eu pude para pra estudar. A parte técnica se dificultou porque começamos a fazer música distante e eu não tenho um estúdio no apartamento [...] ter que investir em coisa que a gente não sabia manusear, editar um vídeo [...] eu aprendi na pandemia, amigos me ajudaram porque eu somente era uma professora, uma cantora e uma mãe. (DULCE, Musicando Trajetórias, 2020).

Manifestações como estas passaram a ganhar mais adeptos na medida em que uma pluralidade de iniciativas gratuitas, webinários, vídeo tutoriais, palestras e projetos financiados por auxílios e editais emergenciais dominaram a internet em contraponto ao cenário econômico arrasado no setor cultural. Com o movimento do “fique em casa”, quem teve essa oportunidade ganhou o tempo do deslocamento para o serviço, trabalho, universidade, show, para si mesmo e para a família, o que teve seus pontos positivos e negativos. Para o tecladista da Banda Kiai, Marcelo Vaz a pandemia foi um momento de aprendizado:

Tem o lado positivo e negativo da pandemia, o positivo é que eu não sabia nada de contexto eletrônicos, software, cabeamento, toda essa parte de áudio, eu nunca precisei fazer isso. Comecei a entender melhor de áudio, software, tive que adaptar as minhas aulas de piano e teclado em casa, gravar, eu comecei a estudar muito mesmo e melhorar minha escrita [manuscrita, sibelius e finale] comecei a fazer arranjo escrevendo direto sem instrumento eu fiz um songbook da Kiai de dois álbuns. (VAZ, Musicando Trajetórias, 2021).

Aprender a manusear áudio digital por meio de DAWs¹⁴, usar instrumentos virtuais (VSTs) que antes eram limitados ao seu teclado nos bailes, escrever projetos para diferentes editais que estavam surgindo e dar aulas *on-line* gravadas ou síncronas era realidade para muitos musicistas nesse período. Contudo, a quantidade de informação que nos deparamos, as inúmeras possibilidades de estar em “duas aulas” ao mesmo tempo em diferentes plataformas de webconferência, ou mesmo fazer o almoço ao mesmo que assistimos uma palestra nos levou a uma série de constatações que ainda estamos descobrindo. Um de nossos colaboradorxs confessa saturadx com esse processo:

¹⁴ Abreviatura de (digital audio workstation). Qualquer software multitrack (Digital) usado para gravação de áudio ou midi.

Eu tenho muitos receios, com o trabalho acumulado de gestão dessas coisas todas, o repasse dos direitos autorais [...] eu não sou uma pessoa super otimista disso eu sinto que isso é o câncer que a gente tem através da internet que pode ser muito amplo, mas ao mesmo tempo parece, vou falar nesses termos, que é sempre essa promessa capitalista que tu podes conseguir se tu te esforçar muito e fizer uma coisa muito grande e tiver sorte e trabalhar muito. (entrevistadx, *Musicando Trajetórias*, 2021).

Uma quantidade vasta de materiais gratuitos na internet requer uma produção em alta escala, com uma frequência quase que diária de conteúdo, a presença nas redes sociais e interação quase que onipresente nesse ambiente virtual. A gestão dessas coisas todas como mencionado acima requer horas em torno de uma promessa do “engajamento” que virá apenas se continuar alimentando esse ciclo complexo. “Parabéns pela iniciativa, principalmente pela insistência e resiliência em continuar com o programa em meio a tudo isso” diz o guitarrista Marcelo Corsetti em sua participação na segunda temporada do *Musicando Trajetórias*. A exaustão da produção de conteúdo durante a pandemia é notória, algumas bandas simplesmente somem nesse período, outros continuam movimento suas redes por *lives*, na verdade poucos em amplo círculo de colaboradores conseguem de fato expandir seus públicos nesse período pelos meios algoritmos das redes sociais.

No âmbito da educação musical a exaustão segue um fluxo semelhante, professores com muitas horas de aulas em tela, recebendo atividades de forma tardia e mesmo assim sensíveis às diversas dificuldades que a pandemia nos impõe. O Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO) criado pela professora doutora Jusamara Souza desenvolveu uma produção de escrita ensaística e narrativa para refletir sobre as aulas de música no contexto da pandemia e suas relações com medos, angústias, adaptações, aprendizados, estudos e trabalhos. *O Cotidiano no cotidiano da pandemia* (2021) aborda diversos ensaios que nos revelam a singularidade do trabalho de educação musical nesse período. Dentre os maiores desafios a “inclusão digital” está presente na grande maioria dos relatos como relata Kinoshita:

A falta de acesso à “internet, a carência de aparelho celular ou incompatibilidade com as plataformas necessárias, a instabilidade da rede de internet e a carência de instrumentos musicais [...] A oferta de aulas por internet parece, muitas vezes, ser contraditória: por um lado, é inclusiva ao oportunizar o acesso à educação; por outro, é exclusiva para quem não tem acesso a ela. Contudo, me pergunto: em tempos de pandemia, será que a democratização do acesso à tecnologia e, consequentemente, à educação não seria papel do Estado? (KINOSHITA, 2021, p. 23-24)

Konishita e Soares (2021) questionam o papel que deveria ter o Estado nessa inclusão social e Ferreira (2021, p. 38) acrescenta que muitas vezes nas aulas de música “os alunos não

conseguem equalizar o som uns com os outros, de forma que o professor não consegue treinar a afinação do instrumento com os alunos. O compartilhamento do tempo entre família, aulas, enfrentamento da doença, de ansiedades demandou novas táticas e estratégias para o ensino de música. Maria Cecília de Araújo Torres¹⁵(2021) chama atenção para a metamorfose de sua própria identidade:

Destaco a identidade de uma docente que passou a ser discente e aprendeu a trabalhar e usar plataformas digitais como Zoom, Google Meet, Google Hangouts, YouTube, entre outras. Assisti a webinários de educação musical e de temas como narrativas e (auto)biografias, participei de um curso de extensão de flauta doce com colegas de todo o Brasil, apresentei trabalhos em eventos científicos e aprendi, junto a duas colegas, a gravar vídeos de apresentação de comunicação oral para serem postados no YouTube. Isso sem contar as inúmeras tentativas de gravar um vídeo tocando a minha parte da flauta doce de uma composição com o arranjo de um colega do curso, para depois ser editada junto às partes dos outros colegas, cada um tocando seu instrumento em sua casa! O exercício de ver e ouvir os mosaicos compostos por pessoas na tela tem sido constante, mas sempre diferente. (TORRES, 2021, p. 10 -11)

Acredito que o relato da professora Maria Cecília resume bem a oportunidade e a necessidade de performatizar a educação musical na internet em tempos de isolamento social. Encontrar dificuldades a serem superadas em uma situação didática é parte do processo de ser professor independente do espaço. Dessa forma, *O Cotidiano no cotidiano da pandemia* (2021) revela a importância de narrar histórias em diferentes contextos, para que possamos aprender, refletir e nos reconhecer em situações que podem vir acontecer em nossas aulas de música.

¹⁵ Docente aposentada do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista (IPA) – mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

4 . OBSERVAÇÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Como produtor responsável e professor do projeto *Cultura Online! Pesquisa e educação musical* tive a oportunidade de estar imerso a todos os processos inerentes à pré-produção, execução e pós-produção. A gravação das aulas em tempo real, ao mesmo tempo que desempenhou a função de prestação de contas ao provedor do recurso público, tornou-se um importante instrumento de avaliação dos processos didáticos, uma vez que como proponente e professor era impossível estar em dois lugares ao mesmo tempo. Sendo assim, revisitar as oito oficinas de música (Tabela 2) realizadas em sala de aula virtual por meio de uma observação assíncrona revelou uma nova forma de observar e registrar os acontecimentos de uma aula de música. Sobre a importância do observar e registrar uma aula, ainda tenho vívida a lembrança do relato da professora Dra Jusamara Souza, que nos conta em nosso encontro síncrono de *Estágio em Espaço Não Escolares IV* (28/04/2022) sobre a dificuldade da época de seu doutorado em buscar registros sobre os processos das aulas de música no período Vargas (1930-1945). A professora nos conta que muitos dos registros que utilizou em sua pesquisa foram coletados na Alemanha, uma vez que aqui no Brasil não existia uma sistematização de tais documentos, o que dificultava o processo.

Roque dos Santos (2009) discorre da observação como um procedimento e técnica de recolha de dados que objetificam uma análise regida por um processo de planificação que envolve processo, eficiência, prazos e metas. Segundo o professor da universidade Maputo (Moçambique), a observação envolve também a dimensão mental e técnica-organizada:

Como processo mental, observar é acto de apreender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais e concretas inter-relações. Neste sentido ultrapassa o simples acto de ver e ouvir. É seguir o curso dos fenómenos, seleccionando aquilo que é mais importante e significativo, a partir das intenções específicas do pesquisador. Como técnica organizada, observar é um meio de medir por descrição, classificação e ordenação. Transcende a simples constatação dos dados, porquanto envolve a complementação dos sentidos por meios técnicos (Roque dos Santos, 2009).

Dessa forma, observar e descrever envolve tocar e ser tocado pelo espaço, com suas contextualizações, interações, pessoas e seus diferentes hábitos, em um processo dialético entre o eu, eles e o nós. Transpor esse processo à virtualidade não é uma tarefa simples, uma vez que nossos sentidos são diariamente testados pelo senso da construção de uma imagem que por vezes contrapõe nossa própria noção do que é a realidade. No projeto *Cultura online! Pesquisa*

e *Educação Musical* os alunos estão ao mesmo tempo perto (virtualmente) e longe (geograficamente) em espaços que são permitidos apenas por eles desvendar. Quartos, salas, e até mesmo em um ônibus retornando para casa do trabalho revelam o cotidiano e algumas escolhas culturais desses alunos que englobam uma diversidade que estará sempre incompleta. Lidar com a frustração de não completar o quadro de fragmentos culturais proporcionados pelas janelas de uma sala de aula virtual é um processo recorrente desse observador e desenvolver uma maneira de descrever os acontecimentos de uma oficina de música remota em tempos de pandemia é o que tentarei discorrer nesse Capítulo IV.

Dentre as 9 oficinas de música que acolheram (as) sincronamente 112 estudantes foram selecionadas as oficinas de *Laboratório de prática Musical Coletiva Remota*, *Produzindo Música em Casa e Piano Iniciante*. Os motivos que me levaram a retornar aos vídeos desses processos foram a dificuldade de ensaiar e fazer música em grupo durante a pandemia, a emergência da produção musical caseira pela popularização de softwares de gravação e manipulação sonora, assim como a demanda por uma análise da prática de ensino de instrumento em grupo *on-line*. Outro aspecto relevante às escolhas dos relatos a seguir é a diferenciação dos processos didáticos ilustrados na minha experiência pessoal como professor (primeiro relato), a transmissão da vivência de um músico profissional do ambiente de estúdio (segunda observação) e a sistematização das aulas de piano iniciante realizadas por uma professora licenciada em música (terceira observação).

4.1 LABORATÓRIO DE PRÁTICA MUSICAL COLETIVA REMOTA

A Oficina de *Prática Musical Coletiva Remota* (LPMCR) é a única atividade que não possui um resumo assíncrono no YouTube. As aulas eram todas pela plataforma Zoom às quartas-feiras (aproximadamente 2 horas) com compartilhamento de materiais pelo WhatsApp. É importante mencionar que tanto essa oficina, quanto as de Guitarra/Violão e Contrabaixo só foram possíveis por uma etapa da execução do projeto chamada “readequação”. Como gestor da iniciativa e percebendo a grande demanda de Violão e Produção, utilizei desse processo para transferir horas-aulas da oficina de sopro, com pouca demanda e de edição de áudio e vídeo, realocando a função do responsável por essa parte de edição do projeto à de professor, assim aumentando o número de oficinas no projeto, e obviamente me sobrecarregando ainda mais com edição.

A partir dessa metamorfose de nosso projeto surge a Prática Musical Coletiva Remota, como uma verdadeira iniciativa pessoal resultante das angústias e dificuldades de performatizar/ensaiar de uma Prática Coletiva impossível, vividas como aluno e artista em diferentes contextos, devido ao estado de isolamento social em que todos vivíamos naquele período. Diferente das oficinas que ministrei no mesmo projeto - Teoria e Percepção Musical, Música para Concursos, Trompete e Harmonia para Sopros -, que demandavam aulas expositivas envolvendo conteúdos musicais que poderiam ser transmitidos em materiais previamente elaborados, na prática coletiva musical a impossibilidade de estar em contato presencial se tornava um desafio, uma vez que não poderíamos tocar/comunicar em sincronia. Apesar de não estar descrita no projeto inicial, a imprevisibilidade da experiência remota e a emergência da busca por novas maneiras de fazer música nesse período me motivaram a elaborar a oficina como um espaço de construção de experiências musicais.

Prática Coletiva, o nome já sugeria uma ação com um determinado grupo de pessoas em um contexto específico. Dentro da minha trajetória formativa, a prática musical coletiva sempre esteve presente nos meus primeiros estudos em uma banda marcial (1999-2007), ao passar pelo conservatório como aluno e integrante da orquestra jovem (2007), e por fim no ensino técnico em trompete (ESEP) e acadêmicos, a prática musical coletiva sempre esteve lá ensinando a vivenciar a música negociando diferentes papéis entre as pessoas. *Eu não gosto desse estilo! Professor por que a gente não toca aquela música?* Dentro desses contextos sempre se buscou organizar as sonoridades em diferentes funções, nos dois primeiros exemplos eram os regentes que levavam as partituras prontas, João é o 1º, Janaina é a 2º e Fernanda é a 3º com base em suas habilidades e o que o professor entendia que o aluno conseguiria desempenhar, e nas disciplinas de “prática coletiva” em que formávamos conjuntos, mesmo que não existissem categorias “1,2,3º vozes”, cada aluno ficava responsável por uma melodia, acordes ou ritmo dentro de nossas próprias escolhas, mas isso tudo vivi como aluno.

Enquanto professor do *Laboratório de Prática Musical Coletiva Remota (PMCR)*, oficina de música do projeto *Cultura Online: Pesquisa e Educação Musical*, era muito prazeroso encontrar aqueles 5 alunos todas as quartas-feiras as 19:15, mesmo após horas em frente ao computador lecionando oficinas, respondendo e-mails, elaborando trabalhos da faculdade, resolvendo problemas de quem não conseguia acessar ao *site* e lembrando os professores do projeto que precisavam mandar os resumos das aulas da semana. Eu sabia que Ali, Karina, Claudio, Gabriel e Laura estavam ali *on-line* porque queriam fazer música, contar

suas histórias, provavelmente passar um tempo longe dos noticiários, aquém de muitos dos problemas que muitas pessoas estavam enfrentando durante o distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19.

“Bruno, não consegui ir na última porque peguei coronavírus, ai eu tava um pouco tonta” é a mensagem que recebi em meu WhatsApp particular, provavelmente enquanto ministrava outra oficina. Mensagens como estas chegavam semanalmente durante o decorrer do projeto que trabalhei como proponente, produtor e professor. Era um aluno de São Paulo que perdeu uma prima, a aluna que não viria porque estava com COVID-19, o outro voltou a trabalhar e não estava em condições psicológicas de estudar porque não encontrava a motivação além do medo.

Trabalhar com a imprevisibilidade e incerteza parece uma recorrência no meu processo de docência pandêmico nessa oficina de música. Pensar quem está hoje na aula e o que podemos fazer com esse grupo na ausência de um método de solfejo a seguir (como na oficina de Leitura), um repertório de conteúdos de provas específicas a abordar (como na oficina de música para concursos), é o que acontecia em todos os inícios de aula. Será que todos virão hoje? Será que alguém já gravou alguma coisa? A experiência da PMCR se diferenciava das outras oficinas de música do projeto por esse caráter aberto de construção com os alunos. Dentro dessa prática, o trabalho de um aluno dependia da “guia de gravação” de outro, de aprender como fazer soar um instrumento dentro do próprio espaço, dividido com os familiares, os sons dos vizinhos, ou mesmo de dicas de como usar o celular para gravar, trocas que aconteciam durante as aulas e que muitas vezes, mesmo que eu já tivesse conhecimento de novas tecnologias, me colocavam na condição também de aprendiz diante de todas os desafios e mudanças que ensinar música de forma remota me demandava.

Em um dos encontros, enquanto eu esperava os demais abrir suas câmeras e microfones para nossa aula eu li no chat “Bruno eu gravei uma linha de baixo” de *Come Together*. A mensagem veio como um alívio, uma vez que Leonardo, o baixista catarinense que tinha participação efetiva nos dois primeiros encontros, havia sumido das aulas sem nem mandar uma mensagem e ambas as músicas escolhidas pelo grupo iniciavam pelo baixo. Era o 5º encontro dos nove que teríamos dentro desse projeto quando descobri que além da flauta e do piano a Alicia tinha um contrabaixo velho em casa e que as aulas da outra oficina [contrabaixo] a estavam ajudando a “descolar um pouco os dedos” em relação ao instrumento: “Será que está bom?” A gravação de Ali dava início a nossa produção do 5º para o 6º encontro e logo após a

aula Claudio nos envia via WhatsApp uma letra completa para a canção dos Beatles (figura 6), “e agora? Quem canta?”

Junto com Karina Sieben, aluna de trompete da turma das segundas-feiras, estávamos trabalhando na melodia e alguns fragmentos melódicos quando recebemos a letra. Outra dificuldade, a gravação do trompete estourava o microfone e era praticamente impossível editar, quando gravado próximo com o fone e se misturava aos pássaros e carros quando gravado a distância. Eu que já havia assumido o ritmo da bateria, que por sinal precisei editar até o último encontro, tamanha a minha destreza nesse instrumento, agora cantava a letra [7º encontro] para servir de guia a Claudio, Karina e Laura como Coro, uma letra que gerava múltiplas discussões na sala de aula.

Figura 6 – Letra da Música Vamos Juntos

VAMOS JUNTOS
Quando a vida cantar,
E a tristeza sorrir,
A tempestade passar,
E a bonança surgir
Com paz, com fé, amor,
E o mundo superar a grande dor;

Quando a esperança voltar,
E o mundo todo se unir,
A solidão se acabar,
E toda a gente pedir
Muita paz, muito amor,
Vamos cobrar as perdas seja como for.

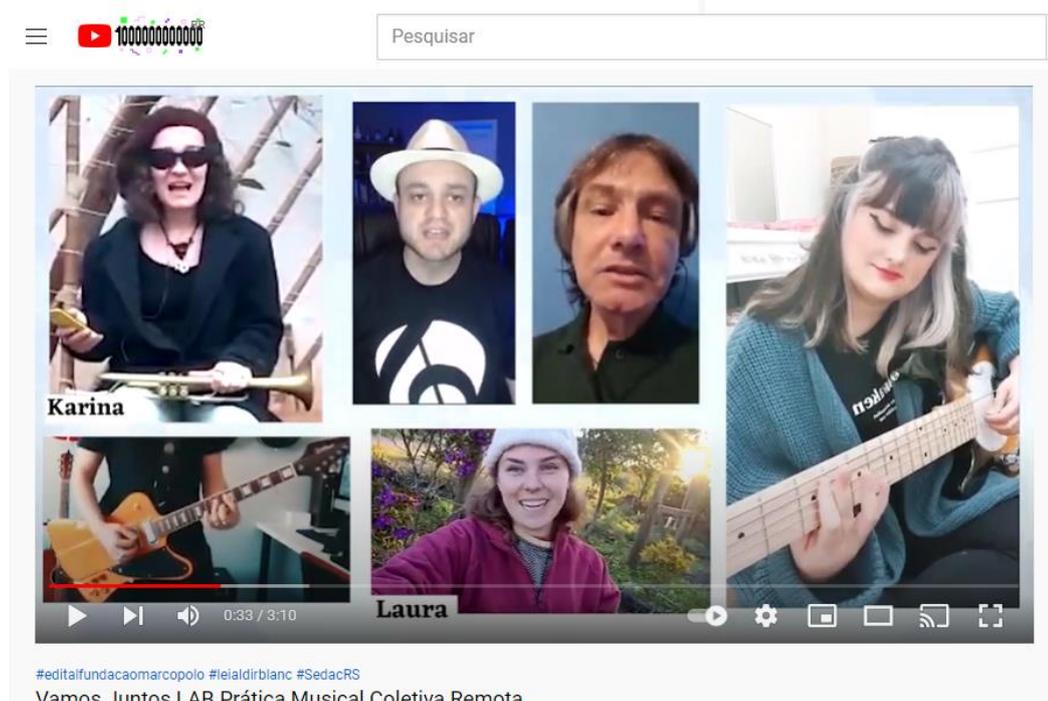
Vamos juntos plantar
Uma flor

FONTE: Cláudio Luiz Sá e Grupo PMCR

A empolgação do grupo no 8º encontro em que discutimos prosódia, possíveis substituições de palavras [entre elas brincadeiras e críticas ao governo] era evidente nos olhares de Karina, Laura, Gabriel e Alicia. Claudio captou provavelmente muito dos sentimentos dos colegas e do professor em relação a esse momento de reclusão e isolamento e de forma poética colava na melodia dos Beatles. Agora, praticamente na penúltima aula em pensei: Isso aqui realmente ficou muito bom.

Essa penúltima aula teria batido em mim como prêmio e inspiração. Recompensa não somente pelas muitas horas trabalhadas em frente ao cubase (DAW) para ajustar as sonoridades naquele “andamento” que eu não pedi “porque pra eles era mais fácil e prazeroso tocar contra o áudio da banda e não contra o metrônomo”, mas também pela superação do “entra e sai” dos alunos, do meu próprio cansaço das telas sem conseguir sentir e visualizar que estávamos fazendo música de alguma forma e por todo processo de incertezas que a distância nos demandava. Inspiração e motivação porque nossos laços pareciam mais fortes depois desse período, a letra parecia unir a turma de alguma forma, e as gravações passaram chegar com maior agilidade e rapidez. Agora, empolgado com o que conseguiríamos e estávamos fazendo eu tinha em minha frente uma edição de baixo, piano, guitarra, dois canais de bateria (porque eu tive que separar mãos e pés), quatro vocais e dois trompetes para tratar sonoramente e os vídeos com as dublagens dos alunos já começavam a chegar em nossa última aula. Apesar de chegarmos ao final dos 9 encontros do projeto, decidi realizar um último encontro [10º] totalmente informal e não gravado pelo Zoom para conversarmos sobre o que seria o clipe, afinal as dificuldades vivenciadas com a gravação por parte deles, as minhas em relação às idas e vindas, e infindáveis edições mereciam um registro audiovisual à altura de todas nossas superações. E juntos fomos até a publicação do vídeo.

Figura 7 – Vídeo da música Vamos Juntos no Youtube



FONTE: Captura de tela de Youtube

A construção da música *Vamos Juntos*¹⁶ foi acontecendo durante os nove encontros síncronos por Zoom, inicialmente a ideia era construir uma prática musical baseada em trocas de ideias, repertórios, sons gravados em meio a dificuldades tecnológicas, sem a pretensão de publicar um objeto fonográfico, apesar da real motivação dos integrantes para tal. Entre idas e vindas de diferentes alunos o arranjo foi se construindo pela contribuição dos que ali estavam e algumas adaptações devido as ausências dos que dali não mais participavam. Nesse processo precisei aprender bateria, ou ao menos conseguir gravar às mãos em canais separados dos pés, o arranjo foi tomando corpo e a possibilidade de criar um vídeo coletivo foi se tornando possível. O nosso vídeo não alcançou um grande público [69 visualizações], muito menos viralizou no canal do YouTube do classe musical, mas representou muito do engajamento do grupo com aquela iniciativa e o desejo de voltar a sorrir, se unir, para acabar com a distância e a solidão, e principalmente voltar a tocar em todos os sentidos.

As experiências vividas nessa oficina me fizeram (re)lembrar as aulas de Educação de Jovens e Adultos e como é importante considerar as experiências prévias dos alunos. Claudio, era um letrista, poeta e apaixonado por música, abria sempre adiantado sua câmera aguardando comigo os colegas ingressarem na sala, Laura, Karina e Gabriel sempre traziam histórias leves e descontraídas as nossas aulas e Alicia, que por vezes invadia meus controles do Zoom, complementava o grupo com dicas sobre gravação pelo celular, engajamento no YouTube, além de estar sempre disponível a tentar algo novo para ajudar no desenvolvimento do grupo. Se eu fosse comparar entre as oficinas mais expositivas e essa experiência que nem ao menos estava no projeto inicial, eu diria que essa atividade se tornou a mais significativa para mim. A maneira com que “nós” vivemos os problemas do nosso cotidiano pessoal e musical juntos, nos conhecendo pouco a pouco por meio dos nossos objetivos musicais, tentando compartilhar/fazer música coletivamente a distância foi o que nos conduziu a continuidade das relações mesmo após o projeto ter terminado. A imprevisibilidade que antes eu via como um “desvio” da rota que eu imaginava ou idealizava em uma prática musical, agora era motivadora de novos processos e fazeres dentro dessa prática. Desde então, eu passei a analisar de outra forma o imprevisto em uma aula de música.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eU59Xa5Wucc>> Acesso em: 12 de mai. 2022.

4.2. PRODUZINDO MÚSICA EM CASA

Produzindo Música em Casa é uma Oficina de Música que foi realizada nas sextas-feiras em duas turmas de uma hora cada, totalizando 18 horas distribuídas entre os 9 encontros semanais do projeto *Cultura Online! Pesquisa e Educação Musical* sob a responsabilidade do guitarrista e produtor Tércence Veras. Dos 29 alunos cadastrados no portal, participaram do encontro síncrono Larissa (SP), Gabriel (RS) e Cláudio (RS) turma A e Leonardo (SC), Bruna (RJ), Ali (RS), Marcel (RJ), Ian (SP) turma B. Os alunos do projeto, em sua maioria possuíam alguma familiaridade com o instrumento musical ao qual tocavam, sendo que dois deles Larissa e Bruna já possuíam maiores experiências com composição, respectivamente pianista clássica e compositora de jingles com músicas no Spotify. Entre os tópicos do primeiro encontro estava a questão dos equipamentos para produção de música em casa, como computador, instrumento, monitor de referência, microfones e interface. Dentre os alunos que compareceram aos encontros apenas Cláudio utilizava exclusivamente o celular para fazer música com o App Walkband, que era um dos mais ávidos por respostas sobre os múltiplos conceitos que viriam nos cerca de nove encontros síncronos disponibilizados por essa oficina. Sobre os objetivos, Tércence Veras:

Eu pensei em dar uma noção geral do que é o trabalho de produzir uma música, enquanto a gente tá fazendo a oficina [9 encontros] nesse processo todo a gente começa com uma base sólida passando por todos os processos, pré-produção [guia, base, estrutura da música], produção e pós-produção e nesse caminho as dificuldades que vão surgindo a gente vai sanando.

A ideia do professor seria trabalhar os conceitos na prática do dia-a-dia e a partir do surgimento de dúvidas dos alunos em tarefas. Dessa forma 3 tarefas foram enfatizadas nos primeiros encontros: 1) Organizar uma música para um fonograma de uma música pessoal. 2) esquematizar a formação da música [arranjo] e enviar a ideia. 3) Gravar essa coisa, guiar e experimentar as diferenças nesses inserts¹⁷.

Os conteúdos trabalhados em aula vão ao encontro dos assuntos tratados em disciplinas como Produção Fonográfica, Prática de Estúdio ou Music Business, envolvendo conhecimentos necessários no procedimento de organização dos sons, gravação e edição de música. A portabilidade dos meios de produção e manipulação sonora, os altos preços das horas em

¹⁷ Termo comumente utilizado por músicos e produtores para efeitos inseridos para modificação sonora em um canal de áudio.

estúdios profissionais, o movimento Do It Yourself ¹⁸(D.I.Y), hoje ainda mais facilitado pelos infindáveis tutoriais no YouTube, a quantidade de softwares e aplicativos envolvendo manipulação sonora transformam a possibilidade de músicos amadores se tornarem produtores de singles, Eps, álbuns pelo conhecimento em tecnologia.

Dessa forma, *Produzindo Música em Casa* funcionou como uma instrumentalização para a produção de música no que chamamos de *Home Studio*. A metodologia seguiu dois fluxos, primeiro a solução de problemas a partir das composições dos alunos que era complementada pela exposição de conceitos específicos como compressor, threshold ¹⁹, gain²⁰, ratio²¹, ataque²² e release²³ [grande parte deles em inglês] do mundo de gravação de estúdio.

Figura 8 – Aula 4 sobre Equalizadores e Compressores



FONTE: Printscreen da Aula Gravada

As aulas eram majoritariamente expositivas por meio de demonstrações de diferentes softwares do próprio professor. Dentre as principais preocupações estava a explicação sobre

¹⁸ O DIY, ou faça você mesmo, é uma prática que incentiva a produção de objetos necessários no cotidiano de forma autônoma ou autodidata, com o objetivo filosófico de uma maior diminuição do consumo.

¹⁹ A grande maioria dos compressores/limiters possui dois controles principais, normalmente conhecidos como botão de threshold (ponto de ativação de efeito) e botão ratio (relação de volume de efeito). Em alguns modelos o threshold é chamado de "trigger gain," "input," ou "compression".

²⁰ Ganho pode-se referir ao volume, assim como a quantidade de efeito de determinado insert.

²¹ Ratio é o ajuste que controla a porcentagem de volume do som será atenuado após ultrapassar o ponto de threshold.

²² O ataque determina a rapidez com que o efeito será adicionado. Um ataque curto pode dar maior precisão ao som, contudo pode ser ríspido ou captar ruídos (como a palheta de uma guitarra), logo a manipulação de ataque em um compressor pode tornar um som mais estridente ou mais aveludado.

²³ Release determina a rapidez com que determinado efeito sonoro aplicado pode perder sua atuação

compreensão dos parâmetros de equalização, manipulação de graves, médios e agudos em equalizadores paramétricos²⁴ e gráficos²⁵.

Em uma sistematização dos conteúdos trabalhados em aula poderíamos encontrar: A inicialização e organização de uma sessão de gravação (Aulas 1 e 2), o uso e manipulação de insert - plugins de equalizadores, compressores, pans, gates (Aulas 3 e 4), seus usos em instrumentos da banda e sopros (Aulas 4 e 5) a utilização de instrumentos virtuais (6 e 7) e o uso e finalização desses conteúdo em uma sessão completa (8 e 9). Um dos casos trabalhados (Aula 4) foi de uma aluna que utilizou dois microfones de celular para fazer estéreo:

Consegui gravar e tentei editar [...] Gravei aqui em casa eu no piano coma voz, o mixer com a guitarra e o piano juntos, só que a gente só tem um microfone, então gente colocou os dois microfones dos celulares um em cada ponto da sala pra juntar tudo na camada de áudio, o microfone mesmo do fone, Só que os microfones do fone estavam com muito ruido e aí eu tentei usar o noise gate [...] usei, tentei tirar o ruido, mas o timbre foi junto.

A sugestão do professor seria captar com o microfone do celular mais próximo ao instrumento, sem estourar ou saturar o som. Testar a distância do microfone nesses casos é sempre importante devido às múltiplas variáveis acústicas que interferem no som captado como sala por exemplo. “Então essa é a dica que eu te dou, quando for gravar com o celular ou no mic [microfone] ou no fone sempre gravar de perto, porque eles captam muita ambiência, então se tu capta de longe tu vai ter uma sala grande, vai pegar ruido né” (VERAS, 2021).

Duas músicas foram trabalhadas a partir das escolhas trazidas pelos alunos. A composição de uma aluna com piano (gravado em linha), voz (microfone dinâmico) e Guitarra (dois celulares) utilizando o software Logic²⁹ foi trabalhada como estudo de caso pela turma A. A configuração de som para o compartilhamento de tela [do aluno] foi o principal problema tecnológico durante essa aula, em que professor e aluno tentaram durante um grande período resolver o problema. Nesse sentido, as configurações dos dispositivos dos alunos também se tornam um grande desafio para o professor, uma vez que foge totalmente da área da música conhecimentos mais aprofundados dos hardwares particulares desses alunos.

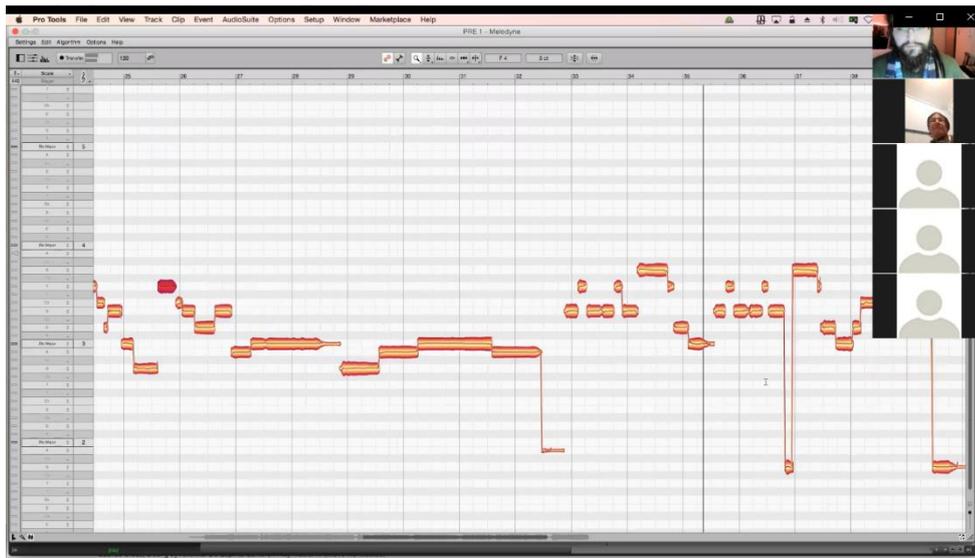
²⁴ Tipo de equalizadores com botões de varredura também chamados de bandwidth.

²⁵ Tipo de equalizador que manipula as frequências por meio de botões deslizantes, podendo-se deslizar diferentes frequências ao mesmo tempo.

²⁹ Logic é um software multitrack (Digital) usado para gravação de áudio ou midi produzido pela empresa Apple.

A segunda música apresentada pela turma B veio em um dos últimos encontros da oficina (aula 8). A música *A Thousand Years* (Christina Perri, 2011) foi gravada pelo saxofone de um dos alunos, que montou um *loop* de bateria e distribuiu a harmonia em um quarteto de cordas (dois violinos, violoncelo e baixo) gravados no teclado com sons simulados por instrumentos virtuais (VSTs) no Pro Tools (DAW). Nesse encontro foi identificada uma dissonância entre uma nota da melodia do saxofone com a melodia da harmonia executada pelos violinos virtuais. “Nesse trecho eu tava com um problema de afinação, então desafinou completamente nota” supõe o aluno que gravou o saxofone. O problema levantado pelo aluno motivou a apresentação do software [plugin] *Melodyne*, que identifica a melodia, analisa prováveis desafinações e as conserta em alguns cliques. Após inúmeras tentativas, trocando notas e testando em relação a harmonia, a constatação da turma foi que na verdade a harmonia estava com um acorde errado naquele momento. A Figura 9 mostra uma ilustração do desenho melódico no software *melodyne*:

Figura 9 – Aula 8 sobre Melodyne



FONTE: Captura de tela de Aula Gravada

Uma aula de música baseada em solução de problemas dos alunos pode ser muito construtiva pois revela dificuldades práticas dos alunos em relação a música. O caso da exposição do software *Melodyne* é um exemplo disso, em que a partir de uma suposição um novo conteúdo é apresentado. Porém sempre um plano B é necessário, a demora nos retornos de produções ou gravações dos alunos, alguns tímidos em suas entregas e outros de fato com outras demandas, tornou as aulas mais expositivas do que provavelmente se considerava. Nesse contexto, a participação ativa dos alunos, enviando gravações, realizando atividades e

interagindo durante as aulas tiveram decréscimo a partir das aulas 3 e 4. Acredito que o professor precisou tomar decisões e optar por diferentes procedimentos, uma vez que as tarefas 1 e 2 demoraram para ser entregues, e apenas dois alunos a fizeram. Qual é a relação entre o que o aluno espera encontrar e o que o professor está disposto a fazer? Será que os alunos estão preparados para ser parte do próprio processo ou o consumo passivo de conteúdo em diferentes espaços já moldou esse aluno a ser um mero espectador em suas aulas.

Nesse padrão mais expositivo, o entendimento sobre equipamentos (interface de áudio, tipos de microfones) quais são os tipos de microfones, o que se pode fazer com o que se tem, as frequências que podem ser usadas em diferentes instrumentos e suas espacialidades, assim como a definição de andamento (bpm) e reconhecimento de tonalidades foram as dúvidas mais recorrentes dos alunos.

Dificuldades e imprevistos com equipamentos também demonstram barreiras a se superar durante esse ensino a distância de forma síncrona e remota. Como mencionado anteriormente, tanto a manipulação do Zoom para compartilhamento de tela (com som) tanto do professor, quanto do aluno, as diferentes configurações dos computadores e a qualidade da conexão com a internet também se tornaram dificuldades a serem enfrentadas durante as aulas. Problemas com a gravação das Aulas 5 e 6, ocasionadas por uma falha no computador do professor, dificultaram um pouco o recorte da análise que foi complementada pelo resumo das respectivas aulas no Youtube.

Figura 10 – Resumo da Aula 7 no Youtube

Tércence Veras
Professor de Música

Inserir Instrumentos Virtuais no Reaper
489 visualizações • 9 de jul. de 2021

Classe Musical - Cultura Online
4,45 mil inscritos

Na Aula 7 da Oficina Produzindo sua Música em Casa, Você irá aprender a instalar VST Instrumentos Virtuais no Reaper. Veja o que foi usado, as dicas. Acesse nosso site e veja os tutoriais em música, aulas, artigos e baixe o material de estudo de nossos conteúdos gratuitos.

ANALYTICS EDITAR VÍDEO

Grave seu áudio
SAIBA MAIS

vidIQ

WE NEED YOUR HELP

FONTE: Captura de tela de Youtube

A criação de *playlists* no YouTube com o resumo de todas as aulas realizadas pelo projeto foi o mais próximo que encontramos de dar maior acessibilidade aos conteúdos virtuais. Com um ambiente virtual complexo no site e a necessidade de uma boa conexão com a internet, demanda dos aplicativos de web-conferência, YouTube e WhatsApp acabaram suprimindo algumas dificuldades de acesso dos beneficiários do projeto. Isso me leva a questionar a necessidade da criação de ferramentas novas sobre aprendizado musical, quando já existem muitos aplicativos socialmente compartilhados e assimilados que ainda são pouco explorados musicalmente.

4.3. PIANO E TECLADO INICIANTE

É possível tocar sem dor e nenhum desconforto

Letícia Arnold

As aulas de Piano & Teclado iniciante foram distribuídas em quatro turmas (A, B, C, D), nas segundas-feiras com a professora Letícia Arnold. Ao todos foram 27 horas nos 9 encontros síncronos que eram complementados com resumos de aula no YouTube e dúvidas compartilhadas por meio de WhatsApp. Apesar dos 23 inscritos no portal classemusical.com.br, as turmas não passaram de três integrantes em modo síncrono que tiveram a oportunidade de um contato mais direto com a professora. Importante ressaltar que é uma oficina com alta taxa de adesão ainda hoje, com 37 alunos e muitos terminando de forma assíncrona seus estudos pelo portal, mesmo sem o encontro em tempo real no zoom.

“Os acordes com mais notas a gente vai contemplar nos modos avançados até se você quiser assistir esses módulos todos pode também, fica bem à vontade [...] se quiser assistir as aulas do piano intermediário e avançado, abri la” (ARNOLD, 2021). Uma característica importante dessa oficina é a liberdade que os próprios alunos possuem em escolher entre as atividades iniciante, intermediária e avançada. A “seleção” ou o “nivelamento”, muitas vezes adotados como processo de ingresso em muitos espaços de educação musical, foi um dos tópicos de nossa primeira reunião de pré-produção do projeto em que chegamos a conclusão de que essa ferramenta muitas vezes pode ser excludente e intimidadora.

Dentre as ferramentas utilizadas pela professora durante as aulas estão o software de editoração MuseScore para construção e exposição de partituras, cifras, um teclado virtual, um

quadro branco utilizado para escrever em português termos musicais, classificar acordes e intervalos, e partituras em PDF previamente selecionadas. Professora de múltiplos alunos particulares, Letícia Arnold tem na adaptação e arranjo estratégias recorrentes, “ Eu muitas vezes conheço diferentes repertórios a partir dos alunos” diz a professora que complementa que sente na maioria das vezes a necessidade de transcrever músicas adaptando o repertório ao nível técnico de cada aluno. À medida que as aulas avançam, a timidez dos alunos vai diminuindo e “conversas paralelas” ganham o seu valor dentro da aula de música. Em um desses momentos, mais precisamente na sétima aula, tanto eu quanto a professora acabamos descobrindo uma nova ferramenta para o estudo de música por sugestão de uma aluna:

Sobre essa coisa do YouTube repetir a música, eu tenho um aplicativo [ABMT play and repeat] que acho que é bem legal se vocês conseguirem baixar, que é aquele tem o repeat, daí tu baixa a música e tu quer marcar o início do loop e dá pra fazer vários" (ALICIA, aula 7, 2021)

Dentro do vocabulário ocidental (europeu) musical o *loop* pode ser entendido como o espaço entre um ritornelo e outro, um espaço sonoro com início e fim que se repete e que se torna uma ferramenta útil para o estudo de transcrição, improvisação e memorização. Você já imaginou se pudesse selecionar dentro de uma música somente a estrofe para pudesse decorar a letra, sem ter que ficar a todo tempo voltando no tempo para a seleção manual?

A troca de experiências é intensa e na minha percepção é um dos maiores valores dentro de uma aula de música nesse contexto plural de diferentes trajetórias em sala de aula. Lembro das aulas de Leitura, Teoria & Percepção que lecionei no projeto, quando a Bárbara, professora de artes em Mogi das Cruzes, SP, ilustrava muito de minhas explicações sobre métrica, pulsação e contratempo com brincadeiras e adaptações que realizava com seus alunos. Em uma das aulas, Babi, como era chamada, segurava uma sacola com as duas mãos abrindo e fechando em ritmo constante, como o som de um trem chegando demonstrando o tempo quando as mãos cerradas [saco fechado] e contratempo quando as mãos distantes esticavam a sacola.

As conversas e explicações eram por vezes interrompidas pelo silêncio dos microfones fechados. Nesse sentido, a dinâmica em sala síncrona possui uma vantagem para o ensino coletivo, funcionando em uma espécie de revezamento, com a possibilidade de que todos possam praticar seus exercícios ao mesmo tempo com seus microfones em “mudo”. Para muitos o estudo do repertório, por mais que esteja conectado aos assuntos trabalhados em aula pela professora, é um processo que demanda um tempo muito maior do que uma semana entre uma aula e outra. Como é possível identificar nos comentários dos alunos em diferentes aulas:

Ta dando boa ai? Posso ouvir como ta ai? (professora)

Eita! que os dedos não obedecem - Aula 6

na hora que junta as mãos complica a coisa - Aula 6

Eu preciso memorizar as teclas, mas só de olhar e saber que algumas notas eu consigo ja reconhecer lá no pentagrama, já ganhei - Aula 3

Eu não consigo associar as letras as notas, tenho muita dificuldade no violão na batida, eu toco a música, mas não sei pegar o ritmo - Aula 2

Nossa a gente esquece tudo né, socorro - Aula 8

A recorrente pergunta da professora, que marca sua preocupação com os alunos, se converte em diferentes respostas que direcionam o foco e as estratégias de ensino em sala de aula. “É estudo, é perseverança [...]isso vem com a prática” diz Letícia em uma das aulas complementando que um dos objetivos do proponente do projeto é fazer com que seja possível oferecer cursos mais longos em futuros editais. Segundo a professora tocar não pode gerar desconforto ou dor, e cada aluno tem o seu tempo para aprender música, “Pra semana que vem refazer mais lento [...] primeiro a mão direita, depois à esquerda para enfim usar as duas em paralelo”. Um ponto importante de sua metodologia é justamente a relação entre suas perguntas e seus objetivos de aprendizagem em um plano muito consciente do tempo [9 encontros de 1 hora cada] e das possibilidades de conectar a iniciação do piano-teclado ao estudo de música de seus elementos já historicamente constituídos.

Tabela 3

Aula 1	
Assunto	Notas musicais e sua localização no teclado Construção de tríades por tom e semitom Construção de tríades por tom e semitom.
Perguntas	Contexto dos alunos Qual a tua lógica para montar um acorde maior? O que tu pensas?
Exercício:	Quais são as notas do acorde de Ré Maior Apontar notas (dó) no teclado. Qual é a primeira e a última do teclado? Turma D: prática escalar até o 5 grau com os dedos corretos. Tocar dois sons com os dedos em duplas 1,3 - 2,4 -3,5
Tarefa:	Pega alguma coisa que você gosta de ouvir, escolha uma música pra tocar? Pegar acordes em estado fundamental e depois inverter, sugestão (Alan Walker)
Aula 2	
Assunto	Tema de Tom, Semitom e Intervalos Não estava previsto no plano de ensino (mas isso é o esqueleto)

Perguntas	Qual é a distância entre Dó e Dó (seis tons)? Do e Fa# (trítano) Como é que tu aprendeste a construir os acordes (turma C)
Exercício:	Quais é o nome do intervalo de x a y Dó 3M 4aum 6M 5J 3M Dó 3m (abaixo) 5 dim (abaixo) 4j (abaixo) - Simpsons Melodia de Abertura

Aula 3

Assunto	Construção de Acordes maiores e acordes menores. Música: Arranjo adaptado [devido a bemóis] Faded (Alan Walker) Someone Like You (Adele) original
Perguntas	Como tu faz pra pensar os acordes quando tu precisas lidar com uma cifra? Diferenciação de mão direita e mão esquerda. De onde vieram essas notas? (mi-si-sol-si)
Exercício:	Pedro toca si-re-fa. Que tipo de acorde é esse? A partir de uma “nota de partida” contar 2 tons + 1,5 tons (Dó Maior) Acordes escritos com letras - Cifras
Tarefa:	Estudar os acordes: Em C G D (turma D)

Aula 4

Assunto	Condução de vozes - Inversão de Acordes
Perguntas	Quais são as grandes trocas que a gente tem (no exercício)?
Exercício:	Sequência Fictícia de Acordes A E C#m D Agora para os alunos C Am F Dm Os alunos propõem sequências uns para os outros Aplicabilidade em <i>Someone Like You e Faded</i> Turma C e D: Identificando os acordes nas duas músicas.
Tarefa:	Pedro: Fazer mais lento a música pra semana que vem. Turma D: Refazer mais lento com o desenho melódico da mão esquerda.

Aula 5

Assunto	Padrões de Acompanhamento para teclado. Progressões Harmônicas em Pop e Rock em duas mãos. IV - I - V - vi com diferentes texturas arranjado pela professora.
Tarefa:	Débora: Escolher alguma música para trabalhar o canto com o acompanhamento

Aula 6

Assunto	Exercícios de técnica. (Prof. e Hanon)
Perguntas	O que se pode fazer pra conquistar mais agilidade e ter mais independência
Exercício:	Coordenação e movimentos paralelos

Aula 7

Assunto	Repertório - Let it Be (Beatles)
Perguntas	que tom que a música está? O que que te levou a essa conclusão?
Exercício:	Prática em sala de Aula
Tarefa:	linha da mão direita, linha da mão esquerda e grava elas

Aula 8

Assunto	Repertório - Let it Be (Beatles) e Someone Like You (Adele)
Perguntas	Identificação de Introdução - estrofe Dedilhados e notas [pulos].
Exercício:	Prática em sala de Aula
Tarefa:	Desafio é estudar Someone you loved pra semana que vem

Aula 9

Assunto	Retrospectiva e "Someone you loved" (Lewis Capaldi) - Exposição
Perguntas	O que são esses símbolos (crescendo), f, mp? (dinâmica, intensidade) Dedilhados e notas [pulos].
Exercício:	Prática em sala de Aula Encerramento

FONTE: O AUTOR

Entender os códigos musicais localizando nas teclas do piano as primeiras notas, a distância entre uma nota e outra, o reconhecimento dos graus para construção dos primeiros acordes com seus sustenidos e bemóis fazem parte das tarefas desses alunos que tem seu primeiro contato com o teclado-piano nessa oficina de música. Na janela dessa oficina, tocar teclado é compreender teoria musical na prática instrumental e ingressar nesse universo de símbolos que até então eram desconhecidos para esses alunos.

Você tá aí?

Uma das dificuldades do ensino de instrumento musical na pandemia é saber se realmente o aluno está ali presente e se está conseguindo fazer os exercícios. Em um dos casos, um dos alunos que nunca abriu a câmera em aula, não conseguiu utilizar seu teclado para mostrar o áudio do exercício devido a “falta de tomadas” para ligar o teclado ao mesmo tempo que o computador. Apesar de sua empolgação no chat com o projeto e as aulas, que em seu caso complementava a prática de canto pop, o aluno em nenhum momento retornou qualquer dos exercícios musicais, interagindo por escrito com perguntas e impressões.

Veio alguns encontros nesse horário, mas semana passada também não apareceu [...]mas sei que faz um milhão de coisas, até assiste às aulas dentro do trabalho, que é o que dava, também não abria a câmera, nem o microfone, conversava comigo só pelo chat, porque eu acho que não sei se podia estar assistindo aula [riso]

As impressões da professora seriam que este aluno provavelmente acessava as aulas durante algum trabalho. Seria mesmo verídica a hipótese? Será que tal aluno estaria com problema de “tomadas”, ou conexão com a internet, ou mesmo não teria câmera, ou algum

problema com equipamento, ou mesmo não teria teclado? Nunca saberemos, pode ser provável que o aluno que frequentou motivado até a quinta aula simplesmente demandava assistir uma aula mais expositiva, assim como os muitos cursos espalhados pela internet [Youtube, Hotmart] durante esse período.

“Achei um monte de coisa na internet, tem esse aqui, eu faço como aquecimento é uma apostila que tá espanhol, baseado nesses métodos mais tradicionais. Fiz um apanhado de um ou de outro, se eu vejo que traz algum resultado eu continuo se não eu corto”. O aluno Pedro é um curioso, um pesquisador de conteúdos sobre música na internet. Admirador de música de concerto, tem também suas experiências no estudo de violino e flauta uma série de materiais já estudados que apontam padrões de postura, respiração, teoria e sugere certa desconfiança quando compara diferentes metodologias voltadas para o ensino de teclado na internet:

Eu tenho lido orientação livre que fala que tem que estar no mesmo nível ou um pouquinho mais alto, eu já vi tecladista que se diz aí tecladista de curso com o teclado mais alto, eu digo ué. E não foi só um não, já vi vários [...] Ele não é um professor, ele toca do jeito dele e passa pros outros o jeito dele que é errado (PEDRO, Aula 2, 2021)

A reflexão do aluno é desencadeada diante da observação da professora sobre sua postura ao executar um exercício específico. Segundo Letícia, a economia de movimentos é um aliado na prática do piano quando explana sobre a distância sobre trocas de acordes: *“Todo salto envolve cair no lugar errado, mesmo quando a gente tem experiência, toda vez que a gente troca de lugar a gente pode cair no lugar errado”*. Outra dificuldade para a prática é a enorme gama de modelos de teclados existentes no mercado, uma vez que apenas um dos alunos [que abriram câmera] possuía um piano digital de 88 teclas com pedal. Para muitos, como o caso do aluno Natan, cantor e Dj, era praticamente impossível executar uma música com as duas mãos, uma vez que utilizava um controlador midi para a aula de teclado.

Estar *on-line* não era somente consequência de conexão, equipamentos, ou vontade, mas também das possibilidades dos horários e o contexto de trabalho de cada aluno. Durante o processo de observação descobri que muitos dos alunos são professores de artes que estão procurando aprender mais sobre música para seus ofícios, trabalhos que por si só já demandavam suas próprias dificuldades pandêmicas.

Eu vi o vídeo que você postou, mas não consegui treinar porque como é fechamento de semestre a gente tem que ir atrás dos alunos” (Bárbara). Quarta -feira eu entro de recesso de uma das escolas aí eu quero fazer outros. As coisas que eu vi na teoria, literalmente um complementou o outro, ajudou bastante. Em artes a gente precisa trabalhar a parte de música, alguns conceitos da pra adaptar e trabalhar com crianças,

eles veem uma partitura aí eles querem saber o que é e antigamente [pra mim] era muito abstrato. A gente falou bastante da batida né, isso pra criança eu consigo trabalhar, fazer de uma forma mais simples com umas partituras não convencionais. (BARBARA, Aula 9, 2021)

A fala de nossa aluna-professora retrata um pouco do que é ser professor e ter que trabalhar em diferentes escolas para completar uma carga horária como professora de artes. Aos poucos até mesmo particularidades e anseios em seu processo de docência são compartilhados entre os colegas, enriquecendo o processo de construir conhecimento através da música. “Como são pequenos aí eu faço a gravação da aula e mando na semana pra eles, como eu tenho muito aluno a demanda fica difícil pra fazer [...] a maioria dos alunos da manhã responde de tarde ao longo da semana” diz Bárbara sobre a dificuldade de conciliar as demandas das atividades assíncronas de seus alunos e suas próprias especializações síncronas em música.

Durante as três últimas semanas do projeto sentimos de fato o início de algumas ausências nos encontros síncronos e uma demanda maior pelos resumos assíncronos postados semanalmente no YouTube. Com o passar do tempo descobrimos que Lucas, Daiane e Bárbara eram professores e que passavam por demandas similares: Tenho workshop as 18:30 então vou ter que sair mais cedo [...] e a Daiane falou que não tem certeza se chega a tempo porque hoje voltou aqui as escolas e aí se atrasou” (Bárbara, Aula 5, 2021). Os alunos que participavam assiduamente dos encontros descobriram o curso no compartilhamento de um anúncio no grupo de WhatsApp de professores, como relata Lucas:

Eu e a Babi somos professores de artes aqui na rede de Suzano, acho que inclusive divulgaram lá no grupo dos professores, daí a gente entrou meio que junto assim [...] o que me trouxe ao curso é mais o olhar de cantor mesmo, mas também tem esse viés de professor de arte, mas uma coisa ajuda a outra, né?

Mesmo assim, entre encontros síncronos e gravações, as aulas contribuíram para um desenvolvimento musical desses ávidos por conhecimento musical. “A Semana passada não consegui entrar, [...] eu continuei trabalhando um pouquinho, mas peguei menos. Não tive muito tempo pra poder olhar, tô sentindo que tá soltando um pouco melhor os dedos”, diz Lucas sobre suas dificuldades e evoluções durante as aulas.

Ta passando um avião aqui

Uma das particularidades dessa interação remota é o estar e compartilhar sua casa com os colegas. Como um verdadeiro “entre fique a vontade”, os participantes passam com o tempo a conhecer contextos dos colegas de formas que provavelmente não aconteceriam em uma sala de aula tradicional. São diversas as vezes que os aviões da base de Canoas, RS figuram nesse encontro síncrono, mais especificamente perto das 18 horas. Essas conversas paralelas entre professor-aluno, aluno-aluno trazem um pouco de humanidade as aulas se aproximam de certa forma àquela sala de aula barulhenta com conversas em todos os sentidos que todos sentimos falta.

Durante as aulas as histórias de vida são reveladas de forma orgânica e os alunos - professores descobrem o real poder da música na aproximação de pessoas de diferentes territórios, classes, idades e gêneros. Os contextos se misturam, os contatos são expandidos para além da sala de aula, e assim entre “colcheias e sustenidos” conhecemos um pouco melhor o mundo do outro. Letícia Arnold comenta em sua última aula no projeto: *Isso é muito louco né, eu não vou ver vocês nunca pessoalmente, talvez a gente nunca se encontre, mas a gente cria essa conexão através da música.* Uma rede de contato baseada em experiências compartilhadas pelo fazer musical online é construída em uma pequena comunidade virtual dentro de um grupo de WhatsApp com o objetivo de aprender sempre mais sobre música.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O período de dois anos em que cursei Licenciatura em Música como aluno de reingresso diplomado foi marcado por um turbilhão de aprendizados. Desde o início, em nenhum momento foi um processo solitário e durante praticamente todo o caminho eu estava entre ser licenciando, ser etnomusicólogo, ser produtor [cultural, de conteúdo], ser vigilante de meus pais em situação de risco para a COVID-19, ser otimista e grande parte do tempo não saber o que seria do amanhã para um setor cultura que vem gradativamente se deteriorando.

Dentre os acontecimentos mais vívidos em minhas memórias estão minhas falhas nos três primeiros concursos da Aldir Blanc (2020) em meu segundo semestre de licenciatura. No ano seguinte convivi com a prática musical remota, com produções fonográficas de canto coral, cantando em alemão e francês [ao menos tentando], gravando para a disciplina de regência e me posicionando diante das escolhas metodológicas de cada professor no ERE da universidade.

Ao final desse processo, minha inquietude entre ser professor e pesquisador se revelou apenas uma mola propulsora ao percurso de minha trajetória, uma vez que as leituras e experiências vividas nesse contexto foram misturando essas e outras identidades. Pelas leituras de Paulo Freire, a percepção de que o professor é um pesquisador desposto de neutralidade e comprometido com as lutas sociais em uma educação libertadora desconstruí a figura autoritária do professor bancário, modelo escolar que me foi apresentado. Ao avançar na grade curricular, aprendizados que vão além da música em direção a relação aluno-professor, o cuidado com as questões emocionais, acolhimento, pouco discutidas até então, se revelaram importante dentro e fora da universidade.

No projeto *Cultura Online! Pesquisa e educação musical* esse acolhimento – mesmo que de forma virtual – estava rotineiramente implícito nas ações dos professores. Ninguém era obrigado a abrir suas câmeras, os acessos eram facilitados às salas de aulas virtuais, não existiam classificações ou mesmo tensões para receber o certificado final, uma vez que as aulas síncronas poderiam ser completas por aula expositivas assíncronas no ambiente virtual que construímos. Outro ponto interessante, a famosa “invenção da roda”, é que nossa motivação em fazer um bom ambiente virtual, com botões para entrar pelo próprio navegador no site e zoom, acabou por ser substituída por um simples compartilhamento de links de zoom pelo WhatsApp. Dessa forma, estávamos diante de um esforço de construir um objeto de aprendizagem virtual, sendo que já existiam ferramentas capazes e socialmente consolidadas como ferramentas de

interação entre as pessoas, o que me fez pensar sobre a própria área de educação musical e sua busca por ferramentas em prol da aula de música, por vezes esquecendo as interações.

Enquanto professor em nenhum momento deixei de ser aluno, aprendi com colegas professores, equipe de trabalho e com os próprios alunos. Descobri, que mesmo não possuindo os olhares físicos da sala de aula, poderia enviar mensagens privadas e em toda aula de teoria eu iniciava dizendo “quem não estiver confortável de participar” envia no direct. Com os alunos aprendi novos repertórios, como editar no YouTube de acordo com algoritmo, como visualizar métricas, sobretudo aprendi que o tempo da aula de música na modalidade virtual é diferente. Dentre os aprendizados advindos da equipe de trabalho estão contabilidade, como fazer um anúncio, como construir e editar um site complexo pelo wordpress, mas principalmente como conciliar o trabalho de diferentes pessoas com horários e modos distintos de trabalhar. Ensinei alguma coisa acerca do projeto em todos os momentos e trago todos os aprendizados aqui para enfatizar que o professor também deve estar aberto para aprender com o próximo e menos mergulhado por vezes em suas próprias crenças.

Para além dos 112 cadastrados no *site* para aulas (as)síncronas, aproximadamente, 39.287 visualizações no YouTube no período de dois meses, gostaria ainda de registrar depoimentos de diferentes regiões do Brasil, sobre a experiência que foi estudar música no projeto nesse período:

Matriculei-me em três oficinas do Projeto: Teoria Musical, Produção Musical e Música Coletiva Remota. Hesitei em me matricular, porque eu nunca havia estudado música. Mas encorajei-me depois, e a experiência foi surpreendente! Os professores tornam o ambiente muito favorável ao aprendizado, pois entendem os alunos que começam do ponto zero, ou que aprendem mais lentamente. Nunca imaginei que um dia fosse aprender o que aprendi com a Classe Musical! Pretendo continuar estudando com estes professores, para transformar em música as composições que criei na minha imaginação. (Aluno, RS, 60)

As oficinas do Projeto, além de ter me guiado em meus estudos, tanto com exercícios para os instrumentos que eu nunca tinha estudado como nas aulas de Provas Específicas, nas quais eu finalmente soube por onde começar a me preparar e já sendo muito bem iniciada pelas aulas bem projetadas. Além disso, as aulas me animaram de pegar novos instrumentos e me dedicar aos que eu já tinha. Fui lembrada do propósito de estudar música e como é leve e divertido se usado o método certo. Todos os professores merecem nota 1000 pelo ensino impecável. (Aluno, Rio de Janeiro, 17 anos)

Apaixonada pelo universo da música, este curso foi uma oportunidade de realizar um sonho de muito tempo, aprender a tocar teclado e decifrar aquelas linhas e notas que achava de extrema complexidade. Além do teclado completei meus estudos com o Curso de Teoria Musical, em ambos os cursos percebia aula a aula a forma atenciosa, dinâmica e didática dos professores. Gostaria de parabenizar primeiramente a Lei Aldir Blanc por incentivar a nossa cultura e principalmente a toda equipe do Classe

Musical por sua excelência no trabalho, espero conseguir participar de muitos outros cursos. (Aluno, São Paulo, 40 anos)

Particpei de todas as oficinas propostas pelo Classe Musical no período de mai/jun-2021 e nesses 2 meses a quantidade de conhecimento passado foi absurda! O projeto traz a oportunidade de entendimento musical de qualidade a qualquer pessoa que esteja disposta a se dedicar. Sempre busquei uma oportunidade como essa e graças aos professores Bruno, Letícia e Tércence finalmente pude entender a lógica por trás dos sons. Me sinto confiante agora de que tenho conhecimento musical para estudar e evoluir em qualquer área que escolher. Por essas oficinas e a equipe do Classe Musical só tenho agradecimentos e boas memórias! (Aluno, RS, 18 anos)

Um projeto virtual como esse pode criar novas pontes para o conhecimento em música porque quebra a barreira geográfica e cultural entre seus participantes e incentiva a troca intergeracional, algo que projetos focados em faixas etárias específicas não conseguem dar conta. Atualmente, utilizando dos mesmos meios virtuais, secretarias, ativistas e atores de segmentos culturais se encontram virtual para lutar pela continuidade da Lei Aldir Blanc no Brasil. No momento em que escrevo, o presidente Jair Bolsonaro está em seu segundo veto ao projeto que possuiu ampla maioria de votação na câmara de deputados e senado, nos resta agora espera para a derrubada do mesmo, para que mais pessoas possam usufruir desse direito a cultura (ALVES, Jornal o Tempo, 2022).

Ao retomar o texto aqui descrito, a relação entre professor e pesquisador, exposta como motivadora de meu ingresso na licenciatura perde o sentido, uma vez que não existe a necessidade de dualizar tais agencias do conhecimento. Um professor com um olhar investigativo do aluno pode potencializar seu processo docente, assim como um pesquisador pode sistematizar a abstração e melhor compartilhar ao aluno dilemas e questões importantes de determinados contextos. Independente das identidades, cada vez mais fragmentadas – professor, pesquisador, gestor, editor, produtor, músico – a urgência em ter uma visão “humana e sensível” ao próximo está cada vez mais evidente, sendo por conflitos locais, assimetria de poder ou mesmo as guerras que inacreditavelmente nos cercam. Talvez o próximo passo da educação em espaço escolar [ou não escolar] possa vir em direção em valorizar a diferença para potencializar a coletividade, focando menos em avaliações/classificações/censos e valores quantificáveis, típicos dos valores capitalistas, e dando espaço aos processos de interações e trocas que ultrapassam as paredes da sala de aulas e as faixas etárias. Se é possível ou viável eu não sei, mas de uma ideia pode nascer uma revolução, uma abstração ou apenas um novo projeto.

REFERÊNCIAS.

ALMQVIST, Cecilia Ferm; LEIJONHUFVUD, Susanna. Evolving musical building in streaming media – Spotify as a case: reflections upon a pilot study. In: WORLD CONFERENCE OF INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 33., 2018, Baku, Azerbaijan. Proceedings [...] Baku: ISME, 2018. p. 80.

ALVES, R. Após Paulo Gustavo, Bolsonaro veta Lei Aldir Blanc, destinada ao setor cultural. *Jornal o Tempo*, 2022. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/politica/governo/apos-paulo-gustavo-bolsonaro-veta-lei-aldir-blanc-destinada-ao-setor-cultural-1.2663592>>. Acesso em: 21, mai. 2022.

ALVES, J. R. M.; LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a distância: o estado da arte. A história do EAD no Brasil. São Paulo, Pearson Education do Brasil, p. 2.8, 2009.

AMORIM, QP de BS; ALMEIDA, CMG de. Educação musical no terceiro setor: reflexões sobre os processos de significação e criatividade musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2017.

ANDRADE, Klesia Garcia. “Um Canto em Cada Canto”: o coro infantil e suas perspectivas músico-educativas. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2015.

ARAÚJO, Samuel. A prática sinfônica e o mundo a seu redor. *Estudos Avançados*, v. 30, n. 86, p. 311-322, 2016.

ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Márcia Simão. CONTRIBUIÇÃO PARA A QUESTÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MÚSICA. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, 2018.

BAKER, Geoffrey. *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth*. New York, NY: Oxford University Press, 2014.

BERGH, A.; DENORA, T. From wind-up to iPod: Techno-cultures of listening. In: COOK, N. et al (Org.). *The Cambridge companion to recorded music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 102-115

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 2005.

BRASIL. Lei n. 14.017, de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. *Diário oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 123, p. 1, 30 jun. 2020*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14017.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

BROUSSEAU, G. Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques. In: COLLOQUE DE LA TROISIÈME UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DE DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES D'OLIVET, 3., 1984. 11 p.

_____, G. Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques, Rennes*, v. 9, n. 3, p. 309-336, 1988.

CARVALHO, Valéria Lazaro; JUNIOR, José da Silva Fontes. As dimensões formativo-musicais na ONG Ilha de Música: uma perspectiva sobre o ensino de música de um projeto social. *REVISTA DA ABEM*, v. 28, 2020.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, 2018.

CHEN, Hung-Pai. Evolving policy and practice: the application of the Internet in music education in Taiwan. In: INTERNATIONAL SEMINAR OF THE POLICY COMMISSION ON CULTURE, EDUCATION AND MEDIA, ISME, 15., 2010, Kaifeng, China. Proceedings [...] Kaifeng: ISME, 2010. p. 2-6. YOUTUBE aprendendo com os alunos

DAMMERS, R. J. Utilizing internet-based videoconferencing for instrumental music lessons. *Applications of Research in Music Education*, v. 28, n. 17, p. 17-24, 2009.

FERNANDES, Rubem Cesar. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians*. Middle-town: Wesleyan: Wesleyan University Press. 2007 [1989].

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e mudança*. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, M. F. Q. ; WEILAND, R. L. . Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado ?.. In: Jusamara Souza; Magali Kleber; Antonio Dias Nascimento; Vania Fialho; Maria de Fatima Quintal de Freitas; Renate L. Weiland; Edineiram Marinho Maciel. (Org.). (Org.). *Música e projetos sociais e comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado ?..* 1ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 63-94.

GARCIA, Marcos et al. A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018. *Revista da ABEM*, v. 28, 2020.

GOHN, DANIEL MARCONDES. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. *Revista da ABEM*, v. 21, n. 30, 2013.

JORGE, Sâmela Cristina. O canto coral em diferentes contextos: um olhar comparativo entre um projeto social na periferia de Belém e uma escola particular de ensino básico em Ananindeua/Pará. In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019a.

JORGE, Sânela Cristina. Entre o não-formal e o formal: uma educação musical no projeto social República de Emaús em Belém do Pará. In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019b.

KANGASLUOMA, M. Violin on the web: introduction to violin distance education. 2010. Disponível em: . Acesso em: 24 fev. 2012.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-52, mar. 2004.

KAZAKA, Lauma. How to engage the digital generation in learning music?. In: WORLD CONFERENCE OF INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 33., 2018, Baku, Azerbaijan. Proceedings [...] Baku: ISME, 2018. p. 216-217.

KEEN, A. The cult of the amateur: how blogs, MySpace, YouTube, and the rest of today's user-generated media are destroying our economy, our culture, and our values. New York: Doubleday, 2007.

KINOSHITA, Lucas. Aulas de música durante a pandemia: um breve relato de três experiências diferentes. In: SOUZA et al. *O Cotidiano da pandemia: reflexões e experiências com a educação musical*. Porto Alegre, Scientific, 2021.

KLEBER, Magali Oliveira. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006.

_____. Projetos Sociais e Educação Musical. In: Aprender e ensinar música no cotidiano. Jusamara Souza (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Edição 34, 1999.

MERRIAM, Alan P.; MERRIAM, Valerie. *The anthropology of music*. Northwestern University Press, 1964.

MILLER, Kiri. *Playing Along: Digital Games, YouTube, and Virtual Performance* (Oxford Music/Media Series). Oxford University Press, 2012.

NASCIMENTO, Ailton Mario. MÚSICA ORQUESTRAL EUROPEIA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA BAHIA, 2009–2017. In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2019.

NASCIMENTO, Bruno. " Por entre os sons": uma etnografia da cena de música popular instrumental brasileira e do jazz em Porto Alegre. 2020^a

_____. Música em isolamento social: colaborações e reflexões em lives como espaço de performance e crítica musical. *Música Popular em Revista*, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. e020017, 2020b. DOI: 10.20396/muspop.v7i00.14282. Disponível em:. Acesso em: 18 ago. 2020b.

_____. do campo aos projetos: resultados, metamorfoses e reflexões do “pós-campo” entre musicistas do jazz e música popular instrumental brasileira em Porto Alegre. In: Anais do X ENABET | Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia. Anais...Porto Alegre(RS) UFRGS, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xenabet/398856-DO-CAMPO-AOS-PROJETOS-->

RESULTADOS-METAMORFOSES-E-REFLEXOES-DO-POS-CAMPO-ENTRE-MUSICISTAS-DO-JAZZ-E-MUSICA-POPU>. Acesso em: 13/05/2022

PENNA, Maura; BARROS, Olga; MELLO, Marcel. Educação musical com função social: qualquer prática vale?. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 27, 2012.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

_____. Não basta tocar?: discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan/jun., 2014.

PIEIDADE, Acácio Tadeu de C. "Brazilian Jazz and the Friction of Musicalities. In: *Jazz Planet*, Atkins, Taylor (Editor). Jackson: University Press of Mississippi, pp. 41- 58, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo (Orgs). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

_____. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.

_____. Há diversidade (s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. *Música e Educação*./ Organizadores: Helena Lopes da Silva e José Antônio Baêta Zille. Barcelona: EdUEMG, 2015. 232 p. - (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v. 2).

_____. Formação intercultural em música: perspectiva para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017.

RIBEIRO, Giann Mendes. Educação musical a distância online: desafios contemporâneos. *Revista da ABEM*, v. 21, n. 30, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 10.283/1994 – Dispõe sobre a criação, estruturação e funcionamento dos conselhos regionais de Desenvolvimento e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=12666&hTexto=L>. Acesso em: 16. mai. 2022.

ROQUE DOS SANTOS, Nobre. A Observação na Escola. Blog Educatopias. 27 de abril de 2009. Disponível em: <<https://nobresantoss.blogspot.com/2009/04/observacao-na-escola.html>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

SEDAC, RS; MARCOPOLO, Fundação. Edital Criação e Formação Diversidade das Culturas. 2020. Disponível em: <https://cultura.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20210136/12093602-minuta-edital-diversidade-das-culturas.pdf>. Acesso em: 16. mai. 2022.

SILVA, Alan Maia; GONÇALVES, Eliete Vasconcelos; BATISTA, Leonardo Moraes. *Ensino de Música e Desenvolvimento Humano: A ação dos Projetos Sociais*. 2015

- SILVA, Erinaldo Edson da. Entrevista concedida a José da Silva Fontes Junior. Natal – RN, 26 mar. 2018.
- SLOBODA, John. Can music teaching be a powerful tool for social justice. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, 2015.
- SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performance and listening*. Middletown, Ct: Wesleyan University Press, 1998.
- SOARES, Isac. Aulas de trompete em meio à pandemia. In: SOUZA et al. *O Cotidiano da pandemia: reflexões e experiências com a educação musical*. Porto Alegre, Scientific, 2021.
- SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. SOUZA, Jusamara. *Música, educação e projetos sociais.* Jusamara Souza e outros. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 11-28.
- THIOLLENT, Michel. “Perspectivas da pesquisa-ação em etnomusicologia: anotações e primeiras indagações”. In: ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar & CAMBRIA, Vincenzo (Orgs.). *Música em Debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2012, p. 189-197.
- TORRES, Maria Cecília. Histórias de uma professora de música aposentada em tempos de pandemia: entre ser docente e discente. In: SOUZA et al. *O Cotidiano da pandemia: reflexões e experiências com a educação musical*. Porto Alegre, Scientific, 2021.
- VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 25-42.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Riode Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003 [1994].
- _____. Desafio da proximidade: In VELHO, G e KUSCHNIR, K (orgs.) *Pesquisas Urbanas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- VIEIRA, Lia Braga. *A construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém. CEJUP, 2001.
- VIEIRA, Karina Firmino. Constituinte-se professor de música de projeto social: narrativas de formação. In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2017. WALDRON, Janice. Online music communities and social media. *Oxford handbook of community music*, p. 109-130, 2018.
- WESTERMANN, BRUNO. A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 29, 2012.
- WHITAKER, Jennifer A.; ORMAN, Evelyn K.; YARBROUGH, Cornelia. The effect of selected parameters on perceptions of a music education video posted on YouTube. *International perspectives on research in music education*, p. 255-272, 2016.
- YUDICE. George. *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. 2002.

ENTREVISTAS

ARRUÉ, Dejeane. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MN5yymvApeU&t=501s>>. Acesso: 16 mai. 2022.

CORSETTI, Marcelo. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=J6HGLxhcGRQ&t=5651s>>. Acesso: 16 mai. 2022.

DULCE, Bibiana. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2020. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=CnFy3aqa_iE&t=3224s>. Acesso: 16 mai. 2022.

FREITAS, Kiko. Pearl TV -Beat Show. [Liveno Youtube –Pearl Brasi]. 2020. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=DCThKUGjVIw&t=1734s>> Acesso: 16 mai. 2022.

KARAM, Felipe. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2020. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=GAV_ZkgtOF0&t=3520s> . Acesso: 16 mai. 2022.

LEÃES, Luciano. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2020. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=345vcpCC5oQ&t=4049s>> Acesso: 16 mai. 2022.

ORSATTO, Camila. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2021. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=zDmxvke630c&t=3052s>>. Acesso: 16 mai. 2022.

PEZZI, Júlia. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2021. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=Wo74eyX04Sk>>. Acesso: 16 mai. 2022.

SANTOS, Caetano. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2020. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=jmgRP3fWUDg>> . Acesso: 16 mai. 2022.

VAZ, Marcelo. Musicando Trajetórias. [Entrevista no Youtube]. 2021. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=1JXwvPH7r9g&t=6267s>> . Acesso: 16 mai. 2022.