



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**FATORES QUE INFLUENCIAM A AUTONOMIA DO ALUNO DE
VIOLÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A
DISTÂNCIA**

BRUNO WESTERMANN

**Salvador
2010**

BRUNO WESTERMANN

**FATORES QUE INFLUENCIAM A AUTONOMIA DO ALUNO DE
VIOLÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Concentração em: Educação Musical

Orientador: Prof. Dr. Ana Cristina Gama dos Santos
Tourinho

Salvador
2010

Biblioteca da Escola de Música - UFBA

W527 Westermann, Bruno.

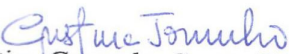
Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distancia. / Bruno Westermann. 2010.

Xii, 112 f. : il.

Orientadora : Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música,
2010.

A Dissertação de Bruno Westermann foi aprovada


Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Orientadora


Helena Muller de Souza Nunes


Joel Luis da Silva Barbosa

Salvador, 23 de novembro de 2010

Quando eu era criança, sempre parava pra ver o Vô Pião tocar e ouvir ele dizer que aquele violão um dia ia ser meu. O tempo passou, o Vô foi embora, o violão ficou comigo... e eu vim parar aqui.

- Vô! Vem ver o que eu fiz com o presente que tu me deu!

Esse trabalho é dedicado a Serapião Caetano Goulart, o Vô Pião, que me dá muita saudade a cada nova conquista musical.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter colocado no meu caminho todas as instituições e pessoas citadas abaixo.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pelo financiamento desta pesquisa.

À Universidade Federal da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Música, por oferecerem as condições para o desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Ana Cristina Tourinho, por orientar este trabalho e por estar tão presente na minha carreira profissional há tanto tempo.

À professora Helena Müller de Souza Nunes, muito mais do que membro da banca que avaliou este trabalho, minha principal referência profissional.

Ao professor Joel Barbosa, pelas brilhantes colocações sobre meu trabalho.

Aos meus pais, Roberto e Liége, pelo esforço para que nunca nos faltasse nada e pelo estímulo a ir sempre mais longe.

Ao meu irmão Marcos, sem sombra de dúvidas o meu melhor amigo.

À Vó Tetê, Lígia, André, meus tios, meus primos e toda a minha família, que nunca deixaram de estar por perto.

À Vó Reina, que comemorou comigo a aprovação no mestrado, mas resolveu comemorar mais longe a minha defesa.

À Juli, por dividir comigo os melhores e piores momentos da realização deste trabalho.

À Mariana Ribas, pela amizade, carinho e companheirismo que eu espero poder contar pra sempre; e a todos com quem dividi apartamento nestes dois anos, especialmente Glória, Marco e Mari Terra.

Aos colegas da Pós-Graduação, pela ajuda para trabalhar e para relaxar.

Aos grandes amigos de Porto Alegre, com quem eu sempre pude contar.

Aos colegas de trabalho do CAEF, que são parte muito importante deste trabalho.

À equipe de violão do PROLICENMUS: Edgar Marques, Felipe Rebouças, Adriano Oliveira e Rafael Guerini, pela ajuda na realização desta pesquisa e por segurarem as pontas do trabalho durante meu afastamento.

E a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo qualitativo investiga os fatores que influenciam a presença ou ausência de um comportamento autônomo no estudo de violão, em alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Modalidade a distância. Utilizando o desenho metodológico do estudo de caso, foram coletados dados de quatro alunos iniciantes no instrumento quando do início deste curso. Estes dados foram coletados sob diferentes ângulos do ponto de vista dos próprios alunos, dos tutores que trabalham com estes alunos e do próprio pesquisador, a fim de garantir a confiabilidade dos resultados.

A partir da revisão de bibliografia, foi possível traçar um breve histórico da Educação a Distância no Brasil, listar algumas iniciativas de ensino de música e de instrumentos musicais nesta modalidade e identificar as pesquisas existentes na área de Educação Musical a Distância. A fundamentação teórica diz respeito aos autores que discutem a questão da autonomia, seja na Educação, Educação Musical ou Educação a Distância. Os resultados apresentados apontam para a capacidade de reflexão sobre a própria produção enquanto alunos de violão, como sendo o principal fator que influencia a autonomia destes alunos.

ABSTRACT

This qualitative study investigates the factors that influence the presence or absence of an autonomous behavior when studying guitar, with music students of Federal University of Rio Grande do Sul's music course, offered through distance education. Using the methodological design of the case study, the research collected data of four beginners students in the instrument when the course started. These data were collected from different points of view from the students themselves, the tutors who work with these students and the researcher in order to ensure reliability of results.

From the bibliography, it was possible to trace a brief history of Distance Education in Brazil, to list some initiatives in music education and musical instruments in this modality and to identify the existing studies in the field of Music Education at Distance. The theoretical basis concerns authors that discuss the issue of autonomy, whether in Education, Music Education or the Distance Education. The results suggest the capacity for reflection on its own production as a student of guitar as the main factor that influences autonomy of these students.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO	07
1.1. O Pró-Licenciatura e o Curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade a distância	07
1.2. Estrutura do Curso	10
1.1.1. Grade curricular: Eixos	11
1.1.2. Interdisciplinas por Eixos	12
1.2.3. Plataforma Educacional: Ambiente Virtual Moodle e Unidades de Estudo	14
1.2.4. Corpo docente (papel dos professores).....	17
1.3 – Polos, tutores e a dinâmica de atendimento aos alunos	18
1.3.1 Polo.....	18
1.3.2 Atuação de tutores e a dinâmica de atendimento aos alunos.....	19
1. 4 - As cidades	20
1.4.1 Cidade A	21
1.4.2 Cidade B	22
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA E A AUTONOMIA	23
2.1 Educação a distância no Brasil	23
2.1.2 Educação musical a distância.....	25
2.1.3 Modelo de ensino de violão a distância em nível de graduação ...	30
2.1.4 A autonomia nesta proposta de ensino	36
2.2 A autonomia na literatura.....	38
2.2.1Autonomia na literatura de Educação Musical a Distância	42
2.2.3 A reflexão como caminho para a autonomia	44
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	48
3.1 Desenho metodológico.....	49
3.2 Escolha do Universo	50
3.3 Coleta de dados e análise dos dados	51
3.3.1 Ações preliminares	51
3.3.2 Questionário dos alunos.....	52
3.3.3 Questionário dos tutores	54
3.3.4 Cruzamento de dados dos questionários dos tutores e dos alunos	55
3.3.5 Gravações de vídeo (Observações)	56
3.3.6 Análises dos vídeos	58
3.3.7 Categorização.....	58
3.3.8 Entrevistas.....	61

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	64
4.1 Antônio.....	66
4.2 Estela.....	69
4.3 Jorge.....	74
4.4 Sara	79
4.5 Considerações sobre os dados apresentados	82
CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO	87
5.1 Resposta da pergunta de pesquisa	87
5.2 Considerações sobre as hipóteses	91
5.3 Considerações finais	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	102
Termo de consentimento dos alunos.....	103
Termo de consentimento dos tutores	105
Questionário alunos	108
Questionário Tutores.....	110
Estrutura da Entrevista.....	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – EIXOS E INTERDISCIPLINAS

TABELA 2 – TABELA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

TABELA 3 – TABELA DE ANÁLISE DOS VÍDEOS

TABELA 4 – TABELA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

INTRODUÇÃO

A quantidade de cursos de graduação oferecidos, através da modalidade a distância, vem crescendo de forma considerável no Brasil. Nas mais diversas áreas do conhecimento, estes cursos têm facilitado o acesso aos estudos, por parte de pessoas que não teriam outra possibilidade de fazê-lo. Moradores de cidades distantes dos grandes centros urbanos e educacionais, falta de tempo, impossibilidade de se deslocar para outras cidades, alta carga horária de trabalho são fatores que têm levado as pessoas a optarem pela Educação a Distância. Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), o acesso ao ensino e à informação foi facilitado, atendendo às demandas educacionais da sociedade contemporânea. Juntamente com isto, a facilidade e acessibilidade aos meios de comunicação vêm sendo um fator que torna cada vez mais viável o ensino realizado à distância.

A área de música segue esta tendência. No Brasil, atualmente, três são as universidades que oferecem cursos de graduação em música na modalidade a distância. São elas a Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O curso que será objeto desta pesquisa, Licenciatura em Música a distância da UFRGS, objetiva licenciar professores atuantes na rede pública de ensino que não possuem habilitação legal para tal. (BRASIL, 2005).

São muitas as características deste curso que o tornam particular. O fato de ser oferecido na modalidade a distância, seu público-alvo específico, e a forma como foi estruturada a matriz curricular e o projeto pedagógico são algumas das características que lhe dão um caráter único. Além disso, a acessibilidade aos materiais, o espaço físico onde o curso ocorre e a metodologia de trabalho adotada também são responsáveis pela singularidade desta proposta.

Minha experiência como tutor de violão do curso de Licenciatura em Música da UFRGS foi o que motivou e fundamentou este trabalho. Igualmente, foi durante a atuação enquanto tutor que idealizei (e visualizei) o problema de pesquisa aqui estudado. Ao longo dos anos em que atuei como tutor, tive a oportunidade de vivenciar os dois lados desta função: o lado de quem produz os materiais didáticos e as aulas a distância para a interdisciplina de violão; e o lado de quem participa do atendimento presencial e a distância aos alunos do curso, percebendo como estes estudantes recebem e lidam com o material produzido e atividades propostas.

Enquanto equipe de produção de materiais didáticos para aulas de instrumento a distância, nossa proposta visa criar materiais que permitam e estimulem o aluno a ter liberdade de escolha sobre os muitos aspectos que compõem o estudo do instrumento, de acordo com o próprio perfil do estudante e de suas aspirações profissionais, enquanto professor de música. Os alunos deste curso são estimulados a terem papel ativo e responsabilidade sobre a própria aprendizagem desde a organização dos estudos, em termos de tempo e espaço, até a decisão sobre o que estudar e que nível de dificuldade alcançar no semestre. A pretensão sempre foi de que os materiais didáticos autoexplicativos disponibilizados, juntamente com os atendimentos presenciais e a distância, por parte dos tutores, fossem o suficiente para que o aluno pudesse realizar o estudo do instrumento.

A partir do momento em que as aulas iniciaram, foi constatado que grande parte dos alunos não conseguia lidar com este tipo de situação, nem se responsabilizar pelo próprio estudo. Este fato gerou defasagem entre o desenvolvimento planejado e o desenvolvimento que os alunos de instrumento conseguiam obter. Gerou também uma situação de sobrecarga para os tutores presenciais, que trabalham com os alunos nos polos diariamente, pois estes se viram com a incumbência de supervisionar e orientar os estudos, cobrando a leitura dos materiais, a realização das tarefas e, inclusive, ministrando aulas presenciais no polo, sobre os

conteúdos disponibilizados na plataforma de ensino. Some-se a isso o fato de muitos alunos não estarem familiarizados com o uso de computadores e da internet, apesar dos cursos de inclusão digital realizados no primeiro semestre.

A defasagem de aprendizagem gerada por este quadro obrigou uma mudança de postura por parte da Coordenação do curso, principalmente com relação às responsabilidades dos tutores presenciais. Estes tiveram que assumir participação ativa nas atividades de supervisão, como as relatadas no parágrafo anterior. Esta pesquisa então surgiu a partir deste quadro, pois senti necessidade de investigar o porquê da dificuldade dos alunos em lidarem com a ausência de um professor fisicamente presente, e da dificuldade de se responsabilizar autonomamente com o seu estudo e sua aprendizagem.

As constatações feitas acima estão sendo citadas aqui, de forma empírica, em termos de pesquisa, pois as publicações de relatos de experiência e comunicações (WESTERMANN, 2010; TOURINHO; WESTERMANN; MOREIRA, 2009) ainda são incipientes. Estas foram coletadas através de relatos dos tutores em fóruns internos na plataforma de ensino do *Moodle* Institucional da UFRGS, conversas informais por MSN ou presenciais, e ainda impressões a partir dos trabalhos pessoais desenvolvidos em alguns dos polos.

Durante a primeira sondagem de trabalhos na área, percebi que a autonomia do aluno é bastante discutida na bibliografia de educação a distância. Todos os autores pesquisados (que serão descritos de forma mais aprofundada no capítulo de referencial teórico deste trabalho) apontam para esta habilidade como sendo necessária para esta modalidade de ensino, justamente pela ausência física e temporal de um professor nos momentos de ensino e aprendizagem. Neste panorama, chamou-me atenção o que diz Belloni (2008) sobre este assunto. A autora, que não utiliza o termo autonomia, mas sim *aprendizagem autônoma*, aponta para o fato de que o crescente número de cursos de nível superior oferecidos através da modalidade a distância suscita o desenvolvimento de propostas de pesquisa voltadas para os

alunos que os frequentam, a fim de identificar suas características sociais, econômicas e culturais. Através da investigação do perfil desses alunos, juntamente com o desenvolvimento de estratégias e metodologias específicas para esta modalidade, acredita-se estar criando condições para que se possa “ensinar a aprender”, condições para que seja formado o “aprendente autônomo” (BELLONI, 2008, p. 46).

Diante desta realidade, passei a acreditar que o trabalho de pesquisa planejado poderia ter relevância, por se propor a identificar e refletir sobre o perfil dos alunos do curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, principalmente no que se refere a suas características de estudo e de aprendizagem.

A partir de um maior contato com diferentes autores da área e do desenvolvimento do projeto de pesquisa que originou este trabalho, pude começar a olhar para a situação dos meus alunos com o olhar de pesquisador, problematizar uma situação e tentar, através da pesquisa e da reflexão, resolver um problema que é real. Assim, ao identificar os motivos deste tipo de comportamento, por parte destes alunos, cheguei à questão de pesquisa: quais são os fatores que influenciam a presença ou ausência de um comportamento autônomo em estudantes de violão do curso de Licenciatura em Música – Modalidade a Distância da UFRGS?

Os objetivos desta pesquisa, traçados inicialmente para que essa pergunta pudesse ser respondida, foram: (a) identificar, apoiado em bibliografia, quais características determinam o perfil de um aluno autônomo, (b) verificar as diferenças de nível de autonomia apresentadas pelos alunos estudados, (c) verificar em que medida a atuação dos tutores influencia no nível de autonomia apresentado pelos alunos e (d) verificar em que medida as expectativas e a compreensão dos alunos sobre o papel do tutor influenciam na autonomia dos alunos. Estes objetivos embasaram os primeiros passos desta pesquisa mas, como poderá ser percebido ao longo do texto, com o desenrolar da investigação, estes foram reformulados e, principalmente, ampliados. Estas alterações foram resultado da revisão de bibliografia e das evidências que

foram observadas ao longo da realização deste trabalho, principalmente na etapa da pesquisa de campo.

Para não fugir aos objetivos desta pesquisa, foi necessário impor limites ao estudo, que é compreender os comportamentos de estudo e de aprendizagem dos alunos de violão, sob o ponto de vista da autonomia aplicada à EaD. Primeiramente, para compreender de forma mais detalhada os fatores que influenciam o comportamento autônomo dos alunos, optei por uma amostra final pequena, de quatro alunos, mas que possibilitasse uma análise aprofundada dos comportamentos de cada aluno. Com isso, compreendo que os resultados aqui obtidos dizem respeito exclusivamente aos estudantes pesquisados, não podendo serem generalizados. Entretanto, poderiam servir como ponto de partida para a reflexão e compreensão da realidade de outros alunos de instrumentos de cursos a distância.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, o leitor é introduzido ao Curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade a distância. Isto é feito através da descrição de suas origens, estrutura curricular do curso e estrutura de atendimento aos alunos. Também foi elaborada uma descrição sucinta das cidades onde foi realizada a pesquisa.

No segundo capítulo, apresentei a revisão de bibliografia e a fundamentação teórica da pesquisa. Optei por organizar o texto de forma que pudesse ser descrita brevemente a história da Educação a Distância no Brasil e a Educação Musical a Distância, incluindo a proposta de ensino de violão deste curso. Em seguida, o texto traz a discussão do conceito de autonomia, a partir de autores das áreas de Educação, Educação a Distância e Educação Musical a Distância. Também fundamenta esta pesquisa os documentos referentes à proposta pedagógica do próprio curso.

No terceiro capítulo, é descrita a metodologia adotada neste trabalho. Além disso, descrevo cada passo do planejamento e da realização da coleta de dados. Os dados coletados

são apresentados no quarto capítulo, no formato de pareceres dos alunos, acompanhados por uma análise destes pareceres.

No quinto e último capítulo, é retomada a pergunta de pesquisa no intuito de oferecer alternativas encontradas neste estudo como possibilidades de resposta. Em seguida, são tecidas as considerações sobre as hipóteses levantadas ao longo do trabalho e sua relação com os resultados finais apresentados. Por último, estão as considerações finais sobre esta pesquisa e suas implicações futuras, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de atuação profissional.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 O Pró-Licenciatura e o Curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade a distância

O projeto Pró-Licenciatura é uma das iniciativas do governo federal brasileiro que visam a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, tendo como foco a formação e a qualificação dos professores da escola básica. O público-alvo do projeto constitui-se de professores da Rede Pública que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e que não possuem o diploma de licenciado (BRASIL, 2005a). No Brasil, o número de professores da Escola Básica que não têm curso superior é cerca de 636 mil, de um total de quase 2 milhões de professores deste nível (BRASIL, 2009).

O programa Pró-Licenciatura foi estabelecido pela Resolução/CD/FNDE/Nº 34, por intermédio da qual foram lançadas as regras do programa, com seus anexos, em especial o Anexo III, onde foram explicitadas as bases pedagógicas para a apresentação dos projetos de cursos a serem oferecidos (BRASIL, 2005a, 2005b). Estes documentos foram o ponto de partida para que as instâncias interessadas (Instituições de Ensino Superior - IES e Secretarias de Educação) baseassem a formulação de suas propostas e apresentassem as demandas de professores interessados e que tinham necessidade de obter diploma de formação inicial com licenciatura em área específica. Através deste documento, também foram estabelecidos os prazos para o início dos primeiros cursos deste projeto, nos anos de 2005 e 2006, datas que, posteriormente, foram postergadas por indefinições no próprio Ministério da Educação (MEC).

A história do curso de licenciatura em música a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) poderia ser contada a partir deste ponto. Entretanto, para que haja uma maior compreensão, por parte do leitor, vamos retroceder um pouco no tempo e

explicar onde e porque a UFRGS e o Programa Pró-Licenciaturas se cruzam para dar origem a esta proposta de graduação em música a distância.

No ano de 2004, o Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS iniciou suas atividades. Este foi um dos três projetos selecionados como centro de excelência na área, para integrar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Secretaria de Educação Básica do MEC, com o intuito de desenvolver materiais didáticos e cursos voltados para a formação continuada de professores de Ensino Básico em serviço nos Sistemas Públicos de Ensino. Segundo o Edital (BRASIL, 2003), estes cursos deveriam ser desenvolvidos e realizados utilizando as novas tecnologias de ensino e oferecidos como cursos semipresenciais¹. As propostas de ensino de música, até então desenvolvidas no CAEF, fundamentadas no Método MAaV (WÖHL-COELHO, 1991) e na Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (WÖHL-COELHO, 1999), tiveram seus modelos progressivamente adaptados à EaD, testados e consolidados, ao longo dos anos de 2006 e 2007, com cursos-piloto que serviram de base para as propostas seguintes (BORGES, 2009). Um panorama sobre a fundamentação teórica dos cursos do CAEF, no que diz respeito à parte pedagógica e musical, pode ser encontrado em Nunes (2005), Rangel *et al* (2005) e Wöhl-Coelho (1991). Como estas obras fundamentaram também a proposta do próprio curso de música a distância, estas serão comentadas com maior detalhamento em outro ponto deste trabalho.

A experiência adquirida no planejamento e oferta de cursos pelo CAEF foi determinante na elaboração do projeto apresentado ao MEC pela UFRGS, o qual foi aprovado em primeiro lugar.

O modelo proposto pela Resolução 34 previa a formação de parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) e Sistemas Públicos de Ensino, municipais e estaduais. As IES, para

¹ Cursos mistos, com carga-horária dividida entre atividades presencial e a distância.

colaborarem na formação do corpo docente do curso, desenvolvimento de materiais didáticos e, eventualmente, espaço físico; as prefeituras, para sediarem os polos onde iria ocorrer o curso e disponibilizarem profissionais responsáveis pelo apoio técnico nestes polos (UFRGS, 2007). Assim, universidades e municípios parceiros firmaram convênio com a UFRGS.

As IES parceiras deste curso são: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Fundação Federal de Rondônia – UNIR, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. Já os municípios que fecharam convênio para sediarem um polo do curso foram: Cachoeirinha/RS, São Bento do Sul, Canoinhas e Itaiópolis/SC, Ariquemes e Porto Velho/RO, Linhares/ES, Salvador, São Félix, Cristópolis e Irecê/BA.

Houve ainda um processo seletivo de tutores, escolhidos mediante edital público, que iriam atuar neste curso. Em algumas das cidades, foi possível selecionar profissionais residentes no próprio município, o que não ocorreu em outras. A partir desta situação, foi necessário deslocar profissionais das capitais (principalmente Porto Alegre e Salvador) para as cidades do interior onde haveria polos. Além dos profissionais residentes nas cidades, outros tutores foram designados para viajar entre polos ou trabalhar na própria sede do curso, atender os alunos a distância e auxiliar os professores na formulação de seus trabalhos.

Por último, ocorreu o processo seletivo de alunos para ingresso no curso, nos meses de julho e agosto de 2007, que contou com um total de 1812 candidatos e 724 alunos aprovados. Assim, no dia 22 de abril de 2008, data comemorativa do Descobrimento do Brasil e que marcava também o aniversário de 100 anos do Instituto de Artes da UFRGS, foi realizada a aula inaugural do curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade a distância. Este momento foi transmitido por vídeo-conferência para todos os polos simultaneamente.

1.2 Estrutura do Curso

O curso em questão possui carga horária de 2895 horas, as quais equivalem a 193 créditos. Esta carga horária é distribuída entre as interdisciplinas² do curso (tanto teóricas quanto práticas), os estágios e as atividades complementares. Também compõe esta carga horária o Projeto Individual Progressivo (PIP), composto por 270 horas divididas entre os nove semestres de duração do curso. O PIP é o registro do conjunto de ações dos alunos durante sua graduação (diretamente vinculados ou não ao curso) que culminam com a realização do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (UFRGS, 2007).

O TCC está previsto para ser escrito sob a forma de um artigo científico, a ser elaborado no final do curso e submetido para publicação, que “se refere àquilo que tenha sido mais significativo para cada cursista, ao longo de todo o processo de formação em Licenciatura em Música” (UFRGS, 2007, p. 47). Apesar de ser submetida oficialmente apenas no último semestre, a elaboração do TCC ocorre ao longo de todo o curso, através do estímulo e orientação fornecidos aos alunos para que reflitam sobre sua própria formação e indiquem as áreas da educação musical com as quais mais se identifiquem.

Duas características marcantes deste curso são: o fato de ser um curso de edição única e, em decorrência, a estruturação singular da sua grade curricular. Enquanto proposta inserida no Programa Pró-Licenciatura, este curso não prevê segunda turma, o que influencia diretamente a postura e as atitudes de todos os envolvidos (coordenação, alunos, tutores e professores) e o fluxo de oferta das interdisciplinas. Isto porque, a reprovação de um aluno implica sua exclusão do curso³.

Sobre a organização da grade curricular, comentaremos a seguir.

² Neste curso, o termo *disciplina* é substituído por *interdisciplina*, em virtude dos conteúdos das diferentes matérias estarem sempre vinculados entre si. (UFRGS, 2007, p. 43)

³ No momento de realização desta dissertação, o projeto de transformar este curso em um curso permanente, inserido na proposta da Universidade Aberta do Brasil, já está em andamento e com início das aulas previsto para 2012.

1.2.1 Grade curricular: eixos

As interdisciplinas estão organizadas em cinco eixos, de acordo com a natureza dos conhecimentos com os quais trabalham. Os eixos são (1) Estruturação Musical, (2) Tópicos em Educação, (3) Formação Geral, (4) Execução Musical e (5) Condução e Finalização. Cada um desses eixos possui um número variável de interdisciplinas que o compõe (UFRGS, 2007), como mostra a Tabela 1.

Eixo	Interdisciplina	Horas	Créditos
Estruturação Musical	Musicalização A e B	120	08
	Tópicos Especiais em Música A e B	120	08
	Sistemas de Organização Sonora A e B	120	08
	Música e Multimeios A e B	120	08
Execução Musical	Espetáculos Escolares A e B	120	08
	Música Aplicada A e B	120	08
	Conjuntos Musicais Escolares A e B	120	08
	Repertório Musicopedagógico	120	08
Tópicos em Educação	Educação Brasileira	60	04
	Educação Inclusiva	60	04
	Didática da Música A e B	120	08
	Filosofia da Educação	30	02
	Sociologia da Educação	30	02
	Psicologia da Educação	60	04
Formação Geral	Instrumentalização para EAD	60	04
	Acesso à Informação	60	04
	Estágio	405	27
	Atividades Complementares	210	14
Condução e Finalização	Seminário Integrador	480	32
	Projeto Individual Progressivo	270	18
	Trabalho de Conclusão de Curso	90	06
Total		2895	193

Tabela 1 – Eixos e interdisciplinas

1.2.2 Interdisciplinas por eixos

O eixo **Estruturação Musical** é composto por quatro interdisciplinas. Duas delas têm foco na teoria e na percepção musical (Musicalização e Sistemas de Organização Sonora); Música e Multimeios trabalha as ferramentas tecnológicas mais utilizadas na produção e no ensino de música; já Tópicos Especiais em Música não possui conteúdo fixo. Esta, por um lado, busca complementar conteúdos de outras interdisciplinas e, por outro, dar espaço às prioridades de cada aluno, de acordo com necessidades específicas detectadas, organizando os fundamentos e passos que conduzirão à finalização do TCC.

O eixo **Execução Musical** trabalha a capacidade do aluno de “[...] fazer música, individualmente e em grupos diversos [...]” (UFRGS, 2007, p.41). As interdisciplinas deste eixo têm foco na forma de trabalho com a música dentro da escola, seja na formação de grupos musicais, seja na produção de espetáculos musicais escolares com alunos. São premissas deste eixo a “relação entre a música e as aprendizagens escolares” (UFRGS, 2007, p. 44), a análise de repertório específico para o ensino de música e a reflexão sobre sua utilização em sala de aula. É importante frisar que o estudo de instrumentos não está inserido diretamente neste eixo, mas as disciplinas deste eixo estimulam a utilização destes conhecimentos para uso em sala de aula. Nas disciplinas deste eixo, o aluno também é estimulado a utilizar sua bagagem musical em todas as situações que considerar útil.

As interdisciplinas que visam a formação didático-pedagógica do educador musical compõem o eixo **Tópicos em Educação**. Neste eixo são oferecidas as interdisciplinas Educação Brasileira, Educação Inclusiva, Didática da Música, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Espera-se que entre elas exista vínculo, e que todas se conectem com as interdisciplinas dos eixos diretamente relacionados aos conhecimentos específicos de Música (Estruturação Musical e Execução Musical).

Em **Formação Geral**, as interdisciplinas tiveram, em um primeiro momento, caráter de instrumentalização dos alunos na utilização dos recursos necessários para a Educação a Distância, de acordo com a proposta do Pró-Licenciatura, visto que muitos não tinham acesso à informática antes de seu ingresso no curso. A disciplina Estágio e as Atividades Complementares, a serem cumpridas ao longo do curso, também fazem parte deste eixo.

As disciplinas do eixo **Condução e Finalização** são aquelas com a maior carga horária e funcionam “[...] como um fio condutor de todas as atividades do curso e de sua participação nelas, desde o primeiro até o último dia de aula[...]” (UFRGS, 2007, p. 41). Este eixo possui uma interdisciplina chamada Projeto Individual Progressivo (PIP), que orienta detalhadamente o estudo e o planejamento de todas as atividades acadêmicas de cada um dos alunos, individualmente, a cada semestre. O PIP é apresentado e discutido semestralmente com um tutor da UFRGS e com um professor, no Seminário Integrador Presencial. Nesta interdisciplina o aluno é orientado a registrar tudo aquilo que fez ao longo de cada semestre, com a finalidade de organizar o material que irá culminar no seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), também uma interdisciplina deste eixo.

Por fim, chega-se à interdisciplina de maior relevância para esta Dissertação, qual seja, *Seminário Integrador* (que não deve ser confundida com Seminário Integrador Presencial), que se subdivide em Violão e Teclado, os dois instrumentos oferecidos por este curso. Atente-se novamente para o fato de que também está incluída neste eixo e não em Execução Musical, como talvez seria de se esperar num primeiro momento. Esta interdisciplina faz parte deste eixo não só porque acompanha o estudante durante todo o curso, preparando-o para seu recital de formatura, no último semestre, mas porque efetivamente deve promover a integração de todos os demais conhecimentos adquiridos em todas as outras interdisciplinas, sob a forma de repertório musical efetivamente executado. Assim, fica claro, já na estruturação da matriz curricular, que o foco não é a performance do aluno ao instrumento, mas a sua capacidade de

integrar conhecimentos pertencentes a esta matriz curricular com todos os seus eixos, por intermédio da sua performance. Contudo, isto não justifica descuido com a qualidade musical instrumental, a qual é garantida tanto pelas explicitações referentes ao perfil do egresso como pelos programas previstos nos Planos de Ensino de cada semestre letivo.

1.2.3 Plataforma educacional: ambiente virtual Moodle e Unidades de Estudo

A plataforma de ensino, também chamada de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), é um *site* desenvolvido para dar suporte às atividades educacionais a distância. Do ponto de vista do professor, trata-se de um espaço virtual, no qual é possível disponibilizar aulas a distância e materiais didáticos, assim como propor ainda a realização de atividades, com o emprego das diferentes funcionalidades nele existentes (questionários, provas dissertativas, envio de trabalhos através de arquivos virtuais ou outras, de acordo com cada plataforma). A partir desta também podem ser orientados procedimentos de estudo para serem realizados fora dela (proposições de estratégias de estudo do instrumento, por exemplo). Do ponto de vista do aluno, a plataforma permite seu acesso às aulas e aos materiais didáticos postados pelo professor, assim como realizar provas e entregas de trabalhos por esse meio.

A principal característica da plataforma de aprendizagem, entretanto, é ser o ponto de encontro entre professores e alunos. Este espaço virtual é frequentado por todos e possui ferramentas (ou funcionalidades) que possibilitam a comunicação entre todos os envolvidos no processo, inclusive dos alunos entre si. As plataformas, de uma forma geral, possuem espaços de *chat* e também fóruns, onde são estimulados este contato e comunicação entre todos. Conforme preconiza o Manual do Aluno, “fazendo uma analogia: assim como em um curso presencial você precisa ir até sua escola, em um curso à distância, você acessa uma plataforma de aprendizagem” (UFRGS, 2007, p. 30).

A plataforma de aprendizagem utilizada pelo curso aqui estudado é o *Moodle*, que foi adotado por ser aquela que suporta a maioria dos cursos a distância da UFRGS e porque é suficientemente robusta para comportar as necessidades de um curso essencialmente multimídia, como é o caso deste. O *Moodle* é organizado de tal forma que, quando o aluno acessa sua página pessoal, através de *login* e senha também pessoais, ele logo terá acesso à lista de todas as interdisciplinas que já realizou ao longo do curso e também àquelas que está cursando no semestre corrente. Com um clique em cima do nome da interdisciplina, o aluno tem acesso ao seu conteúdo (tanto o conteúdo das interdisciplinas que já foram oferecidas, que continuam disponíveis, quanto os conteúdos atuais). Uma vez lá, na página da interdisciplina, o estudante tem acesso a todos os materiais e aulas realizadas até o momento, além das atividades a serem concretizadas.

No curso de Licenciatura em Música a Distância da UFRGS, os conteúdos novos são disponibilizados a cada semana e organizados através de Unidades de Estudos (UEs), correspondentes às aulas semanais das interdisciplinas deste curso. Estas UEs organizam assuntos a serem abordados e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos no período de uma semana ou a partir da semana em que vão ao ar. Possuem um padrão de estrutura que se apresenta exatamente igual em todas as interdisciplinas deste curso, variando em cores, que mudam igualmente em todas as UEs de cada semana. A ideia de se apresentar uma estrutura fixa (formato) associada a um elemento variável (cor) teve o intuito de orientar o aluno quanto à organização de seu tempo e à situação de cada interdisciplina, ao longo do cumprimento da matriz curricular. Também o de apresentar conteúdos novos de tal forma amparados e sustentados por elementos que se repetem, que o jogo entre o surpreendente e o familiar possa favorecer seu sentimento de segurança, à medida que o ajuda a identificar desde logo o que há de novo nos conteúdos propostos, o que dinamiza seu estudo e favorece sua aprendizagem (WEBER & NUNES, 2009).

Cada UE é disponibilizada através de arquivos de texto, organizados em 1) Apresentação – a súmula e os objetivos daquela Unidade, 2) Conteúdo – os textos principais das Unidades que abordam uma temática específica, 3) Atividades – lista das atividades a serem realizadas, relacionadas ao Conteúdo; 4) Material de Apoio – é uma expansão do Conteúdo, com materiais que se aprofundam nos itens trabalhados em conteúdo; e 5) Referências – qualquer tipo de material que tenha sido utilizado para a formulação daquela Unidade. Apesar de esta estrutura ser única e padronizada, cada uma das interdisciplinas tem autonomia para realizar alterações internas em cada uma destas partes, em termos de abordagem e de materiais a serem utilizados, de acordo com a natureza dos conteúdos trabalhados. Isto, para que não sejam tolhidas as especificidades da aprendizagem de cada área do conhecimento musical.

O formato dos arquivos das UEs é o mesmo adotado em apresentações de *slides* feitas em *Power Point*. Sendo assim, cada um dos itens que formam uma UE possui o seu próprio arquivo e a quantidade de *slides* em cada um destes arquivos varia de acordo com o que é trabalhado. No arquivo Atividades, por exemplo, o número de *slides* está relacionado com o número de atividades que o professor irá propor. Por uma questão de organização, se opta por disponibilizar uma atividade por *slide*. No arquivo de Conteúdo, cada *slide* aborda um assunto dentro do tópico principal. Ao ser apresentado cada recorte de determinado conteúdo, retorna-se ao menu ou se escolhe continuar avançando para recorte seguinte. Este sistema permite que o estudante tenha acesso a um tópico completo sem a necessidade de rolar a página, o que facilita a interação com o material.

Adotando este padrão e tendo o cuidado de não descaracterizar a identidade visual das UEs, cada professor pode realizar as ampliações e alterações internas que achar pertinentes. A ampliação vai desde a colocação de figuras ilustrativas no próprio corpo do texto até a linkagem dos textos a arquivos de áudio e vídeo, onde o próprio professor explica o conteúdo trabalhado, verbalmente ou exemplificando no instrumento. Também são utilizados *hiperlinks* para *sites* na internet, como forma de ilustrar aquilo a que se refere no texto (fotos, vídeos, áudios, textos, partituras, gravações originais).

A disponibilização deste conteúdo ao aluno foi organizada de tal forma que a cada dia útil da semana uma nova interdisciplina tenha seu conteúdo novo colocado no ar. A cada semestre, cada interdisciplina disponibiliza 15 unidades as quais, junto com as semanas de recuperação e provas, são trabalhadas em 18 semanas letivas.

1.2.4 Corpo docente (papel dos professores)

A estrutura docente, descrita de forma sucinta por Westermann & Marques (2010), é formada por professores atuantes nas diferentes IES parceiras da UFRGS no oferecimento deste curso. Cada professor atua na área de conhecimento em que é especialista, podendo assinar sozinho a interdisciplina ou dividir com outros professores esta responsabilidade (UFRGS, 2007).

Cabe a estes professores a elaboração de todos os itens que compõem uma disciplina de graduação: ementa, objetivos, cronograma, criação das aulas a distância, seleção e criação de materiais didáticos e propostas de avaliação. Os textos das aulas, bem como a elaboração de partituras, arquivos de áudio e vídeo, fotografias e quaisquer outros tipos de material são de responsabilidade do professor de cada interdisciplina.

Cada professor possui uma equipe de tutores que o auxilia e, de acordo com as características dos integrantes destas equipes, as tarefas são divididas entre os membros do grupo de trabalho. Assim, a tarefa maior do professor é coordenar e supervisionar as atividades da equipe, planejar e organizar a execução de todas as ações descritas acima. Também fica a cargo dos professores a supervisão do trabalho dos profissionais que atuam diariamente com os alunos e a avaliação final destes estudantes. Com relação à avaliação, o professor também pode optar por dividir ou não o trabalho com sua equipe, desde que esta seja devidamente orientada e supervisionada.

1.3 Polos, tutores e a dinâmica de atendimento aos alunos

Nos parágrafos que seguem, serão descritas as estruturas de apoio aos alunos, no que se refere ao espaço físico que o curso oferece (polo) e aos profissionais designados a orientarem as atividades realizadas pelos alunos (tutores).

1.3.1 Polo

O polo é o espaço físico frequentado pelos alunos presencialmente, em cada uma das cidades onde o curso acontece. Os polos deste curso foram criados de acordo com demandas de alunos interessados em realizar um curso de graduação em música, apresentada pela prefeitura e o acordo destas com a UFRGS e o MEC. Conforme previsto no PPC do curso (UFRGS, 2010), cada polo possui salas de estudo, secretaria, laboratório de informática e é equipado com computadores, *datashow*, teclados, violões e um acervo de livros e CDs relacionados com o curso de música. É importante frisar que este material foi montado para este curso específico e é de uso exclusivo dos seus alunos.

1.3.2 Atuação de tutores e dinâmica de atendimento aos alunos

A função comum aos tutores neste curso, segundo o Edital do Processo Seletivo para Tutores, é a de “facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas ao curso de Licenciatura em Música” (MENEZES & NUNES, 2010). Além disso, este edital identifica perfis diferentes para cada tipo de tutor, de acordo com a função a ser desempenhada.

A função dos Tutores na Universidade é auxiliar os professores em atividades como desenvolvimento de aulas a distância, materiais didáticos e avaliação, servir de intermediário entre os profissionais dos polos presenciais e os professores, além de realizar o atendimento à distância dos alunos, quando necessário. O Tutor na Universidade é um profissional capacitado na área da interdisciplina em que trabalha e, por isso, pode solucionar dúvidas e problemas ocorrentes, quando procurado tanto pelos tutores presenciais quanto pelos alunos, como nos fóruns propostos, por exemplo.

Aos Tutores Residentes cabe o atendimento presencial aos alunos do curso, pois residem nas cidades onde o curso ocorre. Eles têm a responsabilidade de auxiliar o estudante no seu dia a dia, tirar suas dúvidas, supervisionar as atividades realizadas e também entrar em contato com os professores e a coordenação do curso, quando necessário (UFRGS, 2007). Não cabe a este tutor a função de dar aula sobre o conteúdo proposto, mas estar inteirado dos assuntos abordados nas interdisciplinas e auxiliar os alunos, quando necessário. Também cabe a este entrar em contato com os Tutores na Universidade, quando não se sentir apto a tirar alguma dúvida trazida pelos alunos ou precisar de esclarecimento para a realização de qualquer atividade. Entretanto, esta não vem sendo a realidade corrente nos polos, pois muitos alunos ainda veem no tutor a figura do professor, que dará aulas sobre o conteúdo das interdisciplinas. Esta relação é um dos focos desta pesquisa. É exatamente nesta diferença de

comportamento entre o que se esperava e o que ocorre de fato que está o tema central deste trabalho.

Por fim, o Tutor Itinerante é o profissional que não reside na cidade do polo, mas o visita com frequência para o atendimento dos alunos. De uma forma geral, o Tutor Itinerante é especialista em alguma das interdisciplinas do curso e viaja até os polos que não possuem alguém capacitado para tal. O mais comum, nestes casos, é que o Tutor Itinerante seja especialista em um instrumento específico e, por isso, visita os polos para atender a estas demandas (UFRGS, 2007). A estrutura de tutoria, neste caso, varia conforme o polo e suas necessidades. Há casos em que o Tutor Itinerante visita o polo semanalmente, bem como outras situações em que as visitas ocorrem a cada duas ou três semanas (WESTERMANN & MARQUES, 2010).

1.4 As cidades

Para que o leitor possa ter melhor noção dos cenários nos quais foi realizada esta pesquisa, inclui-se uma breve descrição das cidades onde foi realizada a coleta de dados. Apesar de entender que o meio onde estão inseridos os alunos tem importância na compreensão de seus comportamentos de aprendizagem, optou-se por não analisar esta variante com profundidade, pois não foi planejada uma coleta de dados sólida para identificar o impacto que esta influência possui. Além disso, pelo fato da amostra final de alunos ser de apenas quatro indivíduos, acreditou-se que vincular os resultados ao local no qual o indivíduo frequenta o curso poderia facilitar a identificação dos participantes e gerar algum tipo de embaraço, a partir dos resultados.

A descrição feita aqui é baseada em alguns dados obtidos através do *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (www.ibge.gov.br), do *site* do Ministério das Cidades (www.cidades.gov.br), do *site* da Universidade Aberta do Brasil (ab.capes.gov.br) e também das observações e impressões deste pesquisador, quando das visitas às duas cidades. Não serão aqui divulgados os nomes das duas cidades, por questões de privacidade dos alunos que participaram da pesquisa e dos profissionais que lá trabalham.

1.4.1 Cidade A

A cidade **A** está localizada na região do Extremo Oeste baiano, estando 646 km distante da capital do Estado, Salvador. De ônibus, a viagem da capital até a cidade **A** dura em média 12 horas e, apesar de longa, não é uma viagem desconfortável em virtude da boa qualidade da estrada, que leva a uma grande cidade da região, reconhecida pela sua importância no cenário econômico da Bahia. A área da cidade **A** é de 880,8 km² e sua população é de cerca de 20 mil habitantes, fato que pode ser claramente observado na chegada dessa cidade.

Segundo os dados econômicos pesquisados, apesar de extensa zona rural, a principal atividade econômica da cidade está no setor de serviços (2005). Ao andar pela cidade não se percebe a existência de bancas de jornal ou revista, a velocidade de conexão de internet é bastante baixa em relação às disponíveis na capital e mesmo os canais de televisão são em pouco número.

A cidade é um polo da Universidade Aberta do Brasil, mas, segundo o sistema UAB, não possui nenhum curso em andamento.

1.4.2 Cidade B

Bastante conhecida em todo o Estado pela atividade econômica e pelos tradicionais festejos de São João, a Cidade **B** se localiza na região da Chapada Diamantina (centro norte baiano). Sua população gira em torno de 66.061 habitantes, espalhados por uma área de 335,5 km². Sua distância até a capital do estado é de 478 km. Apesar de ser uma cidade importante do Estado, a viagem até lá, que dura 8 horas, é bastante desconfortável em virtude da qualidade da estrada, principalmente nos últimos quilômetros do trajeto.

A cidade **B** é mais populosa e possui uma infraestrutura de serviços mais completa em relação à cidade **A**, contendo lojas de móveis, eletrodomésticos, artigos esportivos, roupas, bancas de jornal, restaurantes. Em 2005, 74,5% das atividades econômicas da cidade eram referentes ao setor de serviços, mas a cidade é reconhecida também pela produção agrícola, principalmente de feijão. Também se observa que a cidade possui hospital, postos de saúde e outras instituições indicativas de desenvolvimento urbano. Essa cidade possui também um campus da Universidade Aberta do Brasil, onde funcionam diversos cursos de graduação, como Matemática, Administração, Ciências da Computação, além de Licenciatura em Música pelo Programa Pró-Licenciaturas.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA E A AUTONOMIA

O objetivo deste capítulo é, num primeiro momento, demonstrar que a Educação a Distância é uma modalidade presente no Brasil desde o início do século XX. Assim, será traçado um breve panorama histórico da EaD no nosso país. Em seguida, serão comentados exemplos de ações de ensino de música que se inserem nas iniciativas de EaD em nosso país. Dentro desta apresentação, vamos contextualizar o curso de Licenciatura em Música – Modalidade a distância da UFRGS neste cenário. Por último, fecharemos o foco no conceito de autonomia e as características de comportamento autônomo estão inseridas dentro desta proposta de ensino.

2.1 Educação a distância no Brasil

Para a formulação desta primeira seção, optamos por organizar o texto historicamente, de acordo com o tipo de tecnologia utilizada para a disponibilização dos cursos a distância.

Os primeiros registros da Educação a Distância no Brasil datam dos anos finais do século XIX. Estes registros se referem a anúncios feitos em jornais do Rio de Janeiro, nos quais os professores particulares ofereciam cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência. Apesar disso, a instalação das Escolas Internacionais no Brasil, no ano de 1904, é considerada como o marco referencial para o começo da Educação a Distância em nosso país. “Escolas Internacionais” foi uma instituição formal que oferecia ensino por

correspondência, através do envio de remessas de materiais didáticos aos alunos (ALVES, 2009).

A partir da década de 1920, o rádio passou a ter papel importante no quadro da EaD nacional. Dentre as diversas iniciativas de educação que envolvem este meio de comunicação, podemos citar a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, cuja principal função era “possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil” (ALVES, 2009, p. 9).

A partir do ano de 1937, com a criação do Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação, inúmeros programas de rádio, principalmente de empresas privadas, foram implantados. Ao longo das décadas seguintes, tanto instituições privadas quanto ligadas ao governo federal investiram em programas de ensino através do rádio, principalmente nas décadas de 1960 e 1970. Neste período, os programas de educação tinham um cunho bastante popular, destinados principalmente “à alfabetização de adultos, educação supletiva e capacitação para o trabalho” (DEL BIANCO, 2009, p. 56).

Também nas décadas de 1960 e 1970 a televisão ganhou espaço como mídia de apoio a cursos a distância, igualmente voltados para a educação popular. Assim como no caso do rádio, a televisão foi beneficiada por diversas medidas de incentivo, advindas do governo federal, para que as universidades e fundações criassem programas educativos. Outra medida importante neste sentido ocorreu em 1969, quando o Ministério das Comunicações determinou que todas as emissoras de rádio e televisão deveriam dedicar uma parcela de sua programação para programas educativos (ALVES, 2009, p.10). Atualmente, podemos citar as TVs universitárias, Canal Futura, TV Cultura e a TV Escola como exemplos de programas com finalidade educativa via televisão (ALVES, 2009). Outra iniciativa bastante conhecida e até hoje em vigência é a dos Telecursos, criada e desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho.

A partir da década de 1990 e até os dias de hoje, a comunicação mediada por computadores gerou acentuadas mudanças na própria sociedade. Na Educação, de forma geral, estas ferramentas trouxeram consigo novos modelos de ensino e a necessidade de reflexões sobre os papéis dos alunos e professores neste processo (TELES, 2009). A educação *online* trouxe consigo muitas possibilidades que, até bem pouco tempo atrás, eram impensáveis considerando-se os tipos de ferramentas disponíveis. Atualmente, os ambientes virtuais possibilitam acesso à ampla quantidade de informação e possibilidades de interação e comunicação rápidas entre pessoas geograficamente distantes.

Nos anos 2000, nosso país foi contemplado pelo surgimento de diversas propostas governamentais relacionadas ao ensino a distância mediado por computadores e internet. Podemos citar aqui o surgimento dos já citados Centros de Formação Continuada, em 2003, a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006, e o Programa Pró-Licenciaturas (2005), que visam a melhoria da educação no Brasil e que se utilizam de ferramentas tecnológicas e EaD, através da internet.

A partir deste breve cenário histórico da EaD no país, é possível se identificar diversas iniciativas de ensino de música realizadas através desta modalidade, desde os cursos livres de instrumento até cursos de nível superior em música. É sobre estes exemplos e Educação Musical a Distância que trataremos no texto que segue.

2.1.2 Educação musical a distância

Dentro deste panorama histórico da Educação a Distância no Brasil, podemos identificar iniciativas de ensino de música que foram, ou ainda são, oferecidas através desta modalidade. Algumas destas iniciativas serão descritas aqui e será dada ênfase às propostas de ensino de instrumentos musicais através da EaD.

No que se refere ao ensino por correspondência, talvez o exemplo mais popular seja o curso de violão do Instituto Universal Brasileiro (IUB). Esta instituição, criada na década de 1940 e em atividade até os dias de hoje, tem como objetivo dar formação profissional básica por meio de cursos por correspondência (ALVES, 2009). Através do envio de fascículos impressos e de exemplos em áudio e vídeo (VHS, DVD, fita cassete ou CD), o curso é destinado para iniciantes no instrumento e trabalha principalmente com técnicas de execução de música popular (IUB, [s.d]). Os alunos contam com estrutura de atendimento também por correspondência, onde as dúvidas são encaminhadas para a sede do curso, e profissionais se encarregam de respondê-las e enviá-las de volta aos estudantes.

Outro exemplo de iniciativa de ensino de música através da EaD pode ser encontrado nos programas do projeto *Telecurso* (1º grau, 2000, Novo Telecurso). Os programas são veiculados em canais de TV aberta e de cunho comercial desde a década de 1970, tendo como objetivo oferecer formação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) para pessoas que por algum motivo não tiveram a oportunidade de completar seus estudos (NOVO TELECURSO, [s.d]). A iniciativa não possui nenhum tipo de curso exclusivamente voltado para a música, mas oferece a música como uma das disciplinas do programa de Ensino Médio. Os programas são acessíveis através do *site youtube.com* e podem ser assistidos gratuitamente. As aulas do *Telecurso* não têm como foco o fazer musical, mas informam sobre diversos aspectos do conhecimento da área, como propriedades e características físicas do som, conceitos básicos como pulsação, ritmo, harmonia, melodia, além de informações sobre história da música e notação musical. Também são trabalhadas questões de identidade musical nas diversas regiões do Brasil (NOVO TELECURSO, [s.d]).

Outro tipo de iniciativa são os cursos online de instrumentos musicais, oferecidos por escolas particulares de música. São muitos os exemplos de programas que oferecem material *online* restrito, acessível mediante pagamento, ou livre (www.dmusichouse.com.br,

www.maisquemusica.com.br). Alguns destes cursos contam com estrutura de atendimento ao aluno, realizada através de *softwares* de mensagem instantânea (*MSN*), por profissionais de plantão, que estão disponíveis em diversos horários. Esta estrutura de atendimento aos alunos é bastante parecida com aquela utilizada pelos cursos por correspondência, sendo diferente o meio de comunicação utilizado por professores e alunos.

Nesta linha, alguns *sites* de grandes empresas fabricantes de instrumentos musicais (como a Sabian, reconhecida pela produção de pratos para bateria) também disponibilizam conteúdos educacionais, como uma forma de divulgar o trabalho da empresa e atrair acessos ao *site* (GOHN, 2003). Há também casos de empresas especializadas no desenvolvimento de *softwares* para o ensino de música, como a *D`Accord* (www.daccord.com.br/).

Os exemplos citados acima são de cursos a distância programados por uma instituição, que prevê desde a formulação dos materiais pedagógicos até sua aplicação, acompanhamento do processo de aprendizagem (opcional ou não) e avaliação, quando for o caso. Entretanto, na nossa área, podemos identificar também materiais pedagógicos que, pela sua natureza, podem ser incluídos neste panorama de ensino de música a distância, mesmo não se enquadrando como cursos programados. Como exemplo, temos as revistas de cifras, vídeos-aula e *sites* de cifras.

As “revistinhas de cifras”, amplamente utilizada entre os iniciantes no instrumento antes da popularização da internet, contêm, além das próprias músicas cifradas, “dicas” e explicações sobre a técnica do instrumento e teoria musical. Com o passar dos anos, este tipo de iniciativa passou a contar com o auxílio de fitas VHS e DVDs ilustrativos. Até hoje, é possível encontrar este tipo de material à venda em bancas de revista. Revistas especializadas em violão, como a Violão Pró, também possuem este tipo de conteúdo. Entretanto, seu foco não é na orientação para a execução, mas também em críticas de álbuns, entrevistas com músicos, fabricantes de instrumentos, análise de acessórios e análise de instrumentos.

As vídeos-aula, sucesso comercial desde meados da década de 80 (GOHN, 2003), possuem um lugar bastante importante na formação de músicos amadores e, em muitos casos, até profissionais. Este material didático consiste no registro de músicos, em geral de renome, que dão demonstrações e explicações sobre variados aspectos do estudo da música. Entretanto, o assunto principal abordado nas vídeos-aula é relativo aos aspectos técnicos de instrumentos musicais específicos (GOHN, 2003, p. 116). Com o advento da internet, muitas destas vídeos-aula de músicos famosos tiveram seu conteúdo disponibilizado na internet (legal ou ilegalmente) e, atualmente, muitos instrumentistas (profissionais e amadores) acabaram por lançar suas vídeos-aula diretamente na internet, que variam da qualidade profissional até o vídeo gravado utilizando *webcam* (TOURINHO; WESTERMANN; MOREIRA, 2008).

Atualmente, talvez uma das principais fontes de conteúdo voltado para o violão (principalmente em música popular) seja os *sites* de cifras. Inicialmente servindo somente como repositório de letras de músicas cifradas, atualmente já existem exemplos de *sites* (www.cifraclub.com.br; www.cifras.com.br) que disponibilizam músicas registradas em sistemas mais complexos de notação (partituras e tablaturas), vídeos ilustrativos e vídeos-aula sobre as músicas disponibilizadas. Os sites oferecem ainda espaços para aulas (em texto ou vídeo) sobre questões técnicas dos instrumentos e teoria musical, além de fóruns de discussões onde os usuários se comunicam uns com os outros. Na ausência de um professor, esses *sites* são utilizados como fonte de conteúdo para o estudo de música, mas podem também servir de complemento para as aulas guiadas por um professor. Em Corrêa (2008, pp. 20-21), encontramos um exemplo deste tipo de situação, onde os materiais do *site* foram a fonte principal de informações para que uma música fosse tocada.

Apesar de não estarem inseridos em um programa específico – ou seja, não caracterizam um curso a distância – estes materiais possuem uma intenção educacional na sua preparação, independente de quem os elaborou, e são utilizados com esta mesma intenção, a de aprender algo. Por este motivo, acredito que estes materiais podem ser caracterizados como educação a distância. A principal diferença aqui está no fato de que, nestes casos, não existe interação entre professor e aluno e este último possui responsabilidade total e liberdade em seu processo de aprendizagem.

Estas colocações são feitas baseadas no que Gohn (2009, pp. 29-30) define como educação musical a distância. Para este autor, qualquer situação onde haja intencionalidade educacional, seja esta por parte do professor quando elabora o conteúdo ou somente do aluno, quando se dispõe a direcionar sua atenção e refletir sobre determinados pontos de um exemplo musical, pode ser considerado educação musical. Considerando a distância física e temporal entre o aluno e o indivíduo que elaborou o material, no caso de um *site* de cifras, este pode ser incluído como um exemplo de educação a distância.

Sobre trabalhos em nível de pós-graduação na área de Educação Musical a Distância, no Brasil, foi possível ter contato com as teses finalizadas de Braga (2008), Cajazeira (2004), Gohn (2009), Henderson Filho (2007), Souza (2003), além da pesquisa de doutorado, atualmente em andamento de Ribeiro (2010). Além destes, há também diversos trabalhos oriundos de um curso de especialização vinculado ao CAEF nos anos de 2007 e 2008. Muitos destes trabalhos têm foco no ensino de música através da EaD.

Igualmente recentes são os cursos de nível superior em música oferecidos na modalidade a distância. A implantação destes cursos ocorreu nos anos de 2007 e 2008, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do já citado Pró-Licenciatura. No trecho que se segue, iremos descrever como se estrutura a proposta de ensino de violão a distância utilizada no curso da UFRGS e seus referenciais teóricos.

2.1.3 Modelo de ensino de violão a distância em nível de graduação

A proposta de ensino de violão desenvolvida no curso de Licenciatura em Música a Distância da UFRGS será descrita aqui, por estar inserida neste contexto de ensino de instrumentos musicais na modalidade a distância no nosso país. Também porque consideramos que a forma como é desenvolvida se assemelha aos outros exemplos de ensino de música a distância descritos anteriormente. Estas semelhanças dizem respeito principalmente à forma como estes conteúdos são elaborados, com intenção educacional na sua preparação. As ferramentas de mídia utilizadas como recurso (textos, vídeos-aula, partituras, letras cifradas, animações, fotografias) também se assemelham aos exemplos citados anteriormente.

O principal ponto que difere as propostas citadas anteriormente e a deste curso é o fato de estarem inseridos em uma proposta pedagógica, que estimula a autonomia e a tomada de decisões por parte do aluno, mas também o limita, até certo ponto, pela existência de um currículo com objetivos educacionais. A estrutura de atendimento ao aluno também é um ponto diferencial desta proposta, visto que o aluno dispõe de tutores para seu apoio de forma presencial.

A interdisciplina Seminário Integrador – Violão, que aborda a parte prática no instrumento, foi concebida com o objetivo de capacitar os professores licenciados a usar o violão dentro do contexto escolar (UFRGS, [s/d]). Foi a partir desta característica particular que toda a proposta foi desenvolvida, pois existem sensíveis diferenças entre a formação de um instrumentista em um curso de Bacharelado em Instrumento, voltado para a performance, e a formação para a utilização do violão como instrumento auxiliar em aulas de música na escola regular. Entretanto, esta diferença não significa que a formação do instrumentista não mereça cuidado com relação à técnica, musicalidade e expressividade, ou estas possam ser

deixadas em segundo plano. Significa que as habilidades trabalhadas não são aquelas que usualmente caracterizam o ensino de instrumento em nível superior que, na maioria das vezes, dão prioridade às questões de técnicas interpretativas, visando performances solo em público de peças de reconhecida dificuldade técnica.

Na nossa proposta, o foco está no violão acompanhador. Cantar e se acompanhar e acompanhar seus alunos, enquanto também deve ser capaz de realizar solos, tocar linhas melódicas e poder transpor, assim como improvisar quando necessário (habilidades que julgamos necessárias para um professor de música atuante na Escola Básica). Por isso, o eixo principal do repertório trabalhado se concentra em músicas que proporcionem este tipo de vivência. Apesar de, usualmente, este tipo de repertório estar ligado à música popular e seu ensino estar baseado na imitação, nesta proposta buscou-se superar estes dois fatos. Desde as primeiras aulas do curso, estas foram montadas de tal forma que o desenvolvimento técnico de habilidades para acompanhamento (execução de acordes e levadas⁴ de mão direita) ocorresse juntamente com o exercício da leitura. Desta forma, sem descaracterizar as peculiaridades de cada repertório e seu ensino, os repertórios escritos em partitura são trabalhados de tal forma que ocorra a compreensão de que ali existem formas de se realizar acompanhamentos. Também o repertório baseado em leitura de cifras ou outras formas de notação é apresentado, tanto por imitação quanto através da escrita tradicional.

Assim, peças solo da tradição europeia, que também fazem parte do corpo de repertório, são trabalhadas de maneira que o aluno perceba que lá existem acordes de acompanhamento, por exemplo. Este tipo de característica é explorado em diversas atividades práticas. O repertório de acompanhamento, para ser executado individualmente ou em grupo, também é disponibilizado através de letras cifradas, melodias e levadas de mão direita escritas.

⁴ O termo “levada”, neste contexto, diz respeito à forma de executar o violão que se opõe ao dedilhado. Também chamada de “batida”, esta forma utiliza movimentos mais amplos da mão e do braço direito, para cima e para baixo, tangendo as cordas do violão durante este movimento.

Os materiais desta interdisciplina, que formam as Unidades de Estudos, são estruturados para orientar os alunos no trabalho prático com o instrumento, passo a passo, sobre o estudo do repertório trabalhado. Os materiais são desenvolvidos na forma de textos explicativos simples, diretos e ilustrados por partituras, letras cifradas, vídeos, áudios, animações e fotografias. Além disso, busca-se trabalhar também a análise do repertório, fazendo relação com a teoria e o contexto da obra trabalhada. Tudo para que o aluno possa escolher a forma como irá aprender o conteúdo, seja visual, por imitação, analítica ou por leitura.

Em termos de acesso aos materiais, a interdisciplina de violão trabalha com dois ambientes simultaneamente: o *Moodle*, plataforma de ensino utilizada por todos os cursos da UFRGS e onde são disponibilizadas as Unidades de Estudos (UFRGS, 2010), e o *E-Book* Violão Acompanhamento. Atualmente, este abriga todo o tipo de arquivo de áudio, vídeo, partitura, fotografia e animação referentes à interdisciplina de violão. Os conteúdos estão organizados por agrupamento de todos os conteúdos afins, relativos a um repertório, como forma de esgotar as possibilidades de trabalho sobre aquela determinada peça. Exercícios de técnica e fichas de análise das peças também são encontrados nesta plataforma. Talvez a principal característica do *E-Book* seja o fato de estar constantemente em crescimento. Por ser disponibilizado *online*, este ambiente permite a atualização rápida de seus conteúdos e podem acolher contribuições de forma contínua.

Os conteúdos desta proposta, em termos de repertório, são organizados a cada semestre e, através da forma como são pensados, existe a possibilidade de que cada aluno escolha o repertório que irá tocar e a nota que irá obter no semestre. Existe um eixo principal de repertório que é trabalhado nos conteúdos, mas existe a possibilidade de substituição deste repertório por outros, caso o aluno perceba que tem condições de tocar algo mais complexo ou caso não goste do repertório em questão. Este repertório é dividido por níveis de

dificuldade que serão considerados na hora da avaliação da performance deste aluno. O modelo de avaliação e organização é explicado com mais detalhes por Westermann (2010), baseado no modelo de avaliação do PPC do curso (NUNES, 2010).

O acompanhamento dos alunos pode ser realizado tanto presencialmente quanto a distância. Contudo, no caso do instrumento existem diferenças a serem consideradas pela natureza do conteúdo trabalhado. Nos polos onde funciona o curso, existem profissionais especialistas nos instrumentos que realizam o acompanhamento presencial do desenvolvimento destes alunos. A este profissional – o tutor – cabe o trabalho de acompanhar o estudo que deve ser realizado pelo aluno de forma autônoma, através da interação com os materiais instrucionais já citados. Os alunos também são estimulados a frequentarem o polo semanalmente e realizarem as atividades de estudo de instrumento e execução de peças em conjunto com seus colegas.

O professor de violão do curso e os tutores a distância também acompanham o desenvolvimento destes alunos, através da apreciação de gravações realizadas periodicamente (3 por semestre), em que os alunos tocam o repertório que estão desenvolvendo no momento. Estas gravações servem como avaliação e recebem pareceres escritos, com comentários sobre problemas técnicos, interpretativos e musicais.

Além de todas estas formas de interação, alunos, professores e tutores estão sempre em contato através de fóruns na internet, promovidos pelo próprio curso na plataforma de ensino onde funciona. Lá, os alunos também costumam discutir seus problemas, postar dúvidas gerais e ter contato com os colegas de outros polos. Este espaço é bastante rico, pois as discussões que ocorrem possuem um alcance muito grande, por este espaço ser frequentado por praticamente todos os alunos de instrumento do curso.

Atender os alunos de instrumento de forma totalmente a distância – através de videoconferência, por exemplo, ainda é inviável no contexto deste curso, principalmente pela

conexão lenta de internet disponível em muitos lugares onde o curso ocorre. Entretanto, pesquisas já realizadas indicam que este acompanhamento pode ser feito a distância, quando se dispõe de recursos como conexão de internet rápida e câmeras de alta qualidade, por exemplo. A proposta de curso de violão realizada por Braga (2008) e descrita em sua pesquisa de doutorado nos mostra que esta é uma possibilidade bastante plausível, desde que tecnologias para isso estejam disponíveis.

A avaliação da performance dos alunos deste curso é feita através de gravações realizadas ao longo do semestre letivo. Estas gravações são feitas nos próprios polos onde funciona o curso e, em seguida, disponibilizadas para que professores e tutores na Universidade possam corrigi-las. Assim, além dos próprios tutores residentes, o aluno recebe orientações e sugestões de outros profissionais, no decurso do seu processo de estudo, o que é de grande importância para estes estudantes. A partir dos vídeos gravados, os alunos são avaliados no que se refere à fluência com que executam a peça, precisão técnica e desenvoltura. Pela existência de um repertório de acompanhamento, também é avaliada a questão da sincronia da voz com o instrumento. O mesmo acontece no repertório em conjunto, onde o entrosamento entre os executantes também é avaliado. Informações mais detalhadas sobre o modelo de avaliação do curso e da interdisciplina Seminário Integrador – Violão podem ser encontradas em Westermann (2010) e Nunes (2010).

A proposta pedagógica da disciplina de violão está baseada na própria proposta pedagógica do curso. Esta, por sua vez, tem como principal referência o conceito de *abordagem multimodal*, que se caracteriza pela utilização adequada e coerente de diversas teorias de ensino, em detrimento da utilização ortodoxa de apenas uma teoria (NUNES, 2005; UFRGS, 2010). Cabe ao professor, neste caso, se instrumentalizar da forma mais completa possível, ser capaz de refletir e identificar quais os procedimentos adequados, de acordo com a situação que se apresenta em sala de aula (NUNES, 2005, p. 16).

Foi a partir dos métodos Musicalização de Adultos através da Voz – MAaV (WÖHL-COELHO, 1991), Musicalização de Professores (NUNES, 2005) – construídos a partir da abordagem multimodal – que se originou a proposta de ensino de violão neste curso. Nas questões específicas do ensino de violão, a principal referência no desenvolvimento desta proposta está nos trabalhos de Tourinho e Barreto (2003) e Tourinho (1995; 2001; 2003). As duas concepções concordam entre si quando defendem um ensino coletivo de música (ou instrumentos musicais) que parte da vivência e da experimentação do fazer musical para a teorização e não o caminho inverso. Também convergem no sentido de trabalhar a adequação do método e do conteúdo à realidade do aluno.

Durante a criação desta proposta de ensino de violão, o fato mais enriquecedor para este pesquisador foi a possibilidade de poder acompanhar a discussão das próprias autoras sobre o seu desenvolvimento. Poder estar presente em praticamente todos os momentos do processo de construção desta ideia e não apenas o estudar teoricamente duas concepções de ensino de música, mas sim, poder ver e ouvir as autoras discutindo, concordando, discordando e construindo um trabalho como este torna seu resultado algo pessoalmente especial. Ao longo dos anos de trabalho, Cristina Tourinho e Helena Müller de Souza Nunes não apenas dialogaram sobre suas concepções, mas também deram espaço para as contribuições de todo o resto da equipe, que nem de longe possuía a vivência e experiência que ambas tinham. Com isto, o trabalho coletivo e colaborativo e o respeito às individualidades, conceitos defendidos por ambas as autoras em processos educacionais, foram vivenciados por todos aqueles que participaram deste processo.

2.1.4 A autonomia nesta proposta de ensino

A definição de autonomia do aluno dentro desta proposta de ensino será descrita aqui, a partir de dois documentos. O primeiro é o livro intitulado *Teoria Pedagógica do CAEF* (RANGEL *et al*, 2005), que serviu de base tanto para a criação dos cursos de formação continuada do Centro, a partir de 2003, quanto para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (UFRGS, [s.d]) do curso de Licenciatura em Música modalidade EAD da UFRGS e universidades parceiras. O PPP, como será designado a partir de agora, é o segundo documento que irá nos fundamentar para falarmos sobre a proposta de autonomia neste curso.

No livro referido, o conceito de autonomia é colocado como um dos objetivos a serem atingidos para a construção da identidade do indivíduo. O processo de construção da identidade, segundo as autoras, ocorre ao longo de toda a vida do sujeito e está ligado à maturação, ao desenvolvimento cognitivo e às relações sociais. Neste sentido, afirmam que “é importante que o professor conheça este processo, pois a aprendizagem só é válida – e perdura – se contribuir para a elevação da auto-estima e para forjar uma identidade positiva” (RANGEL *et al*, 2005, p. 25).

A construção da identidade se dá a partir da satisfação de cinco necessidades: Corporal, Afetiva, Cognitiva, Social e De Valor. E é neste ponto que o conceito de autonomia se coloca, como sendo o objetivo a ser atingido, a partir da necessidade social. “a autonomia social permite que o sujeito apareça como único, singular e, ao mesmo tempo, semelhante aos outros. É preciso, para o desenvolvimento da autonomia, que ocorra um duplo mecanismo: de diferenciação e de identificação” (RANGEL *et al*, 2005, p. 36). Tais mecanismos, por sua vez, implicam três necessidades: de comunicação, de consideração e de limites.

A diferenciação e a identificação na comunicação dizem respeito à forma por intermédio da qual o sujeito busca se adequar ao seu interlocutor, fazendo-se compreender e o

compreendo. Consideração, diz respeito à autoimagem e autoestima do aluno, a partir dos resultados de seu processo de aprendizagem, mediante os próprios resultados e aqueles obtidos pelos outros ao seu redor. Diz respeito ao retorno que é dado sobre aquilo que faz, o reconhecimento de méritos e competências específicas. Por fim, limites se refere às estruturas de proibição, de regras de convivência dentro de um meio ambiente e a necessidade de trabalhar a adequação do indivíduo a estas regras e destas ao indivíduo (RANGEL *et al*, 2005, pp. 36-40).

Não existe uma definição para autonomia no texto do PPP deste curso. Entretanto, no trecho do documento que se dirige ao estudante, são feitas recomendações sobre como se portar diante do fato de ser um aluno de curso a distância (fato novo para a maioria dos alunos). Tais orientações se referem à responsabilidade sobre estudo e disciplina, indicando que tipo de comportamento o aluno deve adotar. As indicações feitas valorizam a iniciativa, persistência, disciplina ou outras características do comportamento autônomo como, por exemplo, o trecho do texto que diz “mantenha a autodisciplina, pois com a liberdade e a flexibilidade do ambiente virtual, vem a responsabilidade pela própria aprendizagem.” (UFRGS, [s.d.], p. 7).

A questão da disciplina do estudo também está evidenciada nas recomendações feitas aos alunos sobre organização de um espaço físico dentro de sua casa, para realizar seus estudos em horários também definidos (UFRGS, [s.d.], p.7). A insistência em aspectos como leitura atenta e esforço permanente na busca de compreensão das solicitações dos materiais são pontos presentes neste documento e que nos indicam o que a proposta do curso entende sobre autonomia. O aluno é orientado a consultar tutores e professores em caso de dúvida, depois de já ter cumprido os passos iniciais baseados em seu próprio empenho por aprender sozinho, a partir dos conteúdos apresentados nos materiais didáticos e no ambiente virtual de

aprendizagem. Este tipo de indicação revela o que, na prática, o curso e a disciplina de violão compreendem como autonomia.

Existe ainda o aspecto da relação com os outros. Os alunos são orientados a explicarem aos seus familiares, amigos e colegas de trabalho, que ao ficarem quietos em algum canto, na frente do computador ou com um instrumento musical na mão, estão estudando (UFRGS, 2007). Este fato, por um lado, representa uma prestação de contas de caráter social; por outro, demarca territórios e estabelece espaços protegidos. Tal consciência implica alertar o aluno para o fato que autonomia é, também, um direito pessoal conquistado e, eventualmente, exigido de seu próprio entorno.

2.2 A autonomia na literatura

Na seção anterior a esta, foi possível ter algumas pistas sobre como o conceito de autonomia é caracterizado e encarado dentro da proposta de ensino de violão deste curso. No texto que segue, continuaremos em busca de referências sobre o que de fato é a autonomia, agora baseados na literatura das áreas afins a esta pesquisa. Este será o último passo antes de prosseguirmos nesse trabalho, pois a partir do próximo capítulo, descreveremos sobre a pesquisa de campo realizada, os resultados obtidos e as conclusões. Como as observações e análises serão baseadas nos conceitos encontrados na literatura, juntamente com aqueles diretamente ligados à proposta pedagógica deste curso, julgamos necessário deixar o leitor à par da nossa trajetória em termo de revisão bibliográfica e de nossas opiniões sobre o que foi lido.

Durante a pesquisa por autores que embasassem a reflexão sobre o conceito de autonomia, foi necessário decidir a partir de quais dimensões este conceito seria definido. Basta uma rápida pesquisa em sites de busca na internet para percebermos que são diversas as

áreas do conhecimento que utilizam este conceito, como política, saúde e serviço social, por exemplo. Estando cientes desta grande quantidade de possibilidades, optamos delimitar a busca por definições de autonomia por meio de referências das áreas diretamente ligadas a esta pesquisa: Educação, Educação a Distância e Educação Musical (que inclui a Educação Musical a Distância). Mesmo assim, os trabalhos realizados nestas áreas, na maioria das vezes, têm como base as definições de áreas afins, como a filosofia e a psicologia (BORGES, 2001; RIBEIRO, 2010), que não se pode desconsiderá-los completamente.

Preti (2005), cujo trabalho é focado na Educação a Distância, comenta sobre o significado etimológico da palavra autonomia. Segundo este autor, o termo tem origem na Grécia antiga, onde a palavra se referia à independência e não subjugação das cidades a algum tipo de soberano. Independência e não subjugação também fazem parte do discurso de Paulo Freire (1996), quando escreve sobre os saberes indispensáveis para a prática docente. Ao afirmar que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 61), o autor indica que a atividade de professor não envolve, de forma alguma, a imposição autoritária de gostos, crenças ou maneiras de agir, pois é através do exercício da liberdade que o aluno forma seu caráter, sua identidade. Entretanto, é papel do professor também dar os limites desta liberdade, que não é total, pois possui limites éticos e morais dentro da nossa sociedade. Orientar o aluno a fazer uso responsável desta liberdade é o papel do professor.

Para Freire (1996), a autonomia se desenvolve através do exercício da responsabilidade, orientada pelo professor, que também é responsável por indicar os limites desta liberdade. Em um processo educacional, educar para o desenvolvimento da autonomia, para a não subjugação e para a independência, é estimular nos alunos a capacidade de decidir, de escolher seus objetivos, suas formas de estudo e de construir relações entre aquilo que já sabe com o conteúdo novo.

Na literatura de Educação a Distância, a idéia de *liberdade limitada* converge com a questão de estrutura de curso, colocada por Moore e Kearsley (2007). Segundo eles, a estrutura do curso é percebida através do quão rígidos ou flexíveis são os objetivos educacionais, as estratégias de ensino e os métodos de avaliação. Estes fatores descrevem também “até que ponto os componentes do curso podem se adaptar ou atender às necessidades individuais de cada aluno” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 243), o quanto o aluno tem a possibilidade de desenvolver e exercitar sua autonomia.

Assim como Freire (1996), também Moore e Kearsley (2007) colocam a autonomia como a capacidade do estudante de tomar decisões e ser ativo no seu processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de planos de estudos individuais, da busca por recursos para o seu estudo e da capacidade de identificar e decidir o quanto aquilo que desenvolveram foi satisfatório ou não. Entretanto, os mesmos autores acreditam que tanto a estrutura do curso pode definir o grau de autonomia que permitido aos seus alunos quanto a própria estrutura pode ser definida de acordo com a autonomia apresentada por estes alunos (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Para Peters (2006), a definição de autonomia apresentada por Moore – em trabalhos anteriores aos que deram origem ao de Moore e Kearsley (2007) – não é satisfatória, pois trata de uma particularidade técnico-organizacional, reduzindo a autonomia ao sinônimo de estudo autodirigido. O conceito de autonomia aplicado à EaD na bibliografia do autor alemão Otto Peters (2006, 2009) é abordado diversas vezes, tanto em explicações teóricas sobre EaD quanto em relatos de experiências e estratégias de ensino já utilizadas por ele em sua atividade docente. Por isso, torna-se difícil definir pontualmente, em poucas palavras, o que o autor considera como sendo autonomia, inclusive pela utilização de sinônimos deste termo ao longo de sua obra.

De nossa parte, compreendemos que, para Peters, a definição de Moore diz respeito apenas a uma dimensão pela qual pode ser compreendido o termo autonomia – a dimensão didática. No capítulo em que define este conceito, o autor cita também dimensões filosóficas, pedagógicas e psicológicas como importantes para sua melhor compreensão (PETERS, 2006, pp. 94-95).

Um pensamento corrente sobre autonomia do aluno, na obra de Peters, é o de que, na EaD, o aluno deve assumir alguns papéis que, no ensino tradicional, cabem ao professor. No modelo de aluno autônomo o professor deixa a função de apresentar de forma expositiva os conteúdos que supostamente são de interesse do aluno. Os professores aqui funcionam como “orientadores pessoais e individuais, facilitadores” (2009, p. 79), aos quais cabe discutir, negociar e planejar com os alunos os objetivos e conteúdos propostos pelo próprio estudante (PETERS, 2009).

Outro ponto de divergência que encontramos entre Peters (2006) e Moore e Kearsley (2007) se refere justamente à questão da estrutura de curso, já citada anteriormente. Enquanto para Moore e Kearsley o modelo de curso deve estar de acordo com a autonomia apresentada pelos alunos, Peters defende que os professores devem testar mais modelos que estimulem autonomia, pois

[...] julgam que os estudantes (ainda) não estão devidamente preparados para esses experimentos, o que acarretaria seu fracasso. Por isso em geral se mantém distância em relação a essa forma de ensino acadêmico. Isso é lamentável. Pois quando se analisam os dados teórico-didáticos correspondentes e o estágio da discussão especial em seminários e congressos, facilmente se encontram resultados que fazem o estudo autônomo aparecer sob uma luz muito forte (PETERS, 2006, p. 97).

Ainda segundo este autor, os espaços virtuais são muito mais propícios para o desenvolvimento da autonomia do que os espaços *reais*, pois possibilitam que os alunos busquem informações nas mais variadas fontes a qualquer tempo. Outra razão, bastante destacada é a questão de que, nestes ambientes virtuais, os alunos podem ser ativos não sendo

supervisionados todo o tempo por professores e colegas (PETERS, 2009, p. 197). Estes ambientes, bem como os cursos de EaD em geral, devem ter estrutura bastante flexível, pois só assim o aluno poderá realmente controlar e decidir seus objetivos de aprendizagem. Desta forma, o estudo se torna individualizado e a aprendizagem, enfim, pode ser considerada centrada no aluno (PETERS, 2009).

2.2.1 Autonomia na literatura de Educação Musical a Distância

A literatura de Educação Musical também possui trabalhos que podem ser tomados como referência para as reflexões sobre a autonomia do aluno. A existência destes trabalhos é fundamental para o fortalecimento da área, pois aqui defendemos que no ensino de música, a questão da autonomia possui peculiaridades que devem ser trabalhadas. Nossa ideia principal, com esta pesquisa, é ajudar no desenvolvimento e na identificação destas peculiaridades. Os trabalhos aqui citados não são os únicos em Educação Musical a Distância, conforme já listado anteriormente. Entretanto, Souza (2003) e Henderson Filho (2007) foram as únicas pesquisas brasileiras encontrados que dedicaram algum espaço de seus trabalhos para definir o significado de autonomia inserido no contexto da educação musical.

Em sua tese de doutorado, que trata do desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores através da Educação a Distância, Souza (2003) afirma dar dois sentidos para o conceito de autonomia. O primeiro se refere ao respeito à maneira de ser do aluno, sua cultura, sua bagagem e a influência disso no seu processo de aprendizagem (SOUZA, 2003, pp. 56-57).

O segundo sentido é o de liberdade para a escolha dos espaços para o estudo. Espaço físico e temporal. Espaço para que o aluno decida sobre o seu aprendizado, sem que o conteúdo seja oferecido de uma forma linear e sempre esperando uma única resposta feita

para tudo. O fato é que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem e uma maneira de aprender, e isso deve ser respeitado e estimulado. “Com isso, uma mesma proposta pode gerar muitos caminhos diferentes e muitas formas de busca e de aprendizagem, fato que enriquece uma abordagem que pressupõe ampliação e criação de conhecimentos” (SOUZA, 2003, p. 57).

Já na tese de Henderson Filho, que também trata da formação continuada de professores de música através da educação *online*, o autor discute a diferença existente entre autoaprendizagem (ou autodidatismo) e autonomia. Baseado em Litwin (2001, *apud* HENDERSON FILHO, 2007), o autor coloca que autodidata é aquele aluno que decide por si só aquilo que irá aprender. Faz a seleção de conteúdos e os estuda de forma autogerida. Ao contrário, o conceito de autonomia tem a ver com a ideia de que o aluno pode organizar seu estudo, em termos de espaço e tempo, mas ele está inserido em um plano pedagógico pré-determinado, em uma sequência didática. O conceito de autonomia, neste caso, está mais ligado à motivação que o aluno tem de seguir estudando, compreendendo que aquilo é importante para o seu aprendizado (HENDERSON FILHO, 2007, p. 68).

Essa separação da autonomia em relação a outros conceitos, feita por Henderson Filho, também é um ponto importante e que merece ser abordado. O trabalho de Gohn (2003), por exemplo, tem como foco o conceito de autoaprendizagem em música. Assim como ele, Corrêa (2000) também trabalha a questão da autoaprendizagem no violão. Em ambos os casos, esta autoaprendizagem está situada em contextos não-formais de aprendizagem, onde realmente os alunos “se colocam na posição de aprendizes” (GOHN, 2003, p. 24) e tomam decisões sobre o seu aprendizado, desde a escolha dos meios pelos quais irão ter contato com o conteúdo a ser estudado até o seu próprio “currículo”, de acordo com as suas necessidades.

Na nossa interpretação, a principal diferença entre a autoaprendizagem, da forma como são trabalhadas por Gohn (2003) e por Corrêa (2000), e o conceito de autonomia deste trabalho está justamente na ausência de uma proposta pedagógica, na qual o aluno e os

materiais com os quais ele trabalha estejam inseridos, como coloca Henderson Filho (2007). A postura e as habilidades de estudo de um aluno que resolve, por conta própria, estudar violão a partir de *sites* de cifras e vídeos-aula são diferentes daquelas necessárias a um aluno de violão de um curso de graduação, inserido em uma proposta pedagógica. O autoaprendiz do ensino não-formal é diferente do aluno autônomo do ensino formal.

Essa diferenciação de realidades é necessária, já que no caso de nosso trabalho, estamos falando de um sistema formal de ensino. Isto não significa que as estratégias adotadas em um curso de graduação em música não possam ser inspiradas em propostas não-formais. Aliás, da forma como foi exposta a estrutura do nosso curso, acreditamos que isto venha sendo feito. Entretanto, essa diferenciação é necessária quando damos foco aos alunos, pois a forma de pensar o estudo e a aprendizagem nesses casos é diferente, já que suas motivações e, principalmente, suas expectativas são diferenciadas.

2.2.3 A reflexão como caminho para a autonomia

Dada a complexidade e amplitude das definições do termo autonomia, mesmo estando este restrito às áreas diretamente relacionadas a esta pesquisa, é possível classificarmos um aluno simplesmente como autônomo ou não? Acreditamos que não. Na nossa visão, identificar a autonomia nesses alunos vai além disso. Diz respeito a analisar as ações dos alunos e, baseados na teoria, identificar quais dizem respeito a um *comportamento autônomo*. Ao longo do processo de análise dos comportamentos dos alunos, vamos nos basear na teoria e tentar identificar quais ações compõem um comportamento autônomo. Quais comportamentos, caso desenvolvidos e estimulados, podem culminar em comportamentos autônomos frente ao estudo do violão, nos moldes apresentados aqui.

Para embasar este pensamento específico, voltaremos a Peters (2009). Dentre os enfoques que este autor dá para a compreensão da autonomia do aluno, destacamos o conceito de *metacognição*. Este conceito é oriundo da psicologia e, neste caso, pode ser compreendido como o conhecimento necessário ao aluno para que ele observe e avalie sua própria aprendizagem, regule e controle sua cognição (PETERS, 2009, p. 201). Neste caso, o propósito de avaliar não é o de mensurar, mas sim, de se elucidar o próprio processo de estudo e desenvolvimento.

Esta avaliação de si próprio é desenvolvida no trabalho de Schön (2000), quando este aborda a formação do profissional reflexivo, que consegue problematizar a própria prática e achar soluções para os problemas apresentados. A reflexão sobre as próprias ações e a tomada de decisões sobre o próprio aprendizado só é possível quando este aluno consegue identificar em si mesmo dificuldades, limitações e habilidades. Para isso, a *reflexão na ação*, conceito definido por Schön como a capacidade de refletir enquanto está se realizando a ação e tentar resolver os problemas em tempo real, no espaço de tempo onde a ação está ocorrendo, são considerados essenciais para que se desenvolva a capacidade de autonomia. O estímulo e a orientação à autocrítica e à autoavaliação também fazem parte do papel do professor (SCHÖN, 2000).

Para exemplificar sua teoria, Schön utiliza a observação de um professor dando aula a uma aluna. Estas observações são feitas na disciplina de Ateliê, em um curso de graduação em Arquitetura. Schön acredita que a arquitetura é uma área que se caracteriza pela bimodalidade: de um lado, a dependência de outras ciências “duras” para seu desenvolvimento (mecânica de solos, climatologia, engenharia estrutural) e de outro, a questão do talento artístico da profissão, o que o autor chama de *design* (SCHÖN, 2000, p. 44). A disciplina de Ateliê, em um curso de arquitetura, se caracteriza por ser o espaço onde os alunos analisam e discutem projetos e desenvolvem suas habilidades projetuais. É a

disciplina prática dentro deste curso. Para Schön, o ensino tutorial, tradicional nesta área, permite o acompanhamento mais próximo e mais individualizado do desenvolvimento do aluno, mesmo quando ocorre em grupo. Ele encerra indicando que o Ateliê é um exemplo de ensino prático-reflexivo (SCHÖN, 2000, p.45).

Podemos fazer uma relação entre as questões indicadas pelo autor e o ensino de instrumento musical. Apesar de ser majoritariamente um campo que lida com o talento artístico do indivíduo que vai interpretar uma obra, a execução de um instrumento também possui seus paradigmas e seus conhecimentos pesquisados e, em alguns casos, fundamentado em outras áreas do conhecimento. A postura ao se executar o instrumento, a questão da digitação e as formas de estudos são exemplos disso. Mesmo assim, todos esses quesitos estão subordinados ao talento artístico e à sensibilidade educada de quem está executando um instrumento.

Se considerarmos que em uma aula de instrumento o professor está orientando uma prática de *design* de uma interpretação, que irá se utilizar dos grandes paradigmas da área, mas também irá dar vazão à expressão artística tanto do professor quanto do aluno, temos aí uma relação com o que é descrito por Schön sobre o Ateliê de Arquitetura.

Na estrutura de atendimento descrita por Schön, o professor dá aos seus alunos (em torno de 20) orientações iniciais para o desenvolvimento de um projeto na primeira aula e este deve ser apresentado no final do semestre. Neste meio tempo, o professor marca encontros de 20 minutos com cada aluno, sem uma periodicidade definida, para poder verificar seu processo e dar orientações para os passos futuros, sempre centrada na produção apresentada (SCHÖN, 2000, p. 47). Esta estrutura é bastante similar àquela adotada no trabalho de violão do curso pesquisado, já descrita anteriormente, onde encontros periódicos são agendados para que seja trabalhado aquilo que as Unidades de Estudo abordaram e do que foi estudado pelo aluno.

Schön analisa estes momentos de atendimento ao estudante, procurando identificar e explicar as inferências feitas pelo professor ao que é apresentado ao aluno. Nestas inferências, o professor ajuda a aluna a identificar problemas existentes no projeto e, juntos, procuram buscar soluções (SCHÖN, 2000, p. 53). O professor estimula a aluna a refletir, orienta esta reflexão tanto para que consigam resolver problemas quanto para que a aluna saiba como deve expressar esses problemas de forma que sejam compreensíveis ao professor.

Nossa forma de identificar os fatores que influenciam comportamentos autônomos dos alunos de violão do curso aqui estudado foi totalmente embasada tanto nas proposições de Schön quanto em sua metodologia de trabalho. Na nossa leitura, orientar o exercício da liberdade com responsabilidade e o estímulo à tomada de decisão, como escreve Freire (1996) está diretamente relacionado com a postura do professor sugerida por Schön, de orientar para a reflexão sobre os problemas apresentados e as soluções possíveis. O limite desta liberdade, neste caso, está relacionado com o fato de o aluno estar inserido dentro de um contexto formal de aprendizagem, com um currículo pré-estabelecido.

Estimular esta gama de habilidades é o que acreditamos ser o caminho para que um aluno possa ser considerado autônomo em nossa realidade de ensino de instrumento à distância: reflexivo, capaz de identificar problemas, discutir soluções e aí sim, ter desenvolvida a capacidade de decidir, de escolher e de agir sobre seu próprio estudo e aprendizagem.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

O desenvolvimento do desenho metodológico deste trabalho girou em torno da reflexão sobre a melhor forma de responder à questão de pesquisa: *quais fatores influenciam a presença ou ausência de um comportamento autônomo dos estudantes de violão do curso de Licenciatura em Música – Modalidade a Distância da UFRGS?* Com base nesta pergunta, nos objetivos da pesquisa, na revisão de bibliografia realizada e na própria experiência prática do pesquisador, o primeiro passo foi levantar hipóteses que respondessem a esta pergunta. Em seguida, os procedimentos metodológicos foram então desenvolvidos, tendo em vista tanto viabilizar a comprovação destas hipóteses quanto possibilitar a descoberta de fatos novos que respondessem à questão.

As hipóteses levantadas sobre fatores que poderiam influenciar o comportamento autônomo dos estudantes de violão deste curso foram as seguintes:

- conhecimento musical prévio;
- predisposição/motivação dos alunos em relação ao seu estudo;
- reflexão sobre a própria produção;
- capacidade de se expressar em relação à dúvidas e dificuldades;
- nível de compreensão do conteúdo e da função das Unidades de Estudos por parte dos alunos;
- compreensão da função do tutor no processo de estudo de instrumento;
- interferência do tutor de polo (presencial);
- cooperação e colaboração entre colegas: formação de grupos de estudos e estudos de pares.
- Disponibilidade de computador em casa;
- expectativas dos alunos em relação a si mesmo como instrumentista, ao final do curso.

3.1 Desenho metodológico

A partir destas hipóteses, julgamos necessário que o desenho metodológico desta pesquisa nos permitisse investigar os alunos dentro dos seus próprios contextos, nos locais onde o curso acontecia e com o mínimo de interferência do pesquisador. As ações da pesquisa também deveriam possibilitar a investigação das características dos alunos em relação ao estudo e à aprendizagem do instrumento, seus atos e suas compreensões sobre o próprio papel enquanto aluno de violão de um curso a distância.

Assim, classificamos nossa pesquisa como uma investigação empírica, com base em Hill & Hill (2005). Estes autores definem que a pesquisa empírica “é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor um fenômeno a estudar” (HILL & HILL, 2005, p. 19). No caso, o fenômeno a ser estudado seria o comportamento dos alunos de violão deste curso a distância, e a busca pela compreensão de características de estudo e aprendizagem, com o foco no comportamento autônomo.

Outra característica descrita pelos mesmos autores, e que se aplica a este trabalho é a *investigação aplicável*. Nela, o pesquisador busca identificar fatos novos em determinado contexto, para que possam ser resolvidos problemas práticos (HILL & HILL, 2005, p. 20). Como já foi dito anteriormente, o objetivo deste trabalho está mais ligado à identificação de fatos novos relacionados ao estudo de violão a distância e à autonomia do aluno, não sendo foco a solução dos problemas apresentados. Entretanto, isso não significa que, na prática como educador musical, as reflexões contidas neste relato não devam embasar a busca por soluções de problemas de aprendizagem destes alunos, no contexto da Educação Musical a Distância. A solução destes eventuais problemas também pode ser o foco de desdobramentos e ampliações desta pesquisa.

O desenho metodológico foi definido a partir da realização de uma revisão bibliográfica sobre o assunto. Observamos que, pelas pretensões da investigação, esta se alinhava melhor com o desenho de estudo de caso, pois, segundo Yin (2005), este é usado quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Trazendo para a realidade desta investigação, o estudo de caso poderia permitir ao pesquisador investigar os alunos em seu próprio contexto, sem a necessidade de controlar qualquer parâmetro observado (HAMEL; DUFOIR; FORTIN, 1993; YIN, 2005).

3.2 Escolha do Universo

O universo desta pesquisa é composto por alunos de violão do curso de licenciatura em Música – Modalidade EAD da UFRGS, de dois polos do interior da Bahia e iniciantes no violão quando o curso começou. A escolha por alunos iniciantes no instrumento se deu a partir de uma das hipóteses levantadas anteriormente, a de que o conhecimento prévio do instrumento pode influenciar no comportamento do aluno com relação à sua autonomia no estudo.

A opção pelos dois polos da Bahia ocorreu por serem aqueles que possuem o maior número de alunos. Optar por estes dois polos foi uma medida tomada para ajudar a garantir uma quantidade maior de alunos iniciantes no instrumento. Além disso, outro fator importante foi a acessibilidade do pesquisador aos polos. Apesar de serem localidades relativamente distantes da capital Salvador – aonde residia este pesquisador no momento da pesquisa – estes eram os polos mais próximos disponíveis para a pesquisa. Some-se a isso a confiança que tinha nos profissionais que trabalham naqueles lugares. Será possível perceber, através deste relato, que os tutores destes polos tiveram papel importante na coleta dos dados, e isto só

poderia ter sido feito por pessoas que julgasse capazes e responsáveis de desempenhar esta função de auxílio.

3.3 Coleta de dados e análise dos dados

Para que houvesse confiabilidade nos resultados, planejamos coletar dados sobre estes alunos, sob diferentes pontos de vista e utilizando métodos distintos de coleta (HAMEL; DUFOIR; FORTIN, 1993). Algumas ações foram planejadas de forma que pudessem ser obtidos os mesmos dados, fornecidos pelos próprios alunos, por seus tutores e pelo próprio pesquisador, através do trabalho direto com os indivíduos pesquisados e da observação de atividades cotidianas no polo. As conclusões da pesquisa surgiriam do cruzamento destes dados relatados com as ações observadas, a partir de um mesmo indivíduo.

3.3.1 Ações preliminares

Antes de partir para a primeira etapa da coleta de dados, foi necessário tomar algumas medidas relativas à validação da pesquisa. O primeiro passo realizado foi entrar em contato com a coordenação do curso e solicitar a autorização para a realização da pesquisa com os alunos do curso, nas estruturas disponíveis. Também foi comunicado à coordenação que os tutores residentes naqueles polos seriam convidados a participar, e sua autorização para isso era igualmente necessária. Após ter recebido a autorização da coordenação, entramos em contato com os tutores dos dois polos para confirmar a colaboração destes no trabalho. Por serem colegas de trabalho já há algum tempo, esta colaboração havia sido combinada informalmente, durante a formulação do projeto. Ainda assim, antes do início da coleta de dados, foi feito um convite formal a estes profissionais e sua participação nesta pesquisa foi

colocada de forma detalhada. Com a concordância de todos, a primeira solicitação a eles foi que informassem o *e-mail* dos alunos de violão daqueles polos, para que fosse possível iniciar os primeiros contatos com os alunos.

3.3.2 Questionário dos alunos

A primeira etapa da coleta de dados foi feita através de questionário, cujo objetivo era coletar dados preliminares dos alunos e também para seleção da amostra inicial. Optamos por este instrumento para a primeira sondagem, em virtude do tipo de informações que gostaríamos de obter sobre os alunos: idade, carga horária de trabalho, situação familiar, conhecimento prévio sobre o assunto estudado no curso. Cada uma das perguntas do questionário foi elaborada com base nas hipóteses levantadas previamente e os dados obtidos serviriam para uma triagem inicial do perfil dos alunos. Apesar de termos obtido informações diversas através desta ferramenta, o mais relevante naquele momento era identificar quais os alunos destes dois polos já tocavam violão antes do início deste curso. Somente seguiriam na pesquisa os alunos que declarassem que não tocavam violão quando o curso começou.

O questionário foi montado e disponibilizado pelos alunos através do *site* www.encuestafacil.com. Trata-se de um site espanhol especializado na formulação e disponibilização de formulários online. Foi possível montar perguntas de múltipla escolha, resposta aberta e também vincular a disponibilização de algumas questões, em virtude da resposta da questão anterior.

O *link* para o questionário foi enviado por *e-mail*, juntamente com uma mensagem curta, apresentando o pesquisador e convidando o aluno a participar da pesquisa. A mensagem também orientava a leitura de um documento em anexo, que continha informações detalhadas sobre a participação dos alunos na pesquisa, bem como suas regras e o termo de

consentimento de participação, que deveria ser devidamente assinado pelos alunos. O papel dos tutores, neste caso, foi o de estimular os alunos a responderem as questões, visto que existia uma possibilidade grande destes alunos ignorarem o *e-mail* recebido, tanto por o lerem com atenção, como por simplesmente não entenderem do que se tratava.

O primeiro contato com os alunos foi insatisfatório, pois seis dias após o envio desta mensagem, apenas três pessoas haviam respondido o questionário. Informalmente, consultei os tutores presenciais para saber as causas deste índice tão baixo de respostas. Fui informado de que muitos alunos não quiseram participar, pois tinham receio de que não tivessem tempo disponível para tal, que não haviam entendido o *e-mail* ou que simplesmente o haviam ignorado. Fui orientado por um destes tutores, através de conversa por *MSN*, a entrar em contato novamente com os alunos. Entretanto, foi sugerido que utilizasse uma linguagem direta e informal na mensagem do *e-mail*, que disponibilizasse a maior parte das informações no próprio corpo do *e-mail* (para que não fosse necessário que eles abrissem documentos em anexo) e também que me identificasse como tutor que já havia trabalhado com eles anteriormente no curso, em atividades presenciais e a distância.

A nova mensagem foi enviada e, graças a estas alterações e ao reforço dos tutores em estimular os alunos a participarem da pesquisa, em menos de 24 horas o número de questionários respondidos subiu de 3 para 21. Ao final do prazo estipulado, foram contabilizadas 34 respostas aos questionários, sendo que três alunos o responderam duas vezes. Assim, a amostra era de 31 alunos ao final desta etapa. Após um levantamento dos dados do questionário, foram selecionados para seguir na pesquisa apenas aqueles alunos que responderam “não” na pergunta “Antes de ingressar no ProLicen, você já tocava violão?”. Dos 31 alunos, 16 responderam não à pergunta acima colocada e, com isso, somente estes foram considerados para a próxima etapa da pesquisa.

3.3.3 Questionário dos tutores

Já de posse dos dados respondidos pelos alunos, foi formulado também um questionário para ser respondido pelos tutores, sobre os alunos que se declararam iniciantes no instrumento quando o curso começou, através do questionário anterior. Foi dada a lista destes alunos para cada um dos tutores e solicitado que fosse respondido um questionário para cada um deles.

O motivo de ter optado por realizar um questionário também com os tutores foi obter dados do processo de estudos e o aproveitamento de cada um dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado na interdisciplina de violão, sob o ponto de vista daqueles que trabalhavam diretamente no polo. Desta forma, seria possível cruzar as informações fornecidas pelos alunos e pelos tutores, traçar um perfil inicial de cada um dos alunos e confrontar os dados já obtidos com as hipóteses levantadas. A opção por um questionário direcionado aos tutores, sobre os alunos, também tem relação com a credibilidade dos resultados obtidos. Como este tipo de pesquisa lida com uma quantidade grande de evidências, quantos mais diversas forem as fontes, maior a validade dos resultados obtidos (YIN, 2005, p. 126).

No questionário disponibilizado aos tutores, foram incluídas perguntas abertas, onde a resposta era construída pelo respondente, com suas próprias palavras (HILL & HILL, 2005, p. 93). Este tipo de pergunta foi elaborado para que o tutor pudesse dar informações adicionais, que não poderiam ser obtidas através das perguntas de resposta única e que poderiam ser úteis para traçar o perfil inicial dos alunos. Os tutores colaboraram com informações específicas sobre as principais dificuldades dos alunos e, em alguns casos, informações da vida pessoal que poderiam influenciar no modo de ser – autônomo ou dependente – do estudante.

3.3.4 Cruzamento de dados dos questionários dos tutores e dos alunos

Em virtude da natureza qualitativa dos dados obtidos nos questionários, estes foram analisados utilizando o que Yin (2005) chama de “tabela de palavras”. O autor sugere a utilização deste tipo de tabela para a síntese de casos cruzados, a fim de que seja possível descobrir padrões a partir dos dados qualitativos obtidos (YIN, 2005, pp. 164-165). Neste caso, entretanto, o uso da tabela de palavras foi adaptado para que pudessem ser sintetizadas as informações de duas fontes de dados, sobre um mesmo caso.

Como as questões haviam sido elaboradas de forma que solicitassem, informações da mesma natureza (particular, profissional e de formação, formação musical, frequência nas tutorias), foi possível organizá-las em uma tabela (Tabela 2) e compará-las. Algumas categorias de questões eram específicas ou dos questionários dos alunos ou dos tutores, não sendo comum aos dois questionários. Entretanto, as categorias mais importantes de pergunta, que diziam respeito ao estudo do aluno e sua frequência nas tutorias eram comuns aos dois questionários.

Natureza da Informação	Respostas dos Alunos	Respostas dos Tutores
Particular		
Profissional e formação (atuais)		
Formação Musical Prévia	*Tocava violão:	Tocava violão:
Estudo e frequência nas tutorias		Presente no polo: Busca inform. extra: Tirar dúvidas c/ tutor: Leit. e compreensão: Suporte tarefas práticas: Solução de dúvidas: Aproveitamento:
Outras informações (respostas abertas)		

Tabela 2 – Análise dos Questionários

Dos 16 alunos que se declararam iniciantes no instrumento, antes de o curso começar, somente um não teve esta informação confirmada pelo seu tutor. Entretanto, este aluno não foi cortado da amostra de pesquisa neste momento, pois optamos por confirmar o dado através das filmagens das tutorias, próxima etapa da pesquisa.

3.3.5 Gravações de vídeo (Observações)

Seguindo o planejamento feito para esta pesquisa, após a coleta de dados por questionários, foram realizadas filmagens de tutorias. Esta etapa envolveu a gravação em vídeo de tutorias ministradas por mim, o pesquisador, tutorias ministradas pelo próprio tutor do polo e posteriores transcrições e análises dos materiais registrados. O objetivo desta etapa da coleta de dados foi identificar e descrever comportamentos dos alunos em relação ao estudo e à aprendizagem no instrumento, através das atividades de atendimento presencial, no polo.

No caso desta pesquisa, podemos considerar a gravação como uma ferramenta utilizada em substituição à observação, que é uma das principais fontes de evidências quando se trabalha com estudo de caso. De acordo com Yin (2005), a observação de uma situação é importante tanto para uma melhor compreensão do contexto quanto do próprio objeto de estudo, dentro do seu contexto (YIN, 2005, p. 121). Entretanto, dada a complexidade da situação a ser observada e analisada, optamos por realizar gravações como forma de auxiliar na análise e compreensão da situação. A opção pela gravação das tutorias foi fundamentada em Loizos (2002). Segundo este autor

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que um conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. Qualquer ritual religioso, ou um cerimonial ao vivo (como um casamento), pode ser candidato, ou uma dança, ou *uma hora de ensino em sala de aula*, ou uma atividade artística, desde fazer um sapato até polir um diamante (LOIZOS, 2002, p. 149).

Para a realização da primeira etapa da gravação, visitei as duas cidades onde estão localizados os polos e lá realizei tutorias diretamente com estes alunos, com o objetivo de tirar minhas próprias impressões sobre os alunos pesquisados. Estas tutorias foram registradas em vídeo e devidamente catalogadas. Já neste momento, quatro alunos (todos de um mesmo polo) foram excluídos da pesquisa por não terem comparecido às tutorias. Outros dois (ainda no mesmo polo) foram excluídos por motivos diferentes: um, por ter sido comprovado que já tocava violão antes de o curso começar; outro, por ter permanecido pouco tempo na tutoria, não disponibilizando material suficiente para uma análise significativa.

Podemos aqui traçar um paralelo entre a gravação de um trabalho feito por mim, o pesquisador, e o que é chamado de “observação participante” (YIN, 2005, p. 121). Segundo o autor, a vantagem deste tipo de ferramenta é a possibilidade de se obter dados a partir de um ponto de vista de alguém que está inserido no objeto do estudo de caso.

A questão da manipulação da situação também é outro fator considerável neste caso. Quando se está participando da ação observada (ou, no caso, analisada posteriormente), é possível manipular algumas situações de forma que se possa obter uma variedade maior de ações. Essas manipulações, mesmo não sendo tão controladas e criteriosas quanto a um experimento, são igualmente válidas neste tipo de pesquisa (YIN, 2005, pp. 122-123). Nesta pesquisa, o fato de poder manipular algumas situações foi importante para a identificação de algumas características do comportamento dos estudantes.

Na segunda etapa de gravação, estas foram feitas sem a minha presença. Os tutores foram orientados a realizarem gravações de atividades de violão correntes nos polos. A ideia era interferir o mínimo possível na rotina dos alunos e verificar qual o seu comportamento no dia a dia com o tutor. Nesta etapa, outro aluno teve que ser excluído da amostra, por não ter comparecido à tutoria para realizar a segunda gravação. Consideramos que não seria confiável

incluir na pesquisa os resultados de um aluno se não obtivesse dele todos os dados necessários, segundo o planejado.

3.3.6 Análises dos vídeos

Após terem sido gravados, os vídeos foram transcritos para que pudessem ser posteriormente analisados. A transcrição foi feita para facilitar a identificação e a categorização dos comportamentos apresentados pelos alunos. Em virtude da baixa qualidade das gravações – principalmente do áudio, a maioria dos diálogos não foi transcrito de forma literal. Entretanto, uma vez compreendidos, os diálogos foram descritos na forma de narrativa no documento de transcrição. Apesar disso, alguns diálogos considerados relevantes para os objetivos da pesquisa foram transcritos de forma literal, em termos de texto.

3.3.7 Categorização

Segundo Duarte (2006), categorias “são estruturas analíticas construídas pelo pesquisador que reúnem e organizam o conjunto e informações obtidas a partir do fracionamento e da classificação em temas autônomos, mas inter-relacionados” (DUARTE, 2006, p. 79). Assim, as categorias analíticas criadas para esta pesquisa consideraram o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, sob o ponto de vista do comportamento autônomo, e aquilo que foi observado durante a gravação e transcrição dos vídeos.

O processo de criação de categorias de comportamentos não se deu de forma linear. Algumas categorias foram criadas antes do início da análise dos vídeos, baseadas nas primeiras impressões, após o início da transcrição dos vídeos. Estas categorias foram testadas, com o objetivo de verificar se realmente estavam claras e se eram condizentes com o que

estava sendo analisado. Após diversas alterações, chegou-se a um grupo final de categorias que satisfaziam às necessidades da pesquisa.

É importante frisar que as categorizações fazem referência exclusiva ao comportamento dos alunos. Não foi objetivo analisar, de forma mais aprofundada, o comportamento dos tutores por si só. Na análise dos vídeos, os tutores foram apenas considerados como indivíduos que interagem com o aluno e, portanto, as situações só foram analisadas a partir deste ponto de vista.

As categorias desenvolvidas para a análise dos vídeos foram:

- **Apropriação prévia do conteúdo:** ações que demonstram apropriação prévia do conteúdo trabalhado anteriormente nas Unidades de Estudos, considerando quanto tempo os alunos já tiveram para estudar (há quanto tempo os materiais foram lançados no *Moodle*). Considera desde o nível da execução até a identificação dos itens a serem estudados. Esta categoria tem relação com as hipóteses da pesquisa que dizem respeito à predisposição dos alunos com seu estudo individual, tempo dedicado ao estudo, nível de compreensão do conteúdo das Unidades de Estudos por parte dos alunos.

- **Expressão de dúvidas e problemas:** ações que demonstram expressão (verbal ou combinada com execução no instrumento) das dúvidas, problemas existentes e até mesmo de reações a partir da solução de problemas apresentados. Está relacionado com a questão da comunicação como um dos fatores que influenciam no desenvolvimento da identidade social e, conseqüentemente, na autonomia do indivíduo (RANGEL *et al*, 2005). Também inclui com a capacidade de autoconhecimento, pois o fato de conseguir falar algo que se sente facilita no distanciamento do fato e sua análise (RANGEL *et al*, 2005).

- **Iniciativa:** qualquer ação realizada pelo aluno que não tenha sido solicitada diretamente pelo tutor, como auxílio aos colegas com dúvidas e prática no instrumento durante a tutoria, sem que tenha sido indicada. Também foram considerados aqui aqueles

comportamentos que não estão de acordo com o que o tutor pede (por exemplo, se o tutor pedisse para realizar determinada ação e o estudante fizesse outra ou ignorasse o pedido do tutor), ou simplesmente não tocar. Esta categoria está ligada a todos os autores da revisão de bibliografia que falam sobre do estudo autodirigido (PETERS, 2006, 2009; MOORE & KEARSLEY, 2007; GOHN, 2003, BELLONI, 2008). Na nossa compreensão, este tipo de comportamento pode ser embrionário para que o aluno desenvolva um comportamento mais ativo no seu aprendizado.

- **Identificação, reflexão e solução de problemas:** ações que indiquem percepção de dificuldade ou problema, reflexão sobre, identificação (qual é o problema), nova reflexão, solução ou estratégias de ação (a partir da mobilização do tutor ou sozinho). Construção do conhecimento (o que não conseguiam tocar e passam a conseguir a partir das estratégias desenvolvidas). Esta categoria diz respeito direto ao referencial de Shön (2000), adotado nesta pesquisa. Consideramos que comportamentos desta natureza são aqueles que podem caracterizar um aluno autônomo.

Propositalmente, as categorias criadas são abrangentes e os limites entre uma e outra são bastante tênues. Isto porque acreditamos que existem fortes inter-relações entre elas e, como todas fariam parte de um mesmo relatório final, tal fato não foi considerado como um problema.

A análise dos vídeos foi feita diretamente nas transcrições, auxiliadas pela revisão dos vídeos quando necessário. A análise consistiu em identificar, ao longo da tutoria, momentos em que as ações realizadas pelos alunos se enquadravam nas categorias analíticas elaboradas.

Depois da categorização, as ocorrências de cada um dos comportamentos foram tabeladas e comentadas, uma a uma (Tabela 3). Em momento algum o objetivo desta etapa foi fazer uma análise quantitativa dos fenômenos ocorridos (*quantas vezes teve iniciativa, quantas vezes apresentou reflexão*), mas sim, mapear as situações e organizá-las como forma

de compreender melhor o fenômeno estudado. Também foi o intuito destacar de cada vídeo os comportamentos que favoreceram ou não a identificação dos fatores que influenciam a autonomia do aluno.

	Apropriação prévia do conteúdo	Expressão de Dúvidas e Problemas	Iniciativa	Identificação, reflexão e solução de problemas	Outros
Aluno	Identificação da ocorrência no vídeo	Identificação da ocorrência no vídeo	Identificação da ocorrência no vídeo	Identificação da ocorrência no vídeo	Identificação da ocorrência no vídeo
	Comentários	Comentários	Comentários	Comentários	Comentários

Tabela 3 – Tabela de Análise dos Vídeos

Após terem sido comentadas e tabeladas cada uma das ocorrências, foi feito um resumo de cada uma das categorias, para cada aluno, em cada tutoria. Este resumo deu origem a um texto único, para cada um dos alunos, com uma breve descrição de seu comportamento e características apresentadas nas duas situações filmadas.

Levando em conta os dados e evidências obtidos nas análises das filmagens, estas foram cruzadas com os dados dos questionários. Foi levado em conta o tipo de comportamento dos alunos nas atividades presenciais em complemento aos dados referentes, principalmente, ao estudo, interação com o material e com os tutores, frequência nas tutorias e todos os outros dados obtidos através dos questionários.

A partir desta etapa, o parecer final de cada um dos alunos começou a ser elaborado. De posse das análises dos vídeos, foi possível inserir mais dados sobre o perfil de cada aluno e, com base neste perfil, selecionar a amostra final de alunos desta pesquisa.

3.3.8 Entrevistas

A entrevista foi adotada neste trabalho com o objetivo de complementar e aprofundar as informações já obtidas anteriormente. Enquanto através dos questionários e filmagens foi possível obter informações preliminares sobre o estudo, a aprendizagem e o comportamento

dos alunos dentro de uma proposta de ensino de violão a distância, utilizamos a entrevista para que o próprio aluno pudesse fornecer dados mais profundos sobre todos esses aspectos. Como define Duarte (2006), a entrevista é “um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer” (DUARTE, 2006, p. 62)

No caso, as informações buscadas neste ponto do trabalho não poderiam ter sido dadas por outras pessoas que não os próprios alunos, pois buscamos identificar características da sua própria rotina de estudos e da compreensão do significado de ser um aluno em educação a distância. Para auxiliar na resposta da pergunta de pesquisa, também consideramos necessário investigar como o aluno compreendia a estrutura de ensino de instrumento a distância e como fazia uso dos recursos disponíveis a ele, tanto recursos midiáticos (vídeos, fotos, partituras), tecnológicos (plataforma, materiais instrucionais) quanto humanos (tutores, professores, colegas de polo e de outros polos).

A expectativa do aluno, enquanto instrumentista, também foi abordada na entrevista. Consideramos este fato importante para termos pistas sobre a motivação dos alunos no estudo de instrumento, qual o nível de execução pretendido por ele e como isso se relaciona com as características apresentadas nas filmagens.

As perguntas da entrevista foram elaboradas a partir das hipóteses levantadas no início deste trabalho, sobre quais seriam os fatores que influenciariam a autonomia do aluno. Identificamos quais as hipóteses de pesquisa poderiam requerer dados que só fossem possíveis através da entrevista e, a partir desta análise, as perguntas foram criadas.

Assim, foi elaborado um roteiro de entrevista “semiaberta”, caracterizado por possuir um roteiro básico com poucas questões (entre 4 e 7, segundo este autor) amplas, flexíveis e não estruturadas. Esgota ao máximo as possibilidades de cada questão, a partir das respostas

dadas pelo entrevistado. As respostas podem gerar outras questões mais específicas (DUARTE, 2006, p. 66). A entrevista conteve sete questões e, durante o planejamento, listamos informações relacionadas a cada uma das questões, que deveriam ou poderiam ser perguntados pelo pesquisador, a partir das respostas individuais obtidas.

A realização das entrevistas se deu através do *software Skype*, específico para comunicação com áudio e vídeo. Por intermédio dos tutores de polo, agendou-se dias e horários para que pesquisador e alunos conectados neste programa realizassem a entrevista. A realização desta etapa da coleta contou com a ajuda dos tutores. A partir de um contato prévio, os tutores ficaram responsáveis pela organização, ambiente e operação das ferramentas necessárias para a sua realização. As entrevistas foram transcritas e analisadas posteriormente.

Os problemas apresentados, neste caso, foram relacionados à conexão de internet dos locais onde estavam os alunos. Algumas das entrevistas tiveram sua realização prejudicada em virtude de cortes ocorrentes, que impossibilitaram a compreensão exata daquilo que os alunos falavam. Entretanto, este problema foi amenizado nas transcrições, de forma que não houve perda significativa de informações em virtude destas falhas.

As entrevistas foram analisadas assim: as respostas dos alunos foram resumidas e organizadas em uma tabela única (Tabela 4). A partir das informações já existentes no cruzamento dos dados dos questionários e das filmagens, as entrevistas foram sendo inseridas naquele contexto, a fim de criar um documento único, com o parecer descritivo do aluno. Os pareceres e a fundamentação de sua elaboração constam no próximo capítulo.

	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno
Processo de Estudo	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta
Unidades no processo de estudo	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta
Colegas no processo de estudo	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta
Aluno presencial x a distância	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta
Professor x Tutor	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta
Auto-imagem no final do curso	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta
Internet	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta	Resumo da resposta

Tabela 4 – Tabela de Análise das Entrevistas

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS DADOS (TRIANGULAÇÃO, NARRATIVAS INDIVIDUAIS)

Os dados aqui apresentados são resultado da triangulação de todas as evidências coletadas nesta pesquisa, através das análises dos questionários, filmagens e entrevistas. Depois de organizados, tabelados e triangulados, estes dados embasaram a escrita de uma estrutura narrativa no formato de parecer descritivo, sobre cada um dos alunos pesquisados. Escritos sob o ponto de vista do objetivo da pesquisa e contendo reflexões e conclusões preliminares sobre os comportamentos de cada aluno, tais pareceres servirão para embasar as considerações finais deste trabalho.

A opção de adotar a estrutura narrativa como produto final da coleta de dados se deu, inicialmente, a partir da sugestão de Yin (2005, p. 131-132), sobre a organização dos dados de um estudo de caso, como uma forma de integrar diversas evidências disponíveis, coletadas no estudo de caso. Conforme já foi descrito antes, este tipo de estratégia foi usada, tanto para o momento prévio à última etapa da coleta de dados (entrevista) quanto para a elaboração do relatório final. Assim, a estrutura narrativa aqui apresentada confronta os dados sob os diferentes pontos de vista coletados e traça um perfil de cada um dos alunos estudados, a partir das evidências obtidas.

Antes de iniciarmos a leitura dos pareceres, é importante que se esclareça alguns pontos citados no texto que segue. Em primeiro lugar, os nomes dos alunos foram preservados e substituídos por nomes fictícios. Como foi combinado, através do documento assinado pelos próprios alunos, suas identidades não seriam reveladas como forma de não causar embaraços, a partir do que fosse escrito. Ao final, também optamos por não identificar tampouco os polos

aos quais cada um dos alunos pertence, pelos mesmos motivos e também para preservar a identidade dos tutores envolvidos.

Ao longo do texto, as tutorias filmadas serão referidas como *tutoria 1* e *tutoria 2*. Apesar de serem filmadas diversas tutorias, optamos por identificá-las assim, em virtude de cada aluno ter sido filmado em duas tutorias diferentes. Portanto, a *tutoria 1* sempre se refere àquelas tutorias ministradas por mim, o pesquisador. Por consequência, a *tutoria 2* se refere àquelas ministradas pelos tutores residentes em cada um dos polos pesquisados. Sendo assim, cada aluno possui suas próprias tutorias 1 e 2.

Mesmo tendo sido eu o ministrante de algumas dessas tutorias, optou-se sempre por referir à pessoa que ministra como *tutor*. Isto, por entender que era este o papel que desempenhei quando trabalhei com aqueles alunos, o de tutor, justamente por querer influenciar o mínimo possível na rotina daqueles alunos. Assim, trabalhei repertórios e conteúdos que vinham sendo desenvolvidos por aqueles alunos, procurando não fugir do que lhes era comum no dia a dia, no que se refere à tutoria de instrumento.

Nas tutorias, foram abordados os conteúdos que vinham sendo trabalhados pelos alunos nos semestres correntes, em cada uma das filmagens. Este conteúdo engloba, em todos os casos, repertórios para violão solo, violão acompanhamento e exercícios de técnica. O único aluno que solicitou e com o qual foi trabalhado outro tipo de conteúdo foi Antônio, que na *tutoria 1* solicitou que fosse feito um trabalho de timbre, além do próprio conteúdo do semestre.

Por motivos operacionais, o único caso em que a *tutoria 1* aconteceu no mesmo semestre da *tutoria 2* foi também do aluno Antônio. Isso significa que o repertório trabalhado em ambas as tutorias foi o mesmo. De resto, o repertório trabalhado na *tutoria 1* se refere ao semestre 2010/1 e, na *tutoria 2*, 2010/2.

Feitos os esclarecimentos, vamos aos pareceres de cada um dos estudantes.

4.1 Antônio

Antônio é solteiro, tem entre 20 e 21 anos e não possui filhos. Sua carga horária de trabalho está entre 20 e 40 horas semanais e, no momento em que os dados foram coletados, o curso de Licenciatura em Música era o único que frequentava. Declarou-se iniciante no instrumento quando o curso começou, mas havia estudado música e tocava instrumentos melódicos. É regente e professor de uma filarmônica, na cidade onde mora. O aluno possui computador com internet em casa e o utiliza tanto para as atividades do curso como para buscar partituras, para violão e para os outros instrumentos que toca.

Sobre a frequência nas tutorias, as informações dadas pelos tutores vêm ao encontro do que foi dito pelo próprio aluno. Ele é assíduo e possui ótimo aproveitamento na interdisciplina de instrumento. Segundo seu tutor, Antônio tem facilidade na leitura musical e nos aspectos técnicos do violão. O tutor informou que participa pouco do processo de estudos do aluno, pois ele consegue tirar bom proveito das informações apresentadas nas unidades. Na entrevista, Antônio informou que procura tirar dúvidas no próprio conteúdo das Unidades de Estudos e com os colegas, antes de recorrer aos tutores.

Apesar de ter declarado no questionário que estuda diariamente, na sua entrevista afirmou que

“[...] tem dia que eu estudo bastante, viu. Tem dia que eu pego uma hora, duas. Agora, tem dia também que eu nem pego no instrumento.”⁵

Trecho Transcrição entrevista Antônio

Através da análise das tutorias filmadas, foi possível perceber que Antônio é um aluno dedicado, pois apresentou domínio do conteúdo técnico e muita qualidade na execução de tudo o que foi trabalhado (peças, exercícios de técnica), mesmo antes de os tutores começarem a fazer suas orientações e observações. Na *tutoria 2*, Antônio é elogiado pelo

⁵ Os trechos em itálico identificam excertos das transcrições de entrevistas e filmagens realizadas com os alunos. Referem-se a falas literais dos alunos ou explicações do que estava acontecendo nas cenas.

tutor por ter conduzido muito bem uma cadência à dominante, o que demonstra o refinamento da execução do aluno.

O bom aproveitamento do aluno e sua tendência em se dedicar aos estudos estão diretamente ligados com a sua compreensão dos papéis do tutor e dele próprio, enquanto aluno de um curso a distância. Sobre o tutor, Antônio diz que sua função é apenas a de cobrar o que é pedido para estudar. Já o professor não, ele deve tirar todas as dúvidas do aluno. Por este motivo, ele acredita que os tutores do seu polo são como professores, pois sempre estão dispostos a ajudar e explicar qualquer coisa, para qualquer aluno do polo.

Novamente na entrevista, quando perguntado sobre as características do aluno a distância, ele comenta sobre organização do estudo. Para Antônio, é importante ter noção do tempo, estar em dia com os estudos e ser assíduo no acesso à plataforma *Moodle*. Por não ter professores fisicamente presentes, os debates nos fóruns da plataforma são muito importantes para ele. Antônio ainda comenta que na EaD as dúvidas demoram mais para serem tiradas em relação ao ensino presencial, e que o fato de o professor estar presente ajudaria neste sentido.

Esse aluno afirmou que, na maior parte do tempo, estuda sozinho e só se reúne para estudar com colegas, quando precisam trabalhar o repertório de duo. Apesar disso, Antônio afirma que ele e outros colegas já tiveram um grupo de estudos de violão, mas que não existe mais, porque os alunos não têm tempo. Sua rotina de estudos segue as indicações dos materiais (solfeja brevemente, divide a música por partes, pratica mais as partes que tem dificuldade e só depois toca a música inteira).

Foi possível perceber que ele tem facilidade em identificar problemas na execução, suas prováveis causas e, a partir disso, traçar estratégias próprias para solucioná-los. Quando apresentou dificuldade em tocar algum trecho do repertório trabalhado, Antônio utilizou técnicas de estudo como isolar excertos curtos, praticar lento e omitindo a pulsação até que acertasse os movimentos, para aumentar a velocidade depois. Some-se a isso a característica

apresentada pelo aluno de não esperar pela solicitação do tutor para tocar algo ou realizar alterações naquilo que está tocando, de acordo com os problemas apresentados e as soluções necessárias (alterar andamento, mudar digitação, mudar articulação). Podemos dizer que Antônio organiza o seu estudo por conta própria, mesmo durante a tutoria.

Em determinado ponto da *tutoria 2*, o tutor solicita que Antônio alterasse a digitação de determinado trecho. Ao tentar tocar daquela forma, Antônio comentou que o fato de ter que mudar a digitação naquele momento está gerando certa dificuldade. Na sequência, ele começou a tocar lentamente com a digitação sugerida pelo tutor. Depois de algum tempo praticando o trecho, sem pulsação constante e lendo na partitura, Antônio já conseguia tocar naturalmente com a nova digitação.

Em ambas as tutorias, Antônio apresentou facilidade de se expressar e de compreender o que estava sendo solicitado. O aluno dominava o vocabulário musical e técnico do instrumento, o que se apresentava como algo positivo, pois havia momentos em que bastava que o tutor explicasse verbalmente o que queria, para que ele o fizesse. Um exemplo de domínio do vocabulário ocorre na *tutoria 1*, quando Antônio dizia que gostava do som que tirava do instrumento tocando apoiado⁶ e não gostava quando não apoiava. Enquanto falava, Antônio demonstrava no violão o som apoiado e o som sem apoio. A variação de toque ia acompanhando sua fala, como forma de ilustrar o que estava falando.

Essa facilidade de comunicação também ajudava na solução de problemas de execução. Antônio indicava e justificava suas dificuldades claramente (unhas, qualidade do seu toque, postura de mão esquerda), formulava perguntas e relatava reflexões sobre seu estudo. Dessa forma, o tutor tinha mais facilidade de orientar o trabalho do aluno.

⁶ O toque com apoio é uma técnica específica do violão, onde a corda é pressionada contra o tampo do violão e, após ser solta, o dedo precisa apoiar-se na corda imediatamente acima ou abaixo da que foi tocada, devido a pressão exercida no toque.

Acreditamos que muitas das características apresentadas por Antônio, no que se refere ao seu estudo do instrumento, se justificam pelo fato de o aluno já possuir bagagem musical, inclusive no que se refere ao estudo de outros instrumentos. É possível levantar a hipótese de que isto tem relação direta com o aproveitamento apresentado por Antônio nas tutorias. Entretanto, o fato de já possuir uma rotina de estudos baseada na sua experiência faz com que Antônio apresente resistência a seguir certas instruções dadas pelos tutores, o que pode ser considerado negativo. Isto foi observado principalmente na segunda tutoria, onde o ministrante era o tutor residente do polo. Nessa tutoria, por exemplo, observamos uma tendência de Antônio em praticar os trechos, sem seguir as instruções do tutor ou segui-las tempos depois de terem sido dadas. Apesar disso, quando o aluno aceita as instruções dadas, responde com facilidade aos exercícios propostos e às correções feitas.

O bom aproveitamento de Antônio também está ligado aos seus objetivos profissionais depois de terminar o curso. Ele diz que pretende tocar um repertório variado, para que possa usar qualquer tipo de música em sala de aula. Assim, suas atitudes de estudante condizem com os seus objetivos traçados. Antônio comenta, por exemplo, que já utiliza o violão nas aulas que ministra, para acompanhar seus alunos em alguns exercícios.

4.2 Estela

Estela é solteira e não possui filhos. Sua carga horária de trabalho semanal é de até 20h e realizava somente o curso de Música, quando houve a coleta de dados. Não tocava violão antes de o curso começar e também nunca havia estudado música ou outro instrumento. Estas informações foram confirmadas pelo tutor residente do polo de Estela.

Ainda segundo o tutor, a aluna tinha muita dificuldade na realização de atividades e dependia muito da sua ajuda nas leituras de Unidades de Estudos. Foi possível comprovar estas informações, a partir da análise das tutorias filmadas, pois, em ambas, a aluna apresentava familiaridade com o conteúdo a ser trabalhado, mas muito pouco domínio da execução, tanto do repertório (solo e acompanhamento) quanto dos exercícios de técnica. Além disso, ao longo da tutoria, foi possível perceber que Estela não conseguia tocar os trechos, sem que antes fossem trabalhados pelo próprio tutor.

O tutor residente do polo de Estela indicou que o aproveitamento da aluna era insatisfatório, apesar de sua presença ser frequente nas tutorias. Ao analisarmos e compararmos as duas tutorias filmadas, realmente foi possível identificar que o aproveitamento da aluna, na tutoria ministrada pelo tutor residente, foi diferente em relação à realizada pelo pesquisador. Esta diferença de comportamento de uma tutoria para outra foi o que mais chamou a atenção durante a análise dos vídeos, principalmente no que se referia à resposta da aluna às correções e aos estímulos feitos no decorrer das atividades.

Na primeira tutoria, observou-se que a aluna corrigia problemas de execução de forma satisfatória, pois as correções eram feitas sem identificar, perante a turma, o sujeito que estava errando. A partir de comentários direcionados ao grupo, a aluna conseguia identificar seus problemas e resolvê-los. Já na *tutoria 2*, onde as correções eram direcionadas ao aluno que errava, houve tendência de respostas menos satisfatórias. Essa diferença teve reflexo no aproveitamento da aluna, mas não no “produto final” das tutorias, já que a execução era bastante deficiente, em ambos os casos, tanto em termos técnicos quanto interpretativos.

O fato de seus erros estarem, o tempo inteiro, expostos ao grupo todo, pode explicar um comportamento corrente, observado somente na *tutoria 2*. Em diversos momentos a aluna não iniciava a execução de um exercício quando solicitado pelo tutor. Não é possível precisar

se isso se deu por não ter compreendido, o que deveria ser feito, ou por perceber que não conseguiria fazê-lo.

Houve diferença de comportamento também no que se refere à participação da aluna. Na *tutoria 1*, ela buscou falar mais, fazer perguntas e colocações; em relação à *tutoria 2*, ela permaneceu mais tempo calada. Essa iniciativa de participação na *tutoria 1* indicou uma dificuldade muito grande que Estela possuía de se expressar, se fazer entender. Entretanto, quando estimulada e auxiliada a se expressar, Estela conseguia ser compreendida com mais clareza.

Sobre esta dificuldade de expressão, há dois pontos que merecem destaque, ambos na *tutoria 1*. O primeiro, diz respeito a um momento em que, mesmo após a análise dos vídeos, é impossível compreender o que Estela está falando, se está fazendo uma afirmação ou está fazendo uma pergunta. Estela repetia a tentativa de expressar sua dúvida, tentando explicar melhor, mas, ainda assim, não é possível compreender o que ela está querendo dizer. O tutor tentava comentar o que foi dito por ela, como forma de resolver o problema, mas pela sua reação não era possível identificar se ela compreendia o que o tutor dizia ou não, ou se sua dúvida era sanada.

Em outro ponto, nesta mesma tutoria, a aluna percebia um erro que cometeu e quando o descrevia, falava algo diferente do que havia feito. Entretanto, na repetição do trecho, o problema era resolvido.

Estela apresenta dificuldades na troca de corda, tenta corrigir, mas acaba tocando a nota errada (toca ré enquanto as outras estão no dó). Percebe novamente que está errada e consegue corrigir a tempo de conseguir tocar o ré (última nota) junto com as colegas, encerrando o exercício.

Bruno

- Ótimo...quem errou, errou por que?

Estela

- Eu errei! [...] Eu toquei a nota Si...eu troquei o dó pelo si. [faz isso demonstrando as duas notas no instrumento]

Bruno

- Ao invés de tocar o Dó, tu tocou o Si, foi isso?

Estela faz que “sim” com a cabeça. [...] Desta vez, Estela consegue tocar corretamente.

Trecho Transcrição de Estela

Apesar de ter falado menos na *tutoria 2*, as observações e explicações de Estela foram mais pontuais e claras.

Um comportamento que não se alterou de uma tutoria para a outra foi a tendência de Estela a praticar trechos com dificuldade, independente da atenção do tutor. Nos momentos em que ocorriam assuntos paralelos ou atividades que não envolviam sua participação, a aluna praticava os trechos com problemas, sozinha, em volume baixo. Outra tendência de Estela, observada nas duas tutorias, foi corrigir ou “pular” erros cometidos durante a execução em grupo, para que conseguisse chegar até o final, sem parar e não se perder.

Estela utilizava a observação, referente aos colegas e aos tutores, como forma de compreender e resolver problemas na sua execução. Foi observado que havia momentos em que acompanhava o raciocínio do tutor tocando o que ele estava falando, sem que tivesse sido solicitada. Na sua entrevista, Estela comentou que costumava observar seus colegas de polo enquanto tocava.

Apesar de ter se mostrado uma aluna com rendimento insatisfatório, as respostas dadas por Estela na entrevista são divergentes em relação ao que foi observado. Segundo a aluna, ela estudava duas horas de instrumento todos os dias e organizava seu estudo da forma como as Unidades de Estudos indicavam.

[...] eu acesso a unidade, eu vou no e-book, baixo os vídeos pra mim ver. Primeiro eu vou pegar a partitura da música, vou estudar ela, solfejar que eu me sinto mais... primeiro eu estudar ela pouco a pouco. Aí eu vou estudando, compasso por compasso, vou pegando aos poucos, pq eu acho mais fácil.

Trecho Transcrição entrevista Estela

Ela referiu que frequentava um grupo de estudos que se reunia toda a sexta-feira para estudar conteúdos de outra interdisciplina, mas que aproveitavam para trabalhar violão. Sobre os colegas, ela também disse que, muitas vezes, quando havia dúvida, perguntava logo a algum colega e não esperava o dia da tutoria chegar, para não perder tempo. Também frequentava os fóruns das Unidades de Estudo sempre, para tirar dúvidas com os colegas de outros polos.

Quando perguntada sobre que tipo de repertório pretendia trabalhar com seus alunos depois de formada, a aluna respondeu que estava se esforçando para estar apta a tocar repertório variado, pois queria trabalhar de acordo com as características dos seus alunos. Ainda nessa resposta, a aluna comentou que possuía mais facilidade de tocar as peças solo em relação às canções de acompanhamento.

Algumas pistas para compreender as causas de dados tão divergentes foram dadas por ela própria, também na sua entrevista. Em determinado ponto, quando solicitada a comentar a diferença entre um aluno de curso presencial e um aluno de um curso a distância, Estela declarou que no ensino presencial,

...você tá vendo todo o dia aquela coisa ali, o professor tá na frente, você acha que você pega mais conhecimento. [...] O professor ele vai lê a unidade, ele vai explicar, às vezes ele vai mostrar exemplo a exemplo e presencial [sic] às vezes você lê a unidade ali, você não consegue memorizar tudo. Aprender aquilo tudo.

Trecho transcrição entrevista Estela

A aluna ainda comentou que achava o ensino presencial bem mais fácil do que o ensino a distância.

Em outro ponto da entrevista, quando foi perguntada sobre a diferença entre um professor e um tutor, a aluna disse que o professor

ele tem a obrigação de...de ele ler o conteúdo, ele refletir, explicar tudo, passar tudo pro aluno. E o tutor, a obrigação dele é só de tirar dúvida. Não faz o papel mesmo de um professor.

Trecho transcrição entrevista Estela

O principal problema identificado nesta aluno diz respeito à avaliação que a aluna faz de si e de sua produção na interdisciplina de violão. Esta, a avaliação, aparenta ser problemática, pois o estudo diário e organizado (conforme descrito pela aluna) não resulta em um aproveitamento satisfatório, conforme apresentado pela aluna. A questão da autoavaliação, neste caso, está diretamente relacionada à capacidade que a aluna possui de refletir sobre si mesmo.

4.3 Jorge

O aluno possui entre 20 e 21 anos, é solteiro, não possui filhos e realizava apenas o curso de Música. Declarou-se iniciante no instrumento quando o curso começou e não tocava nenhum outro instrumento, tampouco havia estudado música antes. Estas informações foram confirmadas pelo tutor residente do polo de Jorge. Segundo o próprio aluno, estudava diariamente, lia as unidades uma vez por semana e frequentava as tutorias semanalmente. O tutor residente, entretanto, declarou que raramente era procurado por Jorge para tirar dúvidas e que o aluno frequentava pouco as tutorias. O tutor ainda disse auxiliar o aluno regularmente na leitura e compreensão dos textos e realização das tarefas. O aproveitamento de Jorge foi considerado regular.

Apesar do que disse o tutor, o comportamento apresentado por Jorge, ao longo das tutorias filmadas e das informações coletadas na entrevista, indicou que ele era um aluno que havia se dedicado aos estudos e sabia refletir sobre a própria produção. Nas duas tutorias filmadas e analisadas, foi possível identificar que Jorge tinha familiaridade com o conteúdo a ser trabalhado, pois identificava e lia trechos na partitura e executava a peça com qualidade, quando solicitado. Além disso, o domínio do conteúdo se refletia na resposta satisfatória que Jorge deu às atividades propostas, e a facilidade e rapidez com que corrigia problemas. Na

tutoria 2, por exemplo, o aluno apresentou um problema rítmico na execução da peça, mas quando alertado sobre o erro, Jorge conseguiu tocar corretamente. A divisão rítmica e a leitura fraca foram problemas apontados pelo tutor de Jorge.

O fato de chegar para a tutoria tendo bom conhecimento do que estava sendo trabalhado, identificou a compreensão de Jorge sobre seu papel como aluno de um curso a distância. Ele comentou que em um curso assim, o aluno deveria ser mais autônomo, pois mesmo não tendo ninguém próximo cobrando a realização das atividades, este tinha que saber que deveria cumpri-las. Jorge ainda afirmou que as dúvidas, no ensino presencial, são tiradas mais rapidamente do que em um curso a distância. Mesmo assim, Jorge relatou que costumava tirar dúvidas através da leitura das Unidades, não esperando somente pelo tutor.

Quando perguntado sobre a diferença entre um professor e um tutor, a resposta de Jorge foi um tanto confusa, mas foi possível identificar, através de sua fala, que ele considerava o tutor um profissional que o ajudava a realizar as atividades, mas não elaborava estas atividades e nem dizia exatamente o que deveria ser feito.

Bruno - [...] qual é a diferença que tu acha, então, entre um professor e um tutor?

Jorge - Ah, o professor...ele tá sempre presente e...assim como um tutor também, mas eu acho que o tutor apenas ajuda, dá uma força. Coisa que o professor, acho que...é...tá sempre ali do lado. Sei lá, mais ou menos assim.

Bruno - [...]]o teu tutor aí do teu polo, ele tá sempre aí do teu lado quando tu precisa, não tá?

Jorge - Tá.

Bruno - Sim, e aí? E o professor não?

Jorge - O professor sim, mas é que o tutor...ele não tem a obrigação mesma que o professor de acompanhar passo a passo o aluno. O tutor dá instrução, o tutor apenas ajuda, dá instruções.

Bruno - Tá, então tu acha que o tutor serve mais pra isso, pra dar instruções sobre o que tu tem que fazer?

Jorge - Sim.

Bruno - E um professor, que que ele faz?

Jorge - Ah, ele diz o que tem que fazer e ajuda a fazer.

Trecho Transcrição Entrevista Jorge

Tanto na sua fala quanto na sua postura nas tutorias, Jorge se mostrava solícito no que dizia respeito ao apoio aos colegas. O aluno comentou que, apesar de não formarem grupos fixos de estudo de instrumento, costumavam tirar dúvidas uns dos outros quando se encontravam no polo. Disse que observava muito os outros alunos do polo tocando, e que ajudava quando precisavam. Na tutoria, foi observado que Jorge auxiliava os colegas a identificarem problemas, solucioná-los ou colocá-los para o tutor.

Outra fala do aluno se referia aos materiais de ensino. Apesar de utilizá-los como base para orientar seus estudos e para tirar dúvidas, ele disse que, especificamente nas atividades onde era sugerido ao aluno acompanhar o vídeo tocando, Jorge preferia fazê-lo com os colegas.

Jorge demonstrou, em diversos momentos, a habilidade de identificar erros e problemas na sua execução, a partir de comentários dos tutores ou sozinho. A correção destes problemas de execução também foi realizada, tanto a partir de indicações dos tutores como a partir da própria reflexão do aluno. Houve um caso, na *tutoria 2*, em que a explicação do tutor não surtiu efeito na correção de um problema. Este só foi sanado, a partir da repetição ininterrupta do trecho, em grupo. Ou seja, o aluno demonstrou também utilizar a observação e a imitação, a partir da interação com colegas, como formas de refletir sobre sua execução.

A questão da reflexão sobre o próprio estudo também foi identificada na entrevista realizada por Jorge. Quando perguntado sobre o seu processo de estudos, ele relatou que dividia as peças em pequenos trechos e ia repetindo e estudando eles. No final da resposta, ele disse que de tanto repetir

Jorge - [...] acaba nem olhando mais pra partitura, e eu acho que isso não é nem tão legal porque deixa de fazer a leitura.

Bruno - Certo. Tu prefere então ficar olhando para a partitura mais do que tocar de cor?

Jorge - Eu tô fazendo agora em diante, porque eu via que eu tô sendo prejudicado por isso.

Trecho Transcrição entrevista Jorge

Outro exemplo interessante da postura de Jorge, em relação ao seu estudo, ocorreu na *tutoria 1*, onde o aluno conseguia indicar uma estratégia para estudar e resolver um problema, a partir do que o tutor havia sugerido anteriormente, em outra passagem da peça. Jorge conseguia identificar a similaridade dos problemas e, assim, aplicar a estratégia a outro problema parecido, realizando transferência de aprendizagem. Foi possível perceber também que Jorge costumava refletir não só sobre sua execução, mas também sobre o repertório que tocava, pois ele identificava na partitura características como repetições de trechos, aspectos formais e compassos semelhantes. Durante sua entrevista, Jorge comentou algo bastante semelhante sobre as Unidades de Estudos

Às vezes uma dúvida tira a outra. A gente volta numa peça da unidade passada, por exemplo, pra ver se tem alguma coisa que é parecido. E aí o que a gente aprendeu lá a gente usa pra incrementar na nova peça.

Trecho transcrição entrevista Jorge

Jorge é um aluno que fala pouco, mas não houve dificuldades de se expressar para responder perguntas e apontar os seus problemas. O aluno utilizou diversas vezes o recurso da fala aliada à demonstração (ao violão ou na partitura) como forma de auxiliar sua comunicação com os colegas ou com os tutores.

Um comportamento corrente observado em Jorge foi a tendência de tocar a peça (e os trechos que estavam sendo trabalhados) sem a solicitação do tutor, principalmente quando ocorria algum assunto paralelo ou quando a atividade não necessitava sua participação. Este tipo de situação ocorreu, tanto antes quanto depois de o trecho já ter sido tocado em grupo. Na *tutoria 2* foi possível identificar alguns comportamentos referentes a isso, como tocar mais o que o tutor pediu, interagir com o tutor enquanto ele toca ou explica um exemplo (bater pulsação, tocar o que o tutor estava falando) e complementar estas explicações.

Jorge disse ainda que pretendia estar apto a trabalhar qualquer tipo de repertório quando o curso terminasse, reconhecendo que este oferece condições para tal. Jorge ainda comentou que possuía computador em casa, mas não com internet, sendo esta utilizada somente no polo e, na maioria do tempo, em atividades relacionadas ao curso.

A diferença entre os dados do ponto de vista do tutor residente e aqueles demonstrados pelo aluno, nas atividades práticas e na entrevista, pode estar relacionada com a imagem que o tutor residente fez do aluno ao longo do período em que vêm trabalhando juntos. Este tutor residente trabalha com este aluno há mais de dois anos e, por isso, é possível que o comportamento apresentado pelo aluno seja recente, ou seja, Jorge fez avanços em sua produção, talvez ainda não reconhecidos (ou percebidos) pelo tutor.

O fato é que Jorge apresentou um aproveitamento muito bom nos trabalhos das tutorias. Todavia, principalmente, demonstrou que realizava o estudo em casa com seriedade, visto que em ambas as tutorias aparecia tocando o repertório com qualidade técnica e com compreensão do discurso musical, o que pôde ser identificado através de suas análises nas partituras.

4.4 Sara

A aluna possui entre 24 e 25 anos, é casada e não tem filhos. Trabalhava até 20 horas por semana e não realizava nenhum outro curso além do curso de Música. Segundo ela, não tocava violão antes do curso começar e também nunca havia estudado música ou outro instrumento. Seu tutor confirmou estas informações. Apesar do aproveitamento insatisfatório, a aluna indicava que praticava violão diariamente, que lia as unidades entre duas e cinco vezes por semana e que frequentava as tutorias semanalmente. Ela justificou essa questão da sua presença, em virtude de não ter computador em casa e nem internet.

Seu tutor, no entanto, contradisse algumas dessas informações. Segundo ele, a aluna estava poucas vezes presente nas tutorias, não costumava procurá-lo para tirar dúvidas e era muito dependente no que se referia à leitura e compreensão das unidades e realização das tarefas. O tutor ainda indicou que a aluna estudava pouco e que tinha leitura ruim, mãos tensas, dificuldades com ritmo e pulsação. Estas dificuldades relatadas pelo tutor puderam ser comprovadas através da análise das filmagens.

De uma forma geral, podemos dizer que Sara apresentou comportamentos diferenciados entre uma tutoria e outra, no que se referiu à apropriação prévia do conteúdo de violão. Na *tutoria 1*, foi observado que a aluna tinha mais familiaridade com o conteúdo proposto do que na *tutoria 2*, pois tocou melhor o que foi proposto e respondeu perguntas sobre os conteúdos trabalhados. Este fato pode ser explicado em virtude do momento no semestre em que as tutorias foram filmadas. A *tutoria 1* foi filmada na segunda metade do semestre 2010/1 e a *tutoria 2*, nas primeiras semanas de 2010/2. Assim, Sara apresentava menos domínio do repertório na segunda gravação, porque teve menos tempo para estudá-lo. Apesar disso, em ambas as tutorias, foi observado que Sara possuía dificuldade de executar o que era solicitado.

Foi possível perceber também que Sara tinha boa capacidade de autoavaliação no que se referia à qualidade do que estava tocando, pois em diversos momentos foi perceptível que a aluna reconhecia quando sua execução estava ruim e quando havia melhorado. Na entrevista, por exemplo, Sara indicava que a realização de três gravações por semestre fazia com que melhorasse a questão do nervosismo e, conseqüentemente, a qualidade de sua execução.

Na *tutoria 1*, quando foi comentado que o grupo estava tendo problemas para sincronizar um exercício, Sara acusava que ela era uma das quais possuía este problema, de não conseguir manter a pulsação. Quando corrigida, Sara mostrava boa resposta ao que era proposto, pois compreendia o que estava errado e trabalhava para sua correção. Atividades que envolviam imitação, execução em conjunto e repetição se mostraram úteis para ela, pois sua resposta foi positiva.

Entretanto, podemos dizer que o principal problema de Sara estava na falta de estudo. Apesar de ser possível levantar esta hipótese apenas através das filmagens, a própria aluna nos indicava isso na sua entrevista.

Em relação às gravações [de avaliação], eu sempre deixo [pra estudar] quase pros últimos dias. Se tem uma semana, eu começo na outra [anterior]. Eu nunca fico estudando tempo direto. Eu acho que é isso que faz com que...eu tô um pouco perdida no violão.

Trecho Transcrição entrevista Sara

Ao longo de toda a sua fala, Sara demonstrava ter noção do seu nível, de como devia estudar e qual seria o resultado final do estudo. Entretanto, este estudo não ocorria de forma regular e por isso a aluna não conseguia se desenvolver no instrumento.

A aluna também demonstrava ter noção de suas responsabilidades como aluna a distância. Em determinado ponto da sua fala na entrevista, ela revelou que o aluno, nesta modalidade de ensino

Tem que ser autônomo. Ou você procura ajuda, ou você procura os colegas, ou você [falha no áudio], ou você perde

tudo. Não depende do pessoal de lá, depende principalmente de você.

Trecho Transcrição entrevista Sara

Entretanto, quando perguntada sobre a diferença entre o tutor e o professor, Sara comentou que o professor tinha mais a função de “pegar no pé”, enquanto o tutor só estava ali para tirar dúvidas.

Sara possuía facilidade de se fazer entender e conseguia utilizar vocabulário específico da técnica instrumental do violão. Quando necessário, Sara utilizava a fala aliada à demonstração ao instrumento para se fazer entender. Durante as tutorias, a aluna expressava e justificava problemas de forma clara, se dirigindo tanto aos tutores quanto aos colegas. Também sabia fazer questões referentes ao seu estudo. Por saber identificar e relatar seus problemas, na *tutoria 1*, foram observadas situações em que Sara pedia para que o tutor observasse sua execução e prestasse atenção em determinado problema.

Durante as tutorias Sara apresentava tendência a começar a praticar o que seria estudado, antes da solicitação dos tutores ou enquanto ocorriam assuntos paralelos. Estas ocorrências foram as mais observadas, mas outras também mereceram registro por não terem sido solicitadas ou estimuladas pelos tutores, como tocar o que as colegas estavam solfejando, marcar a pulsação durante a execução do tutor, imitar o que o tutor fazia ou o que as colegas estavam fazendo. A aluna também apresentava iniciativa de ajudar os colegas quando estes tinham dúvidas ou apresentavam problemas.

Por considerar que tem mais facilidade com o repertório de acompanhamento do que o repertório solo, Sara referiu que pretendia utilizá-lo em sala de aula, quando estivesse formada.

A partir da análise dos dados, foi possível levantar a hipótese de que o problema central de Sara esteve na questão da motivação, pois a aluna respondeu bem ao que foi proposto nos trabalhos presenciais, teve facilidade de se autoavaliar e refletir sobre o próprio trabalho e, ainda assim, declarou abertamente que estudava muito pouco. Como o tutor residente indicou que a aluna possuía problemas na leitura e compreensão das Unidades de Estudos, isto pode ter relação com a dificuldade apresentada por Sara de estudar através de materiais escritos e vídeos.

4.5 Considerações sobre os dados apresentados

Conforme foi descrito no capítulo de metodologia, os fatores analisados e que embasaram os pareceres apresentados acima foram aqueles que consideramos influentes para a identificação de comportamentos autônomos nos alunos deste curso. A apropriação prévia do conteúdo em relação às tutorias, a capacidade de reflexão sobre a própria produção, a capacidade de expressão, a iniciativa, a forma como estuda, a compreensão dos papéis do tutor e do próprio aluno em um curso a distância, tudo isto foi observado nos alunos, para que pudéssemos afirmar quais destes fatores estavam vinculados a um comportamento autônomo no estudo de violão, dentro da perspectiva do curso em questão.

Entretanto, as descrições de cada aluno pesquisado nos forneceram outra perspectiva sobre todo este contexto. A partir do que foi observado, pudemos afirmar que nenhum fator isolado foi determinante para indicarmos se um aluno era ou não autônomo. A identificação de características semelhantes em alunos mais e menos dependentes dos tutores, e com diferentes níveis de aproveitamento, nos deu condições de fazermos esta colocação.

O conhecimento musical prévio foi um destes fatores, influente, mas não determinante. No caso de Antônio, por exemplo, sua bagagem como instrumentista, professor de música e regente influenciou notadamente seu comportamento de estudo e seu aproveitamento. Como já foi dito na própria descrição, Antônio já possuía técnicas de estudo de instrumento desenvolvidas, o que o tornava menos dependente da figura do tutor para resolver seus problemas. Entretanto Jorge, que não possuía esta bagagem musical, apresentou características em comum com Antônio. Em todas as tutorias observadas, os dois alunos chegaram para trabalhar já tendo estudado o repertório e nos mostrando um nível de execução satisfatório. Mais do que isso, ambos apresentaram a capacidade de refletir sobre o próprio estudo, perceberam seus próprios problemas e encontraram, na experiência prévia, solução para eles.

A experiência no “fazer musical” de Antônio nos permitiu supor que este possuía mais facilidade em identificar quando o resultado de seu estudo era satisfatório ou não. Entretanto, esta mesma justificativa não se aplicava a Jorge, pois mesmo que seu contato com a música fosse constante antes do curso (como ouvinte, por exemplo), sua experiência como estudante de música e músico não pode ser comparada a de Antônio. Antônio possuía mais modelos a serem seguidos do que Jorge, mas ambos tiveram comportamentos semelhantes no sentido da reflexão, apesar de distintos no aproveitamento.

A questão dos modelos foi também outro fator a ser observado. Como nunca havia estudado música antes de ingressar na faculdade, podemos afirmar que as referências de estudo de instrumento de Jorge eram oriundas dos materiais do curso. Estela, que também nunca havia estudado música antes do curso, possuía os mesmos modelos de Jorge no sentido de “como” estudar violão. Entretanto, a influência dos modelos de estudo de violão apresentados pelo curso, aparentemente, influenciaram Estela e Jorge de formas diferentes. Enquanto Jorge demonstrava estudar em casa e conseguia chegar a um resultado satisfatório

em termos de execução, Estela referia que estudava duas horas todos os dias, porém seu desempenho era muito fraco. Apesar de ter demonstrado capacidade de identificar problemas na sua execução, podemos levantar a hipótese de que Estela não percebia que suas duas horas de estudo não resultavam em desenvolvimento no instrumento. Estela não refletia sobre seu rendimento em relação aos modelos que tinha à sua volta (os vídeos, o tutor, os próprios colegas), mas ainda assim acreditava que estaria tocando um repertório variado quando o curso acabasse.

A imagem que Estela fazia de si mesma, enquanto estudante de violão, era bastante diferente daquela descrita pelo seu tutor e da imagem formulada, a partir da coleta de dados desta pesquisa. Esta diferença acentuada não foi percebida ao analisarmos os dados apresentados de Sara, apesar de que a aluna tivesse um desempenho tão fraco quanto o de Estela, em termos de desenvolvimento técnico. Ao contrário de Estela, Sara percebia que seu rendimento era ruim, que estava “um pouco perdida em violão” e indicava a causa deste problema, a falta de estudo. A partir das características observadas nesta aluna, foi possível concordar com ela e afirmar que, de todos os alunos, ela foi a que melhor demonstrou ter consciência dos seus problemas, enquanto estudante de violão.

Os quatro alunos pesquisados apresentaram capacidade de responder bem aos exercícios e atividades propostas, além das correções feitas nas tutorias de instrumento. Quando ocorreram variações de comportamento neste quesito, estas estiveram diretamente relacionadas com a pessoa que estava ministrando a tutoria e a forma como trabalhava. As variações foram notadamente mais acentuadas em Estela e Sara. Jorge foi o aluno que menos apresentou diferença de comportamento entre as tutorias.

Merece destaque aqui o caso de Antônio, pois esta variação ocorreu sob outro ponto de vista. Sempre que aceitou um comentário vindo dos tutores, Antônio respondeu de forma satisfatória. O que variou foi justamente o fato de Antônio querer acatar ou não ao que os

tutores falavam e acatar ou não ao que era sugerido. Quando trabalhou com tutor residente, Antônio foi muito mais resistente às observações feitas do que quando trabalhou com o pesquisador.

Sobre ser aluno de um curso a distância, foi interessante perceber que, para Antônio e Estela, essa compreensão foi colocada em relação ao professor ou aos materiais didáticos do curso. Estela, por exemplo, quando perguntada sobre a diferença entre um aluno presencial e um aluno a distância, disse que no presencial o professor estava lá explicando e ficava mais fácil de entender, enquanto a distância os materiais eram lidos e nem sempre o aluno conseguia memorizar tudo. Já Antônio, respondendo à mesma pergunta, citou que os materiais do curso eram muito claros e que ele não tinha dificuldade.

As respostas de Jorge e Sara à mesma pergunta foram centradas nas ações do próprio aluno. É interessante citar que ambos usaram o termo autonomia para identificar uma das características do aluno a distância.

O ponto de convergência de todos os alunos foi a compreensão, ao menos na teoria, do papel de um tutor em relação a um professor. As respostas à pergunta “qual a diferença entre um professor e um tutor?”, apesar de nem sempre claras, indicavam que ao tutor cabia uma função relacionada ao auxílio para a execução de tarefas. Enquanto isso, a função do professor estava relacionada à transmissão de conhecimento, de alguém que iria indicar exatamente o que deveria ser feito, quais conteúdos a ser estudados e o que deveria ser aprendido. Ou seja, uma função controladora de cada passo do estudante. Apesar de frequentarem um curso a distância, todos os alunos fizeram referência ao professor como alguém presente para dizer o que deveria ser feito e cobrar a realização. O comentário mais curioso, mas que ilustra bem a compreensão dos alunos sobre o que é um professor em relação ao tutor, foi o de Estela, quando disse que o professor tinha a obrigação de ler o

conteúdo, *refletir* e passar tudo para o aluno. Será que, na compreensão da aluna, o aluno não precisa refletir?

A comparação das características apresentadas pelos quatro alunos serviu para reiterarmos o fato exposto anteriormente, de que não há comportamentos ou ações determinantes para autonomia. Pelas características observadas nos quatro alunos, podemos afirmar que Antônio e Jorge são aqueles que apresentam comportamento mais autônomo no estudo do instrumento, enquanto Sara e Estela, são menos autônomas. Apesar disso, Sara apresentou uma grande capacidade de se autoavaliar e refletir sobre seus problemas, o que foi considerado como um caminho para a autonomia na fundamentação teórica deste trabalho. Apesar de ocorrerem de forma mais discreta em Estela, iniciativas como a de não esperar pelo tutor para tentar resolver seus problemas e a questão da identificação de pequenos erros durante a execução foram consideradas características de um aluno autônomo.

No trecho final desta dissertação, os dados e as considerações aqui apresentadas serão retomadas e, a partir delas, vamos construir as conclusões deste trabalho. Retomaremos nossa fundamentação teórica, nossos objetivos, hipóteses e pergunta de pesquisa, para que assim possamos compreender de forma profunda o que significam as evidências aqui expostas.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

A seguir apresentamos as conclusões deste trabalho, divididas em três tópicos. O primeiro contém a resposta da pergunta de pesquisa, baseada na bibliografia utilizada e nas evidências observadas através da coleta de dados. Em seguida, são feitas considerações sobre cada uma das hipóteses levantadas neste trabalho. Encerra este capítulo as considerações finais.

5.1 Resposta da pergunta de pesquisa

De posse dos dados coletados e já tendo analisado, triangulado e refletido sobre as evidências observadas, retornamos à questão que originou este trabalho: quais fatores influenciam a presença ou ausência de um comportamento autônomo em estudantes de violão do curso de Licenciatura em Música – Modalidade a Distância da UFRGS?

É preciso deixar claro que esta é uma resposta que não deve ser feita considerando-se os fatores de forma isolada, mas sim, através da combinação entre esses. Conforme o referido, diversos foram os fatores identificados, tanto nos alunos que apresentaram comportamentos mais autônomos quanto nos que foram considerados menos autônomos. Assim, chamamos a atenção para a redação da pergunta de pesquisa, que fala sobre fatores que *influenciam* e não que *determinam* o comportamento autônomo dos alunos.

Considerando os dois alunos que apresentaram comportamentos mais autônomos, Antônio e Jorge, podemos afirmar que na amostra pesquisada, o fator central, que influenciou de forma mais perceptível o comportamento autônomo dos estudantes, foi a capacidade de

reflexão sobre a própria produção. A hipótese levantada que dizia respeito à reflexão foi embasada no trabalho de Schön (2000), sobre a formação do profissional reflexivo.

A habilidade de refletir sobre a própria produção se apresentou nestes alunos e se deu, principalmente, em ações como a avaliação da própria execução, a percepção e identificação de problemas existentes na própria execução, na formulação estratégias para a solução destes problemas e na verificação da eficácia dessas estratégias, a partir de nova avaliação sobre sua execução. Entretanto, não foi pelo fato de terem ocorrido de forma espontânea, supostamente sem auxílio de nenhum fator externo, que as reflexões apresentadas por estes alunos foram consideradas influentes para a autonomia. Ao contrário, na maioria das vezes, elas ocorreram a partir de estímulos oriundos da interação com tutores e colegas nos momentos de tutoria. Quando não ocorreram, a partir destes estímulos, podemos considerar que estas ações de reflexão estiveram ligadas à experiência intrapessoal do aluno.

As reflexões dos alunos, quando ocorreram a partir das observações feitas pelo tutor, foram estimuladas através da identificação e correção de erros, proposição de estratégias para a solução de problemas ou reflexão sobre as mesmas. Segundo Schön (2000), estas reflexões guiadas e estimuladas pelo professor (ou, no caso das nossas observações, pelo tutor) são importantes para que o aluno identifique um problema que não percebe, ou para racionalizar um problema percebido, mas não compreendido. Para isto, o professor insere o aluno no vocabulário da área específica e torna científica e racional uma dúvida do aluno (SCHÖN, 2000, p. 55).

Para Schön, o entendimento racional de um problema e as implicações de cada estratégia para a sua solução são importantes para que o aluno possa identificar em situações ou problemas novos, características já conhecidas. Assim, o aluno se torna capaz de encarar problemas novos como variações de problemas antigos (SCHÖN, 2000, p. 62).

É a nossa capacidade de ver situações não-familiares como familiares, e de proceder nas primeiras como já o fizemos nas anteriores, que nos habilita a associar uma experiência passada ao caso único. É nossa capacidade de ver como e fazer como que nos permite dar um sentido a problemas que não se encaixam em regras existentes (SCHÖN, 2000, p. 63)

Assim, é possível inferir que, nos momentos de tutoria em que os alunos pesquisados aparentaram identificar um problema ou criar sozinhos suas estratégias para sua solução, o que ocorria era reflexão a partir de conceitos pré-estabelecidos do que é tocar bem ou de quais estratégias funcionam para a resolver determinados tipos de problemas. É esta capacidade de conseguir comparar a si próprio com um modelo pré-estabelecido e de identificar as implicações posteriores de suas decisões (SCHÖN, 2000, pp. 58-59) que compreendemos como um comportamento que gera autonomia.

Entretanto, houve situações em que este processo de reflexão ocorreu apenas através da observação do tutor ou dos colegas, principalmente nas aulas em grupo. Para compreender estas situações, podemos novamente utilizar o que Schön chama de conhecimento tácito (SCHÖN, 2000, p. 30), um conhecimento que não é racionalizado e não pode ser verbalizado. Nestes casos, mesmo que a identificação e solução de um problema não seja racional, ela ocorre, e por isso podemos dizer que há reflexão na ação.

Por compreender a reflexão sobre si mesmo desta forma, como algo que não ocorre de forma isolada, mas que diz respeito ao indivíduo em relação ao seu contexto, consideramos esta capacidade como algo influente no comportamento autônomo. Esta reflexão é embasada por Rangel *et al* (2005), que fundamentam teoricamente este trabalho, e que consideram a autonomia como algo relacionado com a identidade social do indivíduo, sua singularidade e seu pertencimento a um grupo social.

Assim, justifica-se a identificação de comportamento autônomo em Jorge e Antônio: ambos conseguem trabalhar bem, a partir das reflexões propostas pelo tutor, e também demonstram construir modelos próprios que os auxiliam no estudo do instrumento. A

diferença entre estes dois alunos é que, em Jorge, os modelos de estudo de instrumento dizem respeito exclusivamente ao que vem sendo oferecido pelo curso ou o que Jorge passou a conhecer após o início do curso. Enquanto isso, Antônio possui modelos anteriores, devido à sua bagagem de regente, instrumentista e professor.

A capacidade de desenvolver modelos próprios, baseados nos estímulos externos, que consideramos como parte importante do comportamento autônomo pode ser ilustrada através da fala de Jorge, sobre as Unidades de Estudos, quando disse que as informações sobre uma música estudada anteriormente podem ser úteis para outras peças trabalhadas.

A percepção sobre si, enquanto estudante de instrumento, foi um fator diretamente relacionado à reflexão, como influente para a autonomia. A partir da interpretação do que afirmam Rangel *et al* (2005), de que a autonomia está diretamente ligada à construção da identidade do sujeito, é possível afirmar que, em um processo educacional, um estudante que nunca teve papel ativo na própria educação, não teve espaço para desenvolver sua identidade de aluno. Se os seus objetivos e as formas de alcançá-los foram sempre ditados pelo professor, provavelmente a autoimagem, a percepção sobre si próprio como estudante, foi pouco desenvolvida. Por isso, mesmo com modelos à sua volta, este aluno terá dificuldade de autoavaliação, de ver em si problemas e elaborar estratégias para resolvê-los. A partir da concepção adotada neste trabalho, este aluno será prejudicado no que se refere à reflexão e, conseqüentemente, na sua autonomia.

Isto também justifica a análise feita ao comportamento apresentado por Estela que apresenta, em alguns momentos, capacidade de refletir sobre sua própria produção, mas aquilo que faz é muito divergente daquilo que diz. Além disso, a própria fala de Estela, que acha o ensino presencial mais fácil porque o professor explica tudo para o aluno, revela que a aluna é, aparentemente, um exemplo do tipo de aluno descrito no parágrafo anterior.

Este exemplo possui relação com o que Moore e Kearsley (2007) referem sobre a autonomia, quando indicam que nem todos os alunos são totalmente autônomos e não devem ser tratados como tais, na hora de se elaborar a estrutura de um curso a distância. Entretanto, discordamos destes autores quando afirmam que nem todos os alunos estão prontos para serem autônomos (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 245). Tanto Freire (1996) quanto Peters (2006) afirmam que a autonomia é algo que deve ser estimulado nos alunos, seja no ensino presencial ou no ensino a distância. A diferença que se percebe é a forma como isso deve ser trabalhado, pois nem todos os alunos estão habituados a ter papel ativo em sua aprendizagem e isso deve ser levado em conta.

5.2 Considerações sobre as hipóteses

Tendo detalhado os fatores considerados centrais para a resposta da pergunta de pesquisa, a partir de agora são tecidas as considerações sobre cada uma das hipóteses levantadas na metodologia e verificadas através da análise dos dados. Busco exemplificar os motivos de considerar determinadas hipóteses válidas ou não, fazendo relação com a pesquisa de campo e com a fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa. O mais importante, entretanto, são as relações feitas entre as hipóteses, principalmente quando se referem à questão da reflexão.

Ao fazermos as considerações sobre os dados analisados, na seção anterior, e mesmo aqui nas conclusões da pesquisa, a hipótese do **conhecimento musical prévio** como fator influente no comportamento autônomo dos alunos já recebeu comentários. Novamente, considero que o conhecimento musical anterior ao ingresso dos alunos, neste curso, tem influência no comportamento autônomo, mas de forma alguma foi determinante para tal. Dos dois alunos que apresentaram um comportamento mais autônomo, Antônio tinha conhecimento musical prévio e Jorge não. Existe uma diferença em termos de aproveitamento que é notadamente influenciada por este fator, pois como o referido, Antônio possui mais modelos do que Jorge e, por isso, um nível de refinamento técnico e interpretativo mais apurado. Entretanto, novamente é importante comentar que foi observado em determinados momentos certa resistência de Antônio aos comentários externos sobre sua execução, o que pode ser encarado como um fator negativo do conhecimento musical prévio. Esta hipótese poderia ser testada em outras pesquisas semelhantes a esta porque, através do contato informal com alunos de outros polos, pude observar que há casos em que o aluno menospreza o conteúdo dos materiais e o auxílio dos tutores, justamente por já possuir uma bagagem musical ampla.

A partir de nossas observações junto aos alunos pesquisados, consideramos que a **predisposição/motivação dos alunos em relação ao seu estudo** foi um fator influente para o comportamento autônomo do estudante, quando relacionado à reflexão. Conforme já mencionado, Sara possui as características de reflexão e de percepção bem desenvolvidas sobre si própria, enquanto aluna de violão. A aluna também responde bem aos estímulos propostos. Entretanto, a aluna declara abertamente que não estuda instrumento, mas que pretende estar tocando repertório variado quando terminar o curso. A explicação desta situação pode ser dada a partir da motivação, já que a aluna parece não ter dificuldades a serem superadas, mas, mesmo assim, não consegue estudar.

A questão da motivação é mais bem explorada no trabalho de Ribeiro (2010), no seu estudo sobre a motivação para aprender violão, através da educação a distância. Os resultados desta pesquisa, atualmente em andamento, podem subsidiar conclusões mais profundas neste sentido.

Entretanto, a motivação pode ser uma influência positiva nos casos de Antônio e Jorge, pois estes colocam quais são seus objetivos para quando estiverem formados e suas atitudes enquanto estudantes estão de acordo com o que dizem. Assim, podemos ligar esta hipótese àquela que trata da **expectativa que o aluno possui enquanto instrumentista**, no final do curso, pois aquilo que pretende ser enquanto formado depende muito do que ele vem fazendo ao longo do curso. Sabemos que a expectativa futura não é o único fator influente, mas, sem dúvida, no caso destes alunos e desta pesquisa, como foi desenvolvida, faz sentido fazermos considerações sobre as duas em conjunto.

A **capacidade de expressão**, como hipótese, foi considerada a partir de Schön (2000), quando fala sobre a racionalização dos problemas apresentados, que pode ser demonstrada através da forma como o aluno expressa suas dúvidas. Observamos os problemas mais graves de expressão em Estela, justamente a aluna que demonstrou um comportamento menos autônomo, justificado anteriormente em virtude de seus problemas na questão da autoavaliação. Assim, é possível considerar o problema de expressão como um fator influente também, devido ao fato de aparecer de forma mais acentuada na aluna que apresentou menor autonomia.

A **compreensão do aluno do conteúdo e da função das Unidades de Estudos**, como hipótese, está diretamente relacionada à questão dos modelos. É notório que todos os alunos compreendem que devem assistir aos vídeos ilustrativos, mas, ao que parece, os alunos não conseguem considerar aquilo como um modelo a ser seguido. No que se refere ao modelo de estratégia de estudos, talvez seja necessária uma revisão do conteúdo das Unidades de

Estudos, para que possa ser verificado se é explícito que devem servir como modelos aos alunos. Além disso, também seriam válidas pesquisas nesse sentido, sobre a influência das unidades no estudo dos alunos. Será que as instruções dadas são significativas para estes alunos? Este tipo de reflexão poderia nos auxiliar para que possamos contribuir tanto para o estímulo à reflexão, por parte do aluno, quanto na questão da formação de sua própria identidade enquanto estudante de instrumento.

Em uma situação de ensino formal, a contribuição para o desenvolvimento do estudo reflexivo faz parte do papel do professor. No caso do ensino a distância, da forma como é realizado neste curso, essa responsabilidade pode ser dividida entre professores e tutores. Aos professores, o estímulo à reflexão se dá através da forma como estruturam suas aulas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Deve ficar claro para os alunos que, naquele caso, as explicações dadas e, principalmente no caso do violão, os vídeos de demonstração são os modelos a serem seguidos. Entretanto, centrar as atividades do aluno no material elaborado, desconsiderando a riqueza de informações disponíveis na internet, é também centralizar a aprendizagem no professor. Estimular a busca por outros modelos, fora daqueles elaborados pelo professor, e oferecer a oportunidade de refletir sobre eles, é trabalhar para o desenvolvimento da autonomia do aluno (PETERS, 2009). Além de colaborar com a reflexão, um sistema de ensino a distância mais aberto pode também colaborar para a questão da motivação, já que o aluno terá liberdade maior de buscar as informações a partir de um ponto de vista que seja do seu interesse. Também pode ser considerado um fator motivador o fato de que, em um sistema nestes moldes permite que os próprios alunos sejam coautores dos materiais e métodos.

Por mais que o estímulo para a reflexão deva estar contido nas Unidades de Estudos e em todas as atividades propostas, cabe ao tutor trabalhar diariamente para que esta reflexão ocorra. Levando-se em consideração que muitos alunos ainda não estão habituados à estrutura

de um curso a distância, cabe ao tutor, que trabalha diariamente com os alunos, incentivar e orientar, de forma mais próxima, a reflexão realizada por estes alunos.

Na análise das situações apresentadas pelos alunos nesta pesquisa, considero que a **interferência do tutor residente, no atendimento presencial**, é um fator determinante para o desenvolvimento da autonomia. Também embasa esta análise o fato observado de que os alunos considerados menos autônomos foram aqueles que apresentaram diferenças de comportamento entre uma tutoria e outra.

Também cabe aos professores orientarem os tutores de forma que consigam trabalhar no auxílio aos alunos, para o desenvolvimento da autonomia. A partir do momento em que concordamos que os tutores são peça fundamental, já que lidam com os alunos diariamente e, no caso deste curso, presencialmente, é importante dar atenção para a sua formação. Se observamos que foi através da interação com professores e com colegas que os alunos demonstraram ter comportamentos autônomos, professores e tutores devem trabalhar de forma a criar situações dentro dos polos ou virtualmente, onde os alunos possam interagir e assim refletirem.

Sobre a **compreensão da função do tutor no processo de estudo de instrumento**, todos os alunos declararam entender que o tutor é um profissional que está à disposição mais para tirar dúvidas e auxiliar na realização das tarefas do que para explicar um conteúdo ou dar aulas propriamente ditas. Entretanto, na prática, o que se viu foi que os alunos necessitam que o tutor realize um trabalho mais de professor. Assim, a hipótese de que a compreensão da função do tutor influencia na autonomia não é verdadeira. O que influenciaria, neste caso, seria a colocação em prática desta compreensão, no sentido de que realmente os alunos utilizem o tutor como auxiliar e não como objeto central de sua aprendizagem.

O **estudo em grupo** não foi um fator observado como tendo influência direta no comportamento autônomo dos alunos, visto que todos os alunos que foram observados em

momentos de tutoria coletiva não mostraram problemas de interação com os colegas. Entretanto, conforme já citado anteriormente, a interação entre os colegas é fator importante, a partir do momento em que estes se tornam modelos e estímulos para a reflexão.

O fato de **possuir computador em casa com internet**, neste estudo, não pode ser considerado totalmente válido como influente na autonomia dos alunos, pois Jorge indicou que não possui computador em casa e o aluno apresentou comportamento autônomo, no que se refere ao estudo do instrumento. Entretanto, vale um estudo mais aprofundado, pois tanto Estela quanto Sara não possuem computador em casa e tanto sua autonomia quanto seu aproveitamento são baixos.

Aqui, vale uma ressalva quanto à estrutura deste curso. Como participante da equipe de trabalho, pude presenciar a preocupação da coordenação em minimizar os problemas que poderiam ocorrer na aprendizagem dos alunos em virtude de, em muitos casos, terem pouco ou nenhum contato com o computador e a internet. No primeiro semestre do curso, em uma das disciplinas havia a preocupação em instrumentalizar os alunos nesse sentido, enquanto as outras todas tiveram considerável redução de conteúdo, pelos mesmos motivos. Com certeza, isso preveniu diversos possíveis problemas.

5.3 Considerações finais

Conforme o descrito no capítulo de metodologia, a principal intenção desta pesquisa foi identificar fatos novos dentro do contexto da Educação Musical a Distância, com foco no ensino de violão. Os fatos novos aqui identificados foram os fatores que influenciam o comportamento autônomo nos quatro alunos pesquisados. Entretanto, é importante frisarmos que a amostra desta pesquisa é pequena, justamente por quisermos fazer um estudo aprofundado nas características dos alunos, e por isso não deve ser generalizada. Assim,

acredito que esta investigação pode servir como ponto de partida para outras de natureza diversa, onde mais alunos sejam pesquisados e as hipóteses que formam a conclusão deste trabalho sejam comprovadas ou não.

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa, é possível deslocarmos o foco do aluno para a proposta de ensino, e trabalharmos na adequação desta proposta às características dos estudantes deste curso. Essa adequação se dará, principalmente, a partir das estratégias de ensino adotadas. Pretendemos que esta pesquisa sirva como ponto de partida para uma reflexão sobre as alterações necessárias nas estratégias de ensino adotadas, adequar os objetivos da proposta aos perfis de alunos identificados e estimular comportamentos autônomos no estudo de violão. Novas propostas de ensino de violão a distância podem também utilizar os resultados desta pesquisa para tornar mais claros os aspectos que envolvem a autonomia do aluno.

Reafirmamos que, em termos de pesquisa, acreditamos ser necessário que as hipóteses aqui levantadas, e também as criadas a partir dos resultados, sejam pesquisadas com mais profundidade.

Sendo coerente com os resultados aqui apresentados, gostaria de colocar que esta pesquisa é reflexão sobre uma prática de ensino, para que esta pudesse ser mais bem compreendida e aprimorada. Assim, tão importante quanto servir de base para a realização de outras pesquisas em formato de artigos, dissertações ou teses, desejo que este trabalho seja útil para professores e tutores que atuam na área de Educação Musical a Distância. Espero que seja um estímulo à reflexão sobre a prática docente e sobre o comportamento dos alunos desta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BORGES, Maria H. J. *O Ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia: uma experiência inovadora*. 2001. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

BORGES, Suelena de A. O CAEF na formação musical de professores na modalidade EAD: um panorama das origens e atuação. *Revista de Novas Tecnologias da Educação*, Porto Alegre, out. 2009. v. 7, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://tinyurl.com/256wr8l>> Acesso em: 29 out. 2010.

BRAGA, Paulo D. A. *Oficina de violão a distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador*. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós Graduação em Música – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BRASIL. *Edital SEIF/MEC nº 01/2003*. Ministério da Educação. 2003. Disponível em: <<http://tinyurl.com/24ps2v9>>. Acesso em: 29 out. 2010.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE/Nº 34/2005*. Ministério da Educação. 2005a. Disponível em: <<http://tinyurl.com/2bt18l9>> Acesso em: 29 out. 2010.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE/Nº 34/2005 - Anexo III*. Ministério da Educação. 2005b. Disponível em: <<http://tinyurl.com/26g2l2k>> Acesso em: 29 out. 2010.

BRASIL. *Sinopse do professor da Educação Básica*. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2009. Disponível em: <<http://tinyurl.com/2a2g7o8>>. Acesso em: 29 out. 2010.

CAJAZEIRA, Regina C. S. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e curso batuta*. 2004. 316 f. + 1 CD. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CORRÊA, Marcos K. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 13-38.

CORRÊA, Marcos K. *Violão sem professor: um estudo sobre processos auto-aprendizagem com adolescentes*. 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DEL BIANCO, Nelia R. Aprendizagem por rádio. In.: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006.

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

GOHN, Daniel. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

GOHN, Daniel. *Educação Musical a Distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HAMEL, Jacques; DUFOUR, Stéphane; FORTIN, Dominic. *Case study methods*. London: Sage, 1993.

HENDERSON FILHO, José Rui. *A formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HILL, Manuela M.; HILL, Andrew. *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO (IUB). *Curso de Violão a Distância*. Desenvolvido pelo Instituto Universal Brasileiro. Apresenta o curso de violão a distância da instituição. Disponível em: <<http://tinyurl.com/23fds2b>>. Acesso em: 02 ago. 2010.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MENEZES, Clarissa de G.; NUNES, Helena S. N. Primeiras considerações sobre o perfil e o papel do tutor no Programa Pró-Licenciatura Música. *Revista de Novas Tecnologias da Educação*, Porto Alegre, out. 2009. Volume 7, número 2. 2009. Disponível em: <<http://tinyurl.com/2coaxlx>> Acesso em: 31 out. 2010.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

NOVO TELECURSO. *Blog Novo Telecurso: música – ensino médio*. Desenvolvido por Fundação Roberto Marinho, FIESP, SESI, SENAI, IRS. Disponível em: <<http://tinyurl.com/37o7ruf>>. Acesso em: 07 out. 2010.

NOVO TELECURSO. *Histórico do Telecurso*. Desenvolvido por Fundação Roberto Marinho, FIESP, SESI, SENAI, IRS. Disponível em: <<http://tinyurl.com/2f9r8ab>>. Acesso em: 02 ago. 2010.

NUNES, Helena M. S. Modelo de avaliação de alunos do curso Pró-Licenciatura em Música da UFRGS. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2010, Goiânia. *Anais...Goiânia*, 2010. CD-ROM.

NUNES, Helena M. S. *Musicalização de professores: Livro do Professor*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PETERS, Otto. *Educação a Distância em transição: Tendências e desafios*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PRETI, Oreste. A "Autonomia" do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste (Ed.). *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Editor, 2005.

RANGEL, Annamaria; NUNES, Helena M. S.; BERGER, Sâmara; BARRETO, Umbelina. *Teoria pedagógica do Centro de Artes e Educação Física da UFRGS: fundamentos do método empregado para a rede de formação continuada de professores*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

RIBEIRO, Jean M. Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais... Goiânia*, 2010. CD-ROM.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Cássia V.C. *Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. 2003. 2 v + CD-ROM.. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

TELES, Lucio. A aprendizagem por e-learning. In.: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. XXX f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia: Salvador.

TOURINHO, Cristina. Aprendizado Musical do Aluno de Violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Cristina; BARRETO, Robson. *Oficina de Violão*. v. 1. Salvador: Quarteto, 2003.

TOURINHO, Cristina. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. 2001. 235 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2001.

TOURINHO, Cristina; WESTERMANN, Bruno; MOREIRA, João G. S. *Unidade 9 - Ensino de Violão*. Material de apoio ao Curso Licenciatura em Música da UFRGS e universidades parceiras, do Programa Pró-Licenciaturas II da SEED/MEC. 2009. Disponível em <<http://tinyurl.com/297tozo>> Acesso em: 07 out. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de Licenciatura em Música a Distância: Manual do Aluno*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *E-Book Violão Acompanhamento*. Livro digital utilizado voltado para o ensino de violão, criado pela equipe do CAEF/UFRGS [s.d]. Disponível em <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/>. Acesso em 02 set 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto pedagógico do curso*. Curso de Licenciatura em Música Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto político-pedagógico do curso*. Curso de Licenciatura em Música Programa Pró-Licenciatura Fase II - Modalidade a Distância, [s.d].

WEBER, D; NUNES, Helena S. Produção de Material Didático para Educação a Distância: uma proposta para o PROLICENMUS. *Revista de Novas Tecnologias da Educação*, Porto Alegre, out. 2009. Volume 7, número 2. 2009. Disponível em: <<http://tinyurl.com/2cfkq7j>> Acesso em: 29 out. 2010.

WESTERMANN, Bruno. Modelo de Avaliação em Violão em um curso de licenciatura em Música EAD. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Goiânia, 2010. CD-ROM.

WESTERMANN, Bruno; MARQUES, Edgar. Tutoria de violão em um curso de graduação em música a distância: dois relatos de experiência. In: XIX Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical Nordeste. *Anais...* Natal, 2010. Disponível em: <<http://tinyurl.com/29tp4r5>> Acesso em: 29 out. 2010.

WÖHL-COELHO, Helena S. N. *Cante e dance com a gente – ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*. 1999. 255 f. Tese (Doutorado em Música). Frankfurt.

WÖHL-COELHO, Helena S. N. *Musicalização de adultos através da voz: – uma proposta metodológica de abordagem multimodal*. 1991. 202 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de consentimento dos alunos

Informações ao estudante e Termo de consentimento

Caro aluno,

Você está recebendo um convite para participar de uma pesquisa de Mestrado. O profissional que coordena este trabalho é estudante da Universidade Federal da Bahia. Para participar é necessário que você leia este documento até o final e compreenda o seu conteúdo, pois aqui estão explicadas atividades que envolvem sua colaboração. Para participar desta pesquisa, você necessita apenas estar devidamente matriculado no curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS, no semestre 2010/1, e ser aluno de violão.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é investigar os fatores que influenciam na autonomia do aluno de violão de um curso de licenciatura em música a distância.

Coleta de dados

Para que o objetivo desta pesquisa seja alcançado, será necessário coletar dados sobre o perfil dos alunos de violão deste curso, principalmente no que se refere à maneira como ocorre o estudo e a aprendizagem do violão.

Esta coleta de dados será feita através de:

- Questionário, que será enviado a você por email.
- Filmagem de tutorias, feitas no polo durante as atividades de rotina.
- Entrevistas, também realizadas no polo.

Sobre a coleta de dados

Os dados coletados nesta pesquisa terão validade apenas para este trabalho. Eles não terão relação alguma com suas notas neste curso. As informações coletadas serão divulgadas apenas como resultados de pesquisa, não podendo de forma alguma influenciar na sua avaliação ao final do semestre.

No questionário, serão solicitados alguns dados pessoais e dados referentes ao seu estudo de violão. Será necessário também você se identificar, mas seu nome não será divulgado em hipótese alguma. Esta identificação servirá somente para fins de organização dos dados para o pesquisador.

Os vídeos gravados também serão utilizados apenas para fins desta pesquisa. Eles serão assistidos somente pelo pesquisador, pela orientadora do trabalho e, eventualmente, utilizados em algum evento científico. As identidades dos participantes serão mantidas em total sigilo.

Independente de qualquer situação, seu nome não será divulgado em hipótese alguma, só sendo informado ao pesquisador. Tanto para a publicação de artigos referentes a estes trabalhos quanto na redação do trabalho final, serão estabelecidos códigos ou nomes fictícios para que seja preservada sua identidade.

Considerações finais

É importante deixar claro que sua participação é voluntária. Você não terá custo algum, mas também não será pago por fazer parte deste trabalho. A participação também não irá atrapalhar de forma alguma o seu estudo.

Durante a pesquisa, alguns fatores farão com que apenas uma parte dos alunos seja selecionada para seguir no trabalho e outros terão sua participação interrompida. Estes fatores não têm relação alguma com o desempenho dos alunos no instrumento, mas sim, com critérios estabelecidos para esta pesquisa que estão relacionados ao perfil do aluno desejado. Portanto, se você for informado de que sua participação não é mais necessária, não precisa se sentir desconfortável.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação a este documento, você pode entrar em contato direto com o pesquisador através do email brwestermann@gmail.com ou a orientadora deste trabalho, Profa. Cristina Tourinho cristtourinho@gmail.com. Suas dúvidas serão esclarecidas e você terá o retorno que precisar.

Obrigado!

Bruno Westermann – pesquisador.

Declaração de participação

Declaro que li e compreendi os detalhes deste documento, estando de acordo com todos os itens acima colocados.

Nome do estudante: _____

Assinatura: _____ Data: _____

ANEXO 2 – Termo de consentimento dos tutores

Caro tutor,

Você está recebendo um convite para participar de uma pesquisa na área de educação musical. O profissional que coordena este trabalho pertence a esta área e é um estudante do curso de Mestrado da Universidade Federal da Bahia. Para poder participar deste trabalho é necessário que você leia atentamente este documento até o final e compreenda o seu conteúdo, pois aqui são explicados os objetivos desta pesquisa e as atividades que envolvem sua participação.

É importante deixar claro que sua participação na pesquisa é voluntária. Você só participará se quiser e, a qualquer momento, você pode abandonar o trabalho sem ser prejudicado de forma alguma e sem ter que dar qualquer justificativa perante o pesquisador. Você não terá custo algum nesta participação, mas também não será pago por fazer parte deste trabalho.

Também é importante frisar que os dados aqui coletados não terão relação alguma com seu trabalho. As informações aqui coletadas serão divulgadas apenas como resultados de pesquisa, não podendo de forma alguma serem adotados como critério de avaliação do seu trabalho perante seu empregador. As imagens gravadas serão assistidas apenas pelo pesquisador e as pessoas envolvidas com esta pesquisa (orientadores, colaboradores). Poderão também ser divulgadas em congressos científicos, como dados de pesquisa. De forma alguma as imagens gravadas serão usadas de forma que você esteja exposto a qualquer situação de desconforto ou que possa prejudicá-lo.

Independente de qualquer situação, seus nomes e locais de trabalho serão mantidos em completo sigilo, só sendo informados a este pesquisador e às pessoas envolvidas na pesquisa (orientadores, colaboradores). No trabalho final redigido ou na apresentação de resultados preliminares referentes a esta pesquisa, serão usados códigos ou nomes fictícios para serem referidos os alunos pesquisados. Estas medidas são tomadas para que, caso haja a necessidade de realização de alguma crítica ao foi observado na coleta de dados, os profissionais sejam poupados de qualquer tipo de embaraço.

Introdução e Objetivo

O objetivo deste trabalho é coletar dados sobre o perfil dos alunos de violão de um curso de licenciatura em música – modalidade EAD e, através destes, investigar os fatores que influenciam na autonomia do aluno de violão de um curso de licenciatura em música a distância.

Critérios de Seleção

Inicialmente, para participar desta pesquisa, você necessita simplesmente estar devidamente matriculado no curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS, no semestre 2010/1, e ser aluno de violão nos polos estudados por esta pesquisa.

No decorrer da pesquisa, alguns fatores farão com que alguns alunos sejam selecionados para seguirem na pesquisa e outros interrompam sua participação. Estes fatores não têm relação alguma com o desempenho dos alunos no estudo do instrumento, mas sim, com critérios estabelecidos para esta pesquisa que estão relacionados ao perfil do aluno. Portanto, se você for informado de que sua participação não é necessária, não precisa se sentir desconfortável, pois isto foi uma decisão do pesquisador, visando seguir os critérios pré-estabelecidos.

Procedimentos

Você participará da coleta de dados desta pesquisa. Esta envolverá os seguintes procedimentos:

- Questionários: será solicitado aos alunos.
- Filmagem de tutorias: serão filmadas algumas tutorias ao longo do semestre. É necessário que você autorize esta filmagem e também sua utilização para os fins desta pesquisa, pois sua imagem estará nesta filmagem. A única forma de divulgação dessas imagens será sua utilização em eventos científicos, como ilustração de dados da pesquisa. De forma alguma as imagens serão usadas publicamente, com o intuito de denegrir sua imagem ou causar qualquer tipo de embaraço.
- Entrevistas: também será solicitado somente aos alunos. Você deverá auxiliar os alunos nesta entrevista, preparando o ambiente e orientando a operacionalização desta.

Considerações finais

Caso você tenha qualquer dúvida com relação a este documento, você pode entrar em contato direto com o pesquisador através do email brwestermann@gmail.com. Suas dúvidas serão esclarecidas e você terá o retorno que precisar.

Declaração de participação

Declaro que li e compreendi os detalhes deste documento, estando de acordo com todos os itens acima colocados.

Nome do tutor: _____

Assinatura: _____ Data: _____

ANEXO 3- Questionário dos alunos

09/04/2010

pesquisa online - Questionário de Pesquisa

Não preencha este formulário. Os dados não serão gravados. Isto é uma Pré-visualização da Pesquisa.

Questionário de Pesquisa

[Abandonar->](#)

*1. Nome completo

*2. Qual o seu ano de nascimento?

*3. Qual o seu estado civil?

- Casado(a)
 Solteiro(a)
 Outro (Por favor especificar)

*4. Você possui filhos?

- Sim
 Não

* Quantos filhos você possui?

* Seus filhos moram com você?

- Sim
 Não

*5. Você trabalha ou apenas estuda?

- Trabalho e estudo Apenas estudo

* Você trabalha quantas horas semanais?

- até 20h
 entre 20h e 40h
 mais de 40h

*6. Você está realizando algum outro curso além do ProLicen?

- Sim
 Não

*7. Antes de ingressar no ProLicen, você já havia estudado música?

- Sim
 Não

*8. Antes de ingressar no ProLicen, você já tocava algum instrumento musical?

- Sim
 Não

09/04/2010

pesquisa online - Questionário de Pesquisa

***9. Antes de ingressar no ProLicen, você já tocava violão?**

- Sim
 Não

***10. Você pratica violão diariamente?**

- Sim
 Não

***11. Quantas vezes por semana você lê as Unidades de Estudo de violão?**

- Uma vez
 Entre duas e cinco vezes
 Mais de cinco vezes

***12. Você frequenta as tutorias de violão semanalmente?**

- Sim
 Não

Pag. 1 / 1

[Esta pesquisa foi lançada utilizando GRÁTIS o software de pesquisas online - www.encuestafacil.com](#)

Nº 1 na Europa e América Latina. Você também pode lançar GRÁTIS pesquisas como esta, para obter informação de forma rápida e simples, através de pesquisas online.

Encuestafacil.com não é responsável por nenhum conteúdo enviado e/ou incluído nesta pesquisa.



ANEXO 4 - Questionário dos tutores

09/04/2010

pesquisa online - Questionário dos tutores

Tu también puedes lanzar encuestas como esta
Gestiona GRATIS tus propias encuestas online



Questionário dos tutores

[Abandonar->](#)

***1. Nome do Aluno**

***2. Este aluno já havia tido contato com o violão antes de ingressar no ProLicen?**

- Sim
 Não
 Não sei

***3. Até o presente momento, qual a frequência deste aluno nas tutorias de violão?**

- Sempre está presente
 Frequentemente está presente
 Poucas vezes está presente
 Raramente está presente

***4. Este aluno tem a iniciativa de buscar informações além daquelas disponibilizadas nos materiais da interdisciplina?**

- Sempre
 Frequentemente
 Raramente
 Nunca

***5. Este aluno tem a iniciativa de procurá-lo, seja nos momentos de tutoria ou fora dele, para solucionar dúvidas?**

- Sempre
 Frequentemente
 Raramente
 Nunca

***6. Em cada um dos itens, selecione a opção que melhor representa a sua participação como tutor nas seguintes atividades deste aluno:**

	Participo Muito	Participo regularmente	Participo pouco	Minha participação é mínima
1) auxílio para ler e compreender os textos;	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) suporte na realização de tarefas práticas propostas pelo material (execução de peças, canções e exercícios)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) ajuda na solução de dúvidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

*** Justifique as respostas da questão anterior, conforme os exemplos dados.**

encuestafacil.com/.../Cuestionarios.aspx?...

1/2

09/04/2010

pesquisa online - Questionário dos tutores

Exemplo 1 - de uma forma geral, minha participação é mínima porque o aluno consegue realizar a maior parte das tarefas sozinho.

Exemplo 2 - Participo muito do processo de estudos deste aluno porque ele apresenta muita dificuldade na realização das tarefas.

***7. Como você classifica o aproveitamento deste aluno na interdisciplina de violão, no que se refere ao conteúdo até agora trabalhado?**

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

*** Justifique a resposta da questão anterior, considerando fatores intrínsecos (problemas de aprendizagem, facilidade ou dificuldade na compreensão dos textos, habilidade do aluno, etc) ou extrínsecos (problemas pessoais e familiares, apoio da família, carga de trabalho) ao aluno.**

8. Comente mais sobre este aluno, utilizando o espaço abaixo.

Pag. 1 / 1

[Esta pesquisa foi lançada utilizando GRÁTIS o software de pesquisas online - www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com)

Nº 1 na Europa e América Latina. Você também pode lançar GRÁTIS pesquisas como esta, para obter informação de forma rápida e simples, através de pesquisas online.

Encuestafacil.com não é responsável por nenhum conteúdo enviado e/ou incluído nesta pesquisa.



ANEXO 5 - Roteiro da Entrevista

1) Gostaria que você fizesse uma descrição passo a passo de como você estuda uma peça solo ou canção de acompanhamento, desde a primeira unidade em que ela aparece no Moodle até as gravações do final do semestre.

- Tempo de estudo diário

2) Gostaria que você detalhasse a forma como utiliza as Unidades Semanais enquanto estuda violão.

- Lê a unidade com o violão ou sem ele.

- E quando você tem alguma dúvida? (relê a unidade, espera para perguntar ao tutor na tutoria ou pergunta para o tutor antes)

- Frequenta os fóruns?

- Costuma colocar as suas dúvidas por escrito para que os outros respondam?

3) Comente a participação dos seus colegas no seu processo de estudo.

- Possuem grupos de estudos (se reúnem para estudar)?

- Sente-se confortável para tirar dúvidas com eles?

- Observa-os tocando e tenta imitar?

- Quando entende alguma coisa, ajuda quem não entende?

- E os colegas de outros polos (comunicação através de fórum ou outros meios)?

4) Lembrando da sua experiência como aluno presencial, na escola, por exemplo, qual a diferença de ser um aluno de um curso presencial e de um curso a distância?

5) E qual a diferença de um professor para um tutor?

6) Depois que você se formar e começar a trabalhar como professor (a) de música, você se imagina tocando/ensinando que tipo de música com os seus alunos?

- Música popular?

- Canções de acompanhamento?

- Peças solo?

- Fazendo arranjos?

- Compondo com os alunos?

- Outros (especifique o que)

7) Você usa computador e internet somente no polo ou em casa também?

- Usa o computador para pesquisar coisas de música/violão?

- Costuma entrar em *sites* de Cifras, *Youtube*?

- Para que outras coisas usa o computador?

- Em qual delas costuma gastar mais tempo?