

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

André Luiz Lopes de Araujo

**A VOZ AO LONGE: limites, potencialidades e desafios das abordagens e estratégias do
ensino de canto a distância**

Doutorado em Comunicação Humana e Saúde

São Paulo

2022

André Luiz Lopes de Araujo

**A VOZ AO LONGE: limites, potencial e desafios das abordagens e estratégias do ensino
de canto a distância**

Doutorado em Comunicação Humana e Saúde

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Comunicação Humana e Saúde, área de concentração Fonoaudiologia e Interfaces Disciplinares, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Augusto de Paula Souza.

São Paulo

2022

André Luiz Lopes de Araujo

A VOZ AO LONGE: limites, potencial e desafios das abordagens e estratégias do ensino de canto a distância

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Comunicação Humana e Saúde, área de concentração Fonoaudiologia e Interfaces Disciplinares.

Aprovado em: ____/____/____

PRESIDENTE DA BANCA

Prof. Dr. Luiz Augusto de Paula Souza PUC-SP

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Brasil (CAPES) – 88887.645195/2021-00.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Luiz Augusto de Paula Souza pela orientação e por acolher esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. João Mattar, a quem tive o enorme prazer de conhecer e que trouxe grande contribuição a minha pesquisa e a minha prática docente.

À Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, que conheci em minha trajetória do doutorado e que foi fundamental para direcionar o caminho trilhado.

Ao Prof. Dr. Lemuel Guerra, a quem tive a honra de conhecer durante as entrevistas, e que muito contribuiu para realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Moacyr Costa Filho, querido amigo e meu primeiro professor de canto, que acompanha minha trajetória musical desde a adolescência, contribuiu com diálogos e sugestões para a realização deste estudo.

A Prof.^a Dr. Elisama da Silva Gonçalves Santos parceira de trabalho e de muitas trocas musicais e científicas.

Ao Prof. Dr. Aurélio Nogueira de Sousa companheiro de trabalhos musicais.

Aos Professores Doutores Rogério Costa e Vera Lúcia Ferreira Mendes pela apreciação deste trabalho.

Aos professores entrevistados, pela gentileza de colaborar com seus depoimentos à pesquisa.

Ao meu querido amigo Carlos Eduardo Nascimento, pelo acolhimento, diálogos e companheirismo. Minha eterna gratidão pela sua disponibilidade e carinho. E ao seu companheiro e amigo querido, Josimar Brito, pelas conversas, dicas e disponibilidade em todos os momentos.

A minha família pelo apoio na realização deste estudo.

RESUMO

ARAUJO, André Luiz Lopes de. **A voz ao longe: limites, potencial e desafios das abordagens e estratégias do ensino de canto a distância.** 2022. 90 f. Tese (Doutorado em Comunicação Humana e Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

O ensino a distância (EaD), na atualidade, assume posição relevante, ganha cada vez mais espaço na sociedade, abrindo novos caminhos, possibilidades e desafios. O EaD de canto é um modelo novo de ensino-aprendizagem no campo da educação vocal, gerando algumas tensões com a modalidade presencial, que desenvolve as práticas vocais de forma individual ou em pequenos grupos. Essa possibilidade de ensinar e aprender a distância fomenta discussões e polêmicas em relação ao quanto ela impacta o ensino-aprendizagem do canto, indaga se os modelos e metodologias educacionais derivados de sua aplicação são, de fato, consistentes. **Objetivo:** descrever e analisar abordagens e estratégias de ensino de canto na modalidade a distância a partir de percepções de professores de canto sobre o ensino a distância que realizam. **Método:** a pesquisa tem natureza qualitativa e recorte transversal. Como instrumento para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 professores de canto. Para análise dos dados, foi realizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin, e a via escolhida foi a análise temática ou categorial. **Resultados:** as categorias analíticas apreendidas foram: Formação, Transposição do modelo didático, Organização das aulas, Abordagem, Dificuldades, Comportamentos e Acompanhamento. Os resultados permitem constatar que os professores de canto, ao lecionarem nesta modalidade, ajustam sua práxis ao EaD. Nesse sentido, há maior planejamento das aulas e a organização de banco de dados com variados exercícios e orientações sobre práticas vocais. A abordagem nesta modalidade é individualizada, mesmo nas aulas em grupos, e há autonomia do cantante na condução dos seus estudos e na construção da sua sonoridade, sob a mediação do professor de canto. Constatou-se que a latência de rede (atraso na saída e entrada de dados) é o maior problema no ensino on-line, uma vez que, em muitos casos, limita o desenvolvimento das aulas. **Conclusão:** houve a reconfiguração da práxis do professor de canto, no seu agir, na sua abordagem, impulsionando novas reflexões e práticas na educação vocal. O estudo também indica uma agenda de pesquisa a ser explorada; uma agenda plural, que contempla variadas temáticas para viabilizar e aprofundar a compreensão e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do canto na modalidade a distância.

Palavras-Chaves: Ensino de Canto a Distância; EaD de Canto; Educação Vocal a distância; Educação Musical a Distância; Canto.

ABSTRACT

Distance learning is currently assuming a relevant position, is increasingly gaining space in society, opening new paths, possibilities, and challenges. Distance learning for singing is a new teaching-learning model in the field of vocal education, generating some tensions with the face-to-face modality, which develops vocal practices individually or in small groups. This possibility of teaching and learning at a distance fosters discussions and controversies regarding how much it impacts the teaching-learning of singing, and whether the educational models and methodologies derived from its application are, in fact, consistent. **Objective:** to describe and analyze approaches and strategies for teaching singing at a distance from the perceptions of singing teachers about the distance learning they do. **Method:** The research is qualitative in nature and cross-sectional. As an instrument for data collection, semi-structured interviews were conducted with 17 singing teachers. For data analysis, Bardin's content analysis technique was used, and the chosen path was the thematic or categorical analysis. **Results:** The analytical categories were: Training, Transposition of the didactic model, Class organization, Approach, Difficulties, Behaviors, and Follow-up. The results show that singing teachers, when teaching in this modality, adjust their praxis to distance learning. In this sense, there is more planning of the classes and the organization of a database with various exercises and orientations about vocal practices. The approach in this modality is individualized, even in group classes, and the singer has autonomy in conducting his studies and building his sound, under the mediation of the singing teacher. It was found that network latency (delay in data output and input) is the biggest problem in online teaching, since in many cases it limits the development of classes. **Conclusion:** there was a reconfiguration of the singing teacher's praxis, in his acting, in his approach, propelling new reflections and practices in vocal education. The study also indicates a research agenda to be explored; a plural agenda that contemplates various themes to enable and deepen the understanding and development of the teaching and learning of singing at a distance.

Keywords: Distance Learning in Singing; Distance Learning in Singing; Distance Vocal Education; Distance Music Education; Singing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Ensino a Distância ou Educação a Distância
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisas Avançadas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPG	Programa de Pós-Graduação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TI	Tecnologia de Informação
UAB	Universidade Aberta
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIS-MG	Centro Universitário do Sul de Minas
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNITER	Centro Universitário Internacional
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sequência da técnica da análise de conteúdo	46
Figura 2 – Fluxograma das etapas da pesquisa.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais momentos do desenvolvimento do ensino a distância no Brasil	17
Quadro 2 – Principais diferenças entre a EaD e atividades educacionais remotas.....	25

LISTA DE ANEXO

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	90
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO, CONCEITO E HISTÓRICO DA EAD	11
1.1 A PANDEMIA DA COVID-19 E A ATIVIDADE EDUCACIONAL REMOTA EMERGENCIAL	21
CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRICO DA EAD DOS CURSOS DE MÚSICA A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	27
2.1 ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA NO BRASIL	27
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA	30
2.3 O HISTÓRICO DO ENSINO DO CANTO	32
2.4 O ENSINO DE CANTO A DISTÂNCIA	36
2.5 OBJETIVO.....	42
2.6 OBJETIVO ESPECÍFICO.....	42
CAPÍTULO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO	42
3.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	42
3.2 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES.....	43
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	44
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
4.1 CATEGORIA 1: FORMAÇÃO EM ENSINO A DISTÂNCIA	48
4.2 CATEGORIA 2: TRANSPOSIÇÃO DO ENSINO DE CANTO	52
4.3 CATEGORIA 3: SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS.....	58
4.4 CATEGORIA 4: ABORDAGEM AOS ALUNOS	64
4.5 CATEGORIA 5: DIFICULDADES NO TRABALHO EM EAD	69
4.6 CATEGORIA 6: COMPORTAMENTO DOS ALUNOS	73
4.7 CATEGORIA 7: ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	80
ANEXO.....	90

APRESENTAÇÃO

O interesse em pesquisar o ensino-aprendizagem de música na modalidade a distância não nasceu repentinamente, mas de uma experiência profissional de vários anos. Na graduação em Licenciatura em Música, fui selecionado para participar do primeiro projeto de extensão em música no formato de ensino a distância (EaD) promovido pela Universidade de Brasília (UnB).

Depois de formado, morando em Rio Branco, Acre, no ano de 2007, participei da aplicação do primeiro vestibular de Licenciatura em Música na modalidade EaD da referida universidade. No ano de 2014, tornei-me tutor do curso de licenciatura em música da Universidade Brasília (UnB/UAB) e logo passaria a ser professor pesquisador, professor formador, professor conteudista e, depois, professor orientador da especialização em educação musical a distância.

As disciplinas lecionadas foram: percepção musical, análise musical, harmonia e contraponto. Em outra instituição, SESC-BA, realizei a primeira experiência no ensino do Canto a distância, desenvolvendo um curso híbrido – presencial e a distância – intitulado *Sonoridade Vocal da Música Popular Brasileira*, com carga horária de 20 horas.

A atividade profissional na EaD despertou em mim o desejo em aprofundar os conhecimentos a respeito da configuração do ensino de Canto na modalidade a distância: como se processa a preparação vocal, o estudo da respiração, a postura corporal, a emissão, a projeção, a extensão, a tessitura, a articulação, a dicção e todos os elementos que estão envolvidos na produção da voz cantada.

O ensino do Canto, por sua vez, envolve mecanismos de coordenação física, sensações pessoais, respostas psicológicas (emocionais e cognitivas) para uma adequada produção vocal. Os processos de ensino-aprendizagem de Canto pelos alunos exigem estratégias pedagógicas capazes de desenvolver a voz cantada, e a EaD traz desafios específicos. Ela pressupõe, por exemplo, um perfil de professor diferente do exigido na modalidade presencial, em razão do fato de ter que se adaptar às circunstâncias específicas do uso de tecnologias digitais diversas; o professor precisa estar disposto a criar e a adaptar procedimentos pedagógicos do ensino presencial ao universo digital, ou seja, esse tipo de atuação exige que os procedimentos clássicos habituais do ensino de Canto articulem-se a novas maneiras de trabalho docente mediado pela tecnologia digital.

Diante dessa modalidade de ensino de Canto, formulou-se perguntas-guias ao presente estudo, que já deixam ver os objetivos da pesquisa; perguntas-guia assim configuradas: (1) Como o ensino de Canto na modalidade a distância é realizado?; (2) Que especificidades essa modalidade apresenta em comparação com a presencial?; (3) Quais as vantagens e desvantagens do ensino de Canto a distância na visão dos professores participantes do estudo?; (4) Como tais professores têm experimentado e avaliado o ensino de Canto a distância?

Ao considerar que a modalidade de ensino de Canto a distância faz parte da realidade atual da educação na área e, certamente, será consolidada e ampliada no futuro, pesquisas sobre a temática são necessárias e contribuirão com a prática do professor mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação, em diferentes campos de estudo: Canto, Educação Musical, Formação de professores, Fonoaudiologia, entre outros.

Para cumprir os propósitos da pesquisa, de descrever e analisar as percepções de professores de canto sobre o ensino a distância que realizam, o texto final da tese ficou organizado do seguinte modo: o Capítulo 1 introduz, conceitua e apresenta um breve histórico da EaD, focalizando também o ensino remoto emergencial utilizado sob a pandemia da Covid-19; o Capítulo 2 faz um breve histórico da EaD no Brasil, especificamente, nos Cursos de Música a distância, tematizando e cotejando o ensino do Canto presencial e o ensino do Canto EaD; o Capítulo 3 apresenta a metodologia do estudo; o Capítulo 4 traz os resultados e a discussão dos achados da pesquisa; e, por fim, as Considerações Finais do trabalho. No entanto, é necessário advertir desde logo que tais considerações são, em verdade, provisoriamente finais, uma vez que tanto a aplicação das tecnologias digitais na área da Educação quanto seu uso nos processos de ensino-aprendizagem na música, em geral, e no canto, em particular, consolidam-se e respondem a dinâmicas relativamente aceleradas de expansão.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO, CONCEITO E HISTÓRICO DA EAD

As transformações realizadas nas áreas da ciência e tecnologia nas últimas décadas, notadamente a partir dos anos de 1990, especialmente no campo das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), proporcionaram mudanças repentinas, contínuas e significativas na sociedade: na maneira de ser, de fazer, de viver, de conviver, nos modos de relacionar-se consigo mesmo e com o outro. As informações são disseminadas em velocidade nunca vista antes, em tempo real, com uma variedade e quantidade de textos, imagens e sons em diferentes mídias digitais e variados equipamentos digitais. Como disse Gilberto Gil, poeticamente, na música Parabolicamará (1992):

Antes mundo era pequeno
 Porque terra era grande
 Hoje mundo é muito grande
 Porque terra é pequena
 Do tamanho da antena parabolicamará
 Volta do mundo, camará
 Mundo dá volta, camará
 Antes longe era distante
 Perto, só quando dava
 Quando muito, ali defronte
 E o horizonte acabava
 Hoje lá trás dos montes, den de casa, camará
 Volta do mundo, camará
 Mundo dá volta, camará

A letra dessa música, de certa forma, antecipa as mudanças sociais e tecnológicas que estavam por vir, o mundo que era distante passou a ser muito próximo, o mundo que era pouco conhecido passou a ser revelado diariamente, as distâncias físicas cederam lugar à proximidade virtual. O horizonte que parecia acabar não existe mais, uma vez que podemos acessá-lo na palma da mão com um aparelho celular ou se conectar com qualquer lugar do mundo simplesmente acessando um computador conectado à internet. Passamos a viver em um mundo virtualizado, no qual o tempo dos lugares e dos (des)encontros estreita-se. Significa dizer que nossas relações e atividades são cada vez mais digitais e menos analógicas ou, ao menos, são mais mediadas digitalmente, o que implica em viver e conviver sob fluxos de informações, imagens e sons que não mais precisam estar espacial e temporalmente próximos, isto é, hoje é possível pensar, agir, ver e falar a partir da imediaticidade de referências, parâmetros e contatos com pessoas e ideias de qualquer parte do mundo e de todos os períodos que estiverem disponíveis na web, à distância de alguns cliques. Parece mesmo que isso acontece “porque terra é pequena” ou ficou pequena a partir dos avanços e da

incidência mais generalizada das tecnologias digitais sobre o cotidiano das pessoas, das instituições e das sociedades.

O cinema também tem demonstrado, com diversos trabalhos de ficção científica, como Star Trek, Star Wars, Matrix, Interestelar, entre muitos outros, o que o futuro reserva (para o bem e/ou para o mal) em termos de potencial de “transformação”; potencial engendrado a partir ou em função de avanços científicos e tecnológicos (OLIVEIRA, 2010).

Aliás, o mundo atual dispõe de tecnologias que seriam impensáveis há poucas décadas, cuja construção e disseminação foi muito rápida, causando mudanças também bastante aceleradas na vida individual e coletiva: a comunicação móvel, que cada vez mais diminui suas dimensões físicas e aumenta sua capacidade operacional; as TVs digitais com imagens 3D, resolução impressionante de até 8K, interconexão com os demais aparelhos eletroeletrônicos (interconexão que permite e sustenta a chamada “internet das coisas”); computadores cada vez mais avançados e potentes; serviços diversos de inteligência artificial, com tratamento de grandes conjuntos de dados (big datas); criação de funcionalidades algorítmicas, e assim por diante. Essas são apenas algumas tecnologias acessíveis ao indivíduo comum (a depender de sua classe social, claro!), o que, como dissemos, era impensável há poucas décadas; o que só era possível vislumbrar nos filmes de ficção científica, como pontuado antes. Outras tecnologias existentes ainda são pouco conhecidas e/ou acessíveis, ainda nem nos damos conta delas, fora as que estão por vir. As possibilidades parecem ilimitadas.

O avanço científico no campo das TDICs toma grande dimensão no dia a dia das pessoas, nas mais diversas áreas, proporcionando mudanças significativas nos âmbitos socioeconômico-cultural, fomentando novas formas de trabalho, lazer, serviços, comunicação, relações sociais, pensar, agir, aprender e ensinar (VAZ, 2016). As mediações realizadas pelas tecnologias digitais produzem mudanças efetivas nas vivências das pessoas, das instituições, da sociedade; geram uma nova cultura, a cultura digital. Kenski (2018, p. 139) comenta que:

o termo digital, integrado à cultura, define este momento particular da humanidade em que o uso de meios digitais de informação e comunicação se expandiram, a partir do século XX, e permeiam, na atualidade, processos e procedimentos amplos em todos os setores da sociedade.

Portanto, estamos a vivenciar a cultura digital, que reconfigura experiências, relações, sentidos, modos de comunicação, dinâmicas sociais e econômicas, assim como as formas de ensinar e de aprender. O ensino que, por muito tempo, foi realizado basicamente de forma

presencial, vai dividindo espaço com o ensino a distância, e este difunde-se: avanços tecnológicos ampliam seu alcance territorial e de público.

O EaD, na atualidade, já assume posição relevante, ganha cada vez mais espaço na sociedade, abrindo caminhos, possibilidades e desafios. Há muitos conceitos e concepções relativos à educação a distância, entretanto, há um entendimento consensual de que esta é uma modalidade de educação na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre por meio de tecnologias digitais, de forma que aluno e professor não estão presentes de modo presencial no mesmo ambiente (LOPES; PEREIRA, 2017). Na mesma direção, Cândido, Ribeiro e Goulart (2020, p. 2) comentam que:

a educação a distância é uma modalidade de ensino em que professores e alunos não estão juntos fisicamente em um mesmo ambiente e ao mesmo tempo. Para auxiliar a aprendizagem são utilizadas ferramentas tecnológicas respaldadas principalmente pelo uso da internet.

Esse entendimento diz que os modos de ensinar e aprender diferem do presencial na medida em que há uma separação física entre o professor e o aluno, sem as especificidades de um ambiente físico e de sua cronologia de encontros, exigindo do estudante que gerencie e organize, mais amplamente, seu tempo e local de estudo. A mediação tecnológica, com utilização de ferramentas digitais de comunicação (aparelho de telefonia móvel, computadores portáteis ou de mesa, etc.), juntamente a aplicativos, mídias e acesso à internet proporcionam o acesso à informação e à formação.

Em seus processos pedagógicos, a EaD envolve o conjunto de quatro dimensões: professor, aluno, aparato procedimental (utilizado para que ocorra a interação entre eles) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), sendo esta última fundamental para dirimir a barreira da separação física entre professor e aluno (SANTOS, 2010). Ademais, ainda segundo a autora, o uso das ferramentas tecnológicas no ensino contribui para autoaprendizagem, aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, visto que o aluno tem à sua disposição, por exemplo, vasta quantidade de informação, em variadas fontes de consulta. Além disso, pode (se bem trabalhada) agilizar possibilidades de interação e comunicação com os professores, tutores e outros alunos.

A interação comunicativa proporcionada pelas TDICs viabiliza-se pela rapidez e pelo potencial de disseminação e aquisição de diferentes saberes franqueados pela tecnologia, que constitui uma via de acesso ao mundo. Fatores como esses têm estimulado o crescimento da

EaD no Brasil e no mundo (SILVA *et al.*, 2010). É nesse cenário de crescimento e expansão, ainda conforme os autores, que:

[...] se constitui a linguagem própria referente a processos, atores, e realizações na EaD, auxiliando aos que estão sendo iniciados na EaD e desconhecem a semântica de determinado termo ou mesmo tem dificuldade em diferenciar um do outro (SILVA *et al.*, 2010, p. 2).

A terminologia pode apresentar, em certa medida, problemas e equívocos na compreensão da EaD, dado que várias denominações são encontradas e isso se dá devido aos diferentes recursos e tecnologias digitais utilizados nos processos de ensino-aprendizagem.

Observa-se que na literatura, nas *lives* e reportagens são mencionadas as terminologias educação ou ensino a distância. Esses termos são utilizados, frequentemente, como sinônimos. No entanto, é importante demarcar a diferença que há entre eles. Ensino a distância caracteriza-se pela instrução, transmissão do conhecimento e das informações, até mesmo treinamento; já educação é o processo de ensino-aprendizagem que leva o indivíduo a aprender, a saber, pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar ativamente de seu próprio processo educacional (BARROS, 2003).

Nesse sentido, Lima e Triska (2020) afirmam que educação é o processo que proporciona a aquisição de conhecimentos e práticas, habilidades, valores, crenças e hábitos. Ainda mais, desenvolvimento e formação da personalidade, da formação do indivíduo conjugada pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Ou seja, a Educação é uma atividade criadora, que busca conduzir o indivíduo a realizar as suas potencialidades físicas, intelectuais, morais e espirituais. O ensino é uma parte da educação, pontuam os autores, que “está ligado à interação entre pares, à construção do conhecimento em conjunto” (LIMA; TRISKA, 2020, p. 3). Logo, percebe-se que há diferença entre ensino e educação em razão do caráter amplo que o conceito de educação tem diante do ensino.

Brevemente conceituadas as diferenças entre ensino a distância e educação a distância, é necessário apontar que nossa pesquisa se volta, sobretudo, ao ensino a distância praticado por professores de canto e não à educação a distância, uma vez que não nos deteremos de modo exaustivo nas concepções e projetos institucionais que sustentam a Educação nas instituições. Sendo assim, avancemos um pouco mais no contexto histórico que propiciou as condições para o surgimento do ensino a distância que, segundo Alves (2005, p. 1), não é algo novo.

A Educação a Distância – EaD começou no século XV, quando Johannes Guttenberg, em Mogúncia, Alemanha, inventou a imprensa, com composição de palavras com caracteres móveis. Com a criação, tornou-se desnecessário ir às escolas para assistir o venerando mestre ler, na frente de seus discípulos, o raro livro copiado. Antes, os livros, copiados manualmente, eram caríssimos e, portanto, inacessíveis à plebe, razão pela qual os mestres eram tratados como integrantes da corte. Conta a história que as escolas da época de Guttenberg resistiram durante anos ao livro escolar impresso mecanicamente, que poderia fazer com que se tornasse desnecessária a figura do mestre.

Oliveira (2018) argumenta que, com a invenção da imprensa, com o emprego de tecnologias de impressão, uma verdadeira revolução na propagação da informação aconteceu. Isso decorreu da possibilidade de produção em larga escala com menores custos de livros, jornais, revistas, panfletos, etc., alcançando um número bastante maior de pessoas. Conforme a autora, a informação diária e jornalística passou a ser disseminada em massa, assim como os livros, bastando saber ler – um privilégio de classe durante muito tempo e ainda hoje em certas regiões do planeta – para adquirir informações e conhecimento. Floresceu, assim, uma nova cultura do saber, fundamentada na educação, tanto para alfabetizar quanto para dar acesso ao mundo das letras.

Os livros impressos abriram espaço para um novo ideário educacional, que favorece a transmissão do conhecimento e o repensar das teorias educacionais e da visão de mundo e de homem no período (OLIVEIRA, 2018). Deste modo, conforme pontua a autora, o que se discute na atualidade não é a substituição da figura do professor pelo computador, mas sim a possibilidade de uma maior democratização do ensino pela utilização das TDICs, que possibilite a aproximação das pessoas e a ampliação dos espaços de aprendizagem. Além disso, podemos inferir que na sociedade da cultura digital estimula-se novas formas de ensinar e aprender apoiadas nas TDICs, a partir das quais é possível incentivar a inovação no campo da educação, no ensino-aprendizagem.

Foi por intermédio do surgimento do selo postal, ou seja, da modernização do sistema de correios que, segundo Nunes (2009), aconteceram os primeiros relatos a respeito do método de ensinar a distância. O anúncio das aulas via correspondência lecionada por Caleb Philips, em 20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA, que transmitia semanalmente as lições para os alunos inscritos, é considerado o primeiro registro de um curso a distância. Também na Grã-Bretanha, em 1840, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência (NUNES, 2009).

Fica evidente que outros eventos semelhantes ocorreram em diversos países, mas o início dessa jornada de ensinar e aprender a distância deu-se por meio de aulas por correspondência.

No Brasil, o ensino a distância também teve início por correspondência, com o envio de materiais didáticos pelos correios, sendo as ferrovias o seu principal meio de transporte (ALVES, 2009). O autor ressalta que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro, oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência. Nos 20 primeiros anos do ensino a distância no Brasil havia apenas uma única modalidade de comunicação a distância, que era a via postal, a exemplo de todos os outros países.

Para Alves (2009), a história do ensino a distância no Brasil pode ser classificada em três períodos: inicial, intermediário e mais moderno. Em seus estágios iniciais, os aspectos positivos ficaram em razão das escolas internacionais (1904), seguida pela Rádio Difusão do Rio de Janeiro (1923). No estágio intermediário, destacam-se os trabalhos do Instituto Universal Brasileiro (1941) e do Instituto Monitor (1939), que ofereciam formação para o mercado de trabalho. No estágio mais moderno, a Associação Brasileira de Teleducção (ABT, 1971) e o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPEA, 1973) são destaques na educação a distância no Brasil, as quais tiveram grande contribuição para o seu desenvolvimento.

Cursos em teleducção já existiam há mais de 30 anos em países como Inglaterra, Espanha, Canadá, Cuba, EUA, Japão, Austrália, China, Índia, Portugal e no continente africano. Maia e Mattar (2008) afirmam que, no Brasil, a trajetória em EaD seguiu os passos do resto do mundo, seguiu o mesmo caminho, começando com o uso de correspondência, passando pelo rádio, satélite, televisão e chegando às TDICs e à internet. Contudo, pontuam os autores, ao contrário do que ocorreu em outros lugares, nos quais o uso do rádio e da televisão obtiveram sucesso na aplicação do ensino a distância, no Brasil isso não ocorreu, uma vez que, na maioria dos casos, os programas educacionais eram transmitidos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos possíveis usuários. Além disso, no contexto brasileiro, relatam os supracitados autores, uma universidade aberta de ensino e educação a distância surgiu muito depois de outros países. Somente no ano de 2005 foi criado e implantado o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Um recorte dos principais momentos do desenvolvimento do ensino a distância no Brasil é apresentado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Principais momentos do desenvolvimento do ensino a distância no Brasil

1904	Ensino por correspondência O jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafos.
1923	Educação pelo rádio Um grupo liderado por Henrique Moriza e Edgard Roquette-Pinto, criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia
1939	Instituto Monitor Surgimento, em São Paulo, do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Motor.
1941	Instituto Universal Brasileiro Surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Fundado por um ex-sócio do Instituto Motor, já formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje tem cerca de 200 mil alunos; juntaram-se ao Instituto motor e ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.
1947	Universidade do Ar (Senac e Sesc) Surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo desta foi oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilhas e corrigiam exercícios com monitores. A experiência durou até 1961, contudo, a experiência do SENAC com a EaD continua até hoje.
1961	Movimento de Educação de Base (MEB) A Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal, utilizou-se inicialmente de um sistema rádio educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.
1962	É fundada em São Paulo, o Ocidental School, de origem americana, focada no campo da eletrônica
1967	Criação das TVs educativas pelo poder público Criada a Fundação Padre Anchieta, mantida pelo governo do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão (iniciou suas transmissões em 1969). O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. A Fundação Padre Landell de Moura criou o seu núcleo de EAD, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
1967	Projeto Saci (INPE)
1969	Teve início a EAD na TVE do Maranhão com cursos de 5ª a 8ª série, televisivo e impresso
1970	Projeto Minerva Surge o Projeto Minerva, com convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início de 1980.
1974	Surge o Instituto Padre Reus e na TV Ceará começam os cursos do segundo seguimento do Ensino Fundamental (atuais 6º ao 9º ano), com material televisivo, impresso e monitores.
1976	SENAC Nacional. É criado o Sistema Nacional de Teleducção, com cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido 2 milhões de alunos)
1977	Telecurso (Fundação Roberto Marinho)
1979	A Universidade de Brasília, pioneira no uso da EAD, no Ensino Superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de

	Educação Aberta (CEAD) e lançado, no Brasil, a EAD. Centro Educacional de Niterói – Módulos Instrucionais com tutorias e momentos presenciais, cursos de Ensino Fundamental para jovens e adultos e qualificação técnica. Colégio Anglo Americano – Rio de Janeiro, cursos por correspondência, em nível fundamental e médio.
1981	É fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo Americano, que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. O objetivo do CIER é permitir que crianças, cujas famílias mudam-se temporariamente para o exterior, continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro
1983	O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada "Abrindo Caminhos".
1985	Uso do computador <i>stand alone</i> ou em rede local nas universidades
1985	Uso de mídias de armazenamento (videoaulas, disquetes, CD-ROM etc.) como meios complementares
1989	Criação da Rede Nacional de Pesquisa (uso de BBS, Bitnet e e-mail)
1990	Uso intensivo de teleconferências (via satélite) em programas de capacitação a distância
1991	Salto para o futuro O programa "Jornal da Educação – Edição do Professor", concebido e produzido pela Fundação Roquete Pinto tem início e, em 1995, com o nome "Um Salto Para o Futuro", foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação contínua de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos do magistério. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país.
1992	É criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na EAD no nosso país.
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa
1995	Fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) Disseminação da internet nas Instituições de Ensino Superior via RNP
1995	É criado o Centro Nacional de Educação a Distância e a Secretaria Municipal de Educação cria o MultiRio (RJ), que ministra cursos de 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. No mesmo ano, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É nesse ano que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622.
1997	Criação de ambientes virtuais de aprendizagem Início da oferta de especialização a distância, via internet, em universidades públicas e particulares
1997	Foi criado o programa Escola Brasil, um programa de rádio voltado para o Ensino Fundamental.
1998	Decretos e portarias que normatizam a EaD
1999	Criação de redes públicas e privadas para cooperação em tecnologia e metodologia para o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) na EaD Credenciamento oficial das instituições universitárias para atuar em educação a distância
2000	Fundação do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) É formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas com a democratização de acesso à educação de qualidade, por meio da EAD, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciências e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro.
2002	O Cederj é incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).

2004	Vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. Estas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
2005	Universidade Aberta do Brasil (UAB) É criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância
2006	Congresso do ICDE no Rio de Janeiro
2006	Entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulamentação, supervisão e avaliação de instituições de educação e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.
2007	Entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.662, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
2008	Em São Paulo, uma lei permite o Ensino Médio a distância, onde 20% da carga horária poderá ser não presencial.
2009	Entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, que fixa critérios para dispensa da avaliação in loco e deu outras providências para a EaD no Ensino Superior no Brasil.
2011	A Secretaria de Educação a Distância é extinta
2012	Censo da Educação Superior de 2012, realizado pelo INEP, MEC, apresenta um total de 1.113.850 matrículas em todo o Brasil para o Ensino Superior na modalidade a distância.
2016	Dados do e-MEC apontam para a existência de 1.662 cursos de graduação na modalidade a distância em atividade no Brasil.
2018	Censo EAD de 2018, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância, apresenta um total de 4.468.885 matrículas em todo o Brasil, para o ensino superior na modalidade a distância e semipresencial.
2018	Censo EAD de 2018, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância, apresenta um total de 5.790 cursos de graduação na modalidade a distância no Brasil.
2020	No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para ensino superior. Governos estaduais e municipais aderiram o ERE para todos os níveis de educação.

Fonte: Adaptado de Maia e Mattar (2008); Alves (2011); Oliveira (2014); Inep (2016); Abed (2018); Meyer e Mont’Alverne (2020).

Nesse recorte, mostramos os principais acontecimentos históricos que marcaram o desenvolvimento e evolução da EaD no Brasil, mas é relevante ter em conta, em acordo com Meyer e Mont’Alverne (2020, p. 387), que as organizações que ofertam cursos EaD apresentam particularidades que podem variar conforme o “objetivo do curso, seu público-alvo, os materiais didáticos disponíveis, seu meio de acesso ao curso, entre outros”. Moore e Kearsley (2012, p. 6) advogam outras formas de estruturação da Educação a Distância, as quais podem ser classificadas em cinco níveis, a saber:

- Instituições com Finalidade Única – trata-se de uma atividade específica de uma instituição com um direcionamento para EaD, na qual todo quadro de pessoal, docentes e colaboradores, destinam-se exclusivamente à educação a distância.
- Instituição com Finalidade Dupla – corresponde à instituição de ensino presencial que oferta também ensino a distância. Neste caso, as instituições designam uma secretaria, departamento ou unidade para desenvolver e gerenciar a educação a distância. O corpo

docente e administrativo pertence ao quadro presencial, mas desenvolverão também a EaD.

- Professores Individuais – são instituições que permitem que um percentual ou a carga horária total do componente curricular seja administrado na modalidade a distância, assim como, cursos de áreas específicas. Deste modo, o professor é responsável por desenvolver todas as etapas da EaD não tendo colaboradores para tal.
- Universidades e Consórcios Virtuais – refere-se a um conjunto de instituições (podendo ser do mesmo grupo ou não), que desenvolve atividade acadêmica (criação de cursos ou transmissão de aulas, palestras) de forma conjunta.
- Cursos e Programas – destinam-se à estruturação de cursos nesta modalidade não sendo uma transposição do presencial para a EaD, uma vez que um curso de educação a distância não é, necessariamente, um curso on-line.

Na atualidade, em face dos avanços tecnológicos, das novas ferramentas digitais, variedades de aplicativos, acessibilidade das pessoas, melhoramento e maior funcionalidade dos aparelhos digitais (celulares, tablets, computadores, etc.), e mudança significativa no mundo do trabalho, engendram-se novos níveis de EaD, por exemplo:

- Professor particular (autônomo) – cursos de diversas naturezas, de um campo específico do conhecimento ofertado nas mais variadas plataformas por professores particulares autônomos. Nesta categoria, temos os profissionais da música, que divulgam seus cursos com diferentes pacotes de acesso (on-line, virtual ou on-line e virtual) em variadas plataformas (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Skype, YouTube, AVA, entre outros), aplicativos de comunicação (WhatsApp, Telegram, entre outros) ou redes sociais (Facebook, Instagram, entre outros).
- Escolas de dupla finalidade – são escolas na modalidade presencial que ofertam cursos também na modalidade a distância com diferentes acessos: on-line, virtual ou on-line e virtual.
- Escolas virtuais – são escolas que só administram cursos diversos na modalidade a distância com diferentes tipos de pacotes: on-line, virtual ou on-line e virtual.

Ressalte-se que os níveis de EaD acima descritos estão contidos na abordagem de ensino a distância, uma vez que para implantação e execução contam somente com o profissional que dará o curso, sem ter uma equipe multidisciplinar, matriz curricular vinculada ao Projeto Pedagógico de Curso, entre outros requisitos que a educação a distância exige.

Desse modo, observa-se que cursos em EaD são ofertados em vários níveis e por diversos atores, não se restringindo às graduações. Isso se deu devido ao advento e expansão da internet e a acessibilidade às TDICs, juntamente a novas conjunturas sociopolíticas e socioeconômicas, que deram impulso considerável a novas formas de ensino não institucionalizados, ou seja, não são somente instituições oficiais de ensino – educação formal – a ofertar o EaD, mas qualquer pessoa (de natureza jurídica ou não) pode oferecer serviços educacionais – ensino informal – na modalidade a distância. Um bom exemplo de oferta de cursos não institucionalizados oferecidos por particulares está na plataforma do YouTube. Encontra-se ali uma grande variedade de cursos: língua estrangeira (inglês, francês, alemão, chinês, russo, árabe, etc.); culinária (regional, nacional, doces, salgados, etc.); cursos de trabalhos administrativos; reforço escolar em todos os níveis educacionais; cursos de música (canto, violão, violino, piano, teclado, trompete, saxofone, percussão, etc.) e muitos outros cursos que podem ser dados tanto de forma síncrona, com apresentação ao vivo de aulas e atividades, quanto assíncrona, com conteúdos gravados e alocados em canais da plataforma do YouTube.

Nesse sentido, percebe-se a enorme expansão do ensino na modalidade a distância, a qual oferece educação formal e informal em variadas áreas do conhecimento. Isso ocorre, entre outros fatores, pelo fato de que o EaD revelou-se atrativa financeiramente quando comparada com cursos presenciais, pela maior flexibilidade de organização temporal, pela maior oferta de cursos institucionalizados ou não, e pela acessibilidade das pessoas que vivem em áreas afastadas dos grandes centros urbanos, que podem realizar cursos cuja oferta, até então, concentrava-se nas metrópoles.

Se esse é o contexto da EaD, um acontecimento intempestivo e de grandes proporções trouxe ainda mais elementos ao ensino a distância: a pandemia da Covid-19. Senão vejamos.

1.1 A PANDEMIA DA COVID-19 E A ATIVIDADE EDUCACIONAL REMOTA EMERGENCIAL

No ano de 2020 o Brasil e os demais países começam a atravessar a maior crise sanitária dos últimos 100 anos: a pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, causador da doença denominada Covid-19. No Brasil, os estabelecimentos considerados não essenciais foram fechados, assim como houve suspensão das aulas presenciais, adoção de isolamento social por estados e municípios para a preservação da vida e como uma das formas de

prevenção da transmissão do vírus (ALMEIDA, 2021). A autora assevera ainda que, com as aulas suspensas para evitar aglomerações e ampliação do contágio nos ambientes escolares, sob o regime de quarentena, professores e alunos foram incentivados a dar continuidade ao ano letivo a partir de seus lares.

Nesse contexto, são realizados cursos de formação on-line, palestras (*lives*), ocasionando formações aligeiradas aos professores para, o mais breve, tornar possível implantar o ensino on-line. Entretanto, deve-se ressaltar que muitos professores não receberam formação alguma de suas instituições, em outros casos financiaram sua própria formação ou aprenderam a lidar com as tecnologias de forma intuitiva, entre acertos e erros (SAMPAIO, 2021). Nesse ambiente, Joye, Moreira e Rocha (2020) sugerem que diversos termos começam a ser usados para nomear o ensino não presencial durante a pandemia: EaD, educação virtual, educação domiciliar (*homeschooling*), ensino remoto, educação mediada por TDICs, provocando uma confusão entre os professores, os alunos e as famílias, no caso da educação básica. Mesmo com algumas incertezas, as escolas privadas primeiramente e, em seguida, as escolas públicas foram adaptando o ensino presencial às atividades educacionais remotas (SAMPAIO, 2021).

Autores como Hodges *et al.* (2020) e Reich *et al.* (2020) adotaram a expressão “educação remota em caráter emergencial”, já as autoras Joye, Moreira e Rocha (2020) preferem “atividade educacional remota emergencial”. Almeida (2021) comenta que o ensino totalmente remoto foi a solução para manutenção das práticas educacionais na pandemia e sua realização envolveu o uso de tecnologias digital e analógica, por exemplo, a produção de videoaulas, que podem ser transmitidas por televisão ou pela internet; uso de redes sociais como WhatsApp, Telegram, Instagram, Facebook; dentre outros. O intuito principal, nesse contexto, não foi desenvolver ou criar um novo modelo, ou modalidade educacional, mas possibilitar o ensino de forma temporária, fornecendo acesso aos conteúdos e apoios educacionais, visando a continuidade do período letivo e a redução dos efeitos do isolamento social, pois as aulas que estavam sendo realizadas de forma remota, com o apoio das tecnologias digitais e analógicas, retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; ALMEIDA, 2021).

Esse formato de ensino, iniciado no ano de 2020, sob o contexto da pandemia, assemelha-se a EaD apenas no que diz respeito ao uso de uma educação apoiada por tecnologias digitais. O novo “modelo de educação remota” segue os princípios da educação

presencial predominante, sustentados nas aulas expositivas, na esteira da lógica do ensino tradicional (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Segundo Behar (2020), o termo “remoto” significa distância no espaço e refere-se ao distanciamento geográfico, no qual a comunicação será realizada de forma síncrona ou assíncrona, mediada por tecnologias digitais. Aliás, o termo “remoto” é bastante utilizado no campo da Tecnologia de Informação (TI) para indicar a não presencialidade.

A aplicação do ensino remoto emergencial começou a ser confundido com a educação a distância por vários atores sociais. Segundo Silva *et al.* (2021, p. 503), “o ensino remoto não é o mesmo que uma aula presencial e é diferente de uma aula EaD, o ensino remoto é uma metodologia onde o professor está presente e interagindo com os alunos”. Na mesma direção, Ayrosa (2020), Alves (2020) e Castro e Queiroz (2020) afirmam que o ensino remoto não é EaD, é uma metodologia muito mais próxima do ensino presencial do que o EaD. Hodges *et al.* (2020, p. 2) afirmam que “a tentação de comparar a educação a distância com o ensino remoto nessas circunstâncias será grande”. Se a comparação é bastante polêmica, eles pontuam que “é preciso reconhecer a questão política que envolve qualquer debate desse tipo. ‘Aprendizado on-line’ se tornará um termo politizado que pode assumir vários significados, dependendo do argumento que as pessoas utilizem” (HODGES *et al.*, 2020, p. 2).

Portanto, ensino remoto não se confunde com educação a distância. São práticas pedagógicas que carregam características organizacionais próprias. A educação a distância é uma modalidade de ensino singular instituída na legislação brasileira vigente e está fundamentada em teorias e práticas pedagógicas da educação, o ensino remoto, por sua vez, adapta tanto quanto possível o ensino presencial ao ambiente digital.

O ponto de convergência entre a EaD e o ensino remoto é a mediação feita por tecnologias digitais e analógicas. Porém, há muitas diferenças, a saber: na EaD, a docência efetiva-se de forma compartilhada/pulverizada entre diversos profissionais (professor conteudista, professor formador, tutor presencial, tutor a distância, designer educacional, gestores do Ambiente Virtual de Aprendizagem, coordenações pedagógicas de curso, de tutoria, dentre outros). No ensino remoto, nos vários níveis de ensino, na maioria das vezes os professores têm múltiplas funções, sendo responsável por todas as ações didáticas: seleção e aplicação dos conteúdos, produção de videoaulas (se houver), seleção de plataformas para aula on-line – algumas instituições de ensino não realizam assinatura de plataformas de videoconferências (Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, etc.), as quais apresentam inúmeras funcionalidades –, seleção e uso de aplicativos para comunicação (WhatsApp,

Telegram e Instagram são transformados em ambiente de aprendizagem), implantação de aulas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs – se houver), dentre outros.

Na situação brasileira atual, o contexto de ensino remoto emergencial estimulou e impulsionou novas habilidades dos profissionais da educação. Muitas vezes, soluções criativas, que lembram filmes de ficção, aponta Hodges *et al.* (2020). Situações que exigiram dos profissionais soluções imediatas sem, necessariamente, as condições estruturais e físicas adequadas, sem se assegurar acesso igualitário para todos (professores e alunos). Além disso, em vários casos, a estrutura tecnológica era frágil e com pouca ou sem nenhuma formação docente para atuar sob a mediação das TDICs.

Os aspectos didático-pedagógicos da EaD e do ensino remoto são também distintos. O perfil do aluno em ambos os casos apresenta características próprias. Conforme Godinho (2020, p. 202), na EaD o estudante é “autônomo, motivado e, majoritariamente adulto, participativo e independente do professor. Com competências em TDIC”. Esse perfil é chamado andragógico (andragogia significa arte do ensinar adultos, com aplicação de métodos adequados para sua aprendizagem) e, segundo Almeida (*apud* LITTO; FORMIGA, 2009, p. 105), trata-se de um perfil voltado à:

educação de adultos, que tomam a decisão de aprender algo que seja importante para sua vida e trabalho, passando a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem e na realização de atividades nas mesmas condições que os demais participantes (professor e alunos).

No ensino remoto, Godinho (2020, p. 202) nota que o perfil é de “alunos do ensino obrigatório (1º ao 9º ano), superior e/ou adultos no âmbito da formação contínua, sem grandes conhecimentos de TDIC ou da sua utilização em contexto educativo, dependente do professor.”

Segundo Melo Neto (2021, p. 3), o objetivo do ensino remoto emergencial é “fornecer acesso temporário a conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência”. O mesmo autor assevera que:

os registros anteriores de ações similares ao ensino remoto emergencial no mundo fazem referência ao papel da educação em países com conflitos armados, campos de refugiados e alunos, em especial mulheres, em situação de vulnerabilidade social e exclusão escolar. Eram 28 milhões de alunos em 2011, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), com escolas fechadas por falta de segurança, em países como Afeganistão, Bósnia e Herzegovina e Somália (MELO NETO, 2021, p. 4).

Logo, percebe-se que o perfil do aluno no ensino remoto é de todas as faixas etárias, alguns sem tanta afinidade com as tecnologias digitais ou sem acesso a elas; são dependentes dos professores, uma vez que esse tipo de ensino não dispõe de tutores, é o professor que conduz todo processo; as atividades escolares são feitas obrigatoriamente em casa, não existem polos, como na EaD; as aulas podem ser transmitidas via internet, televisão e/ou rádio. Dependerá das circunstâncias sociais e ambientais. A motivação em estudar de forma remota é decorrente, em geral, de fatores externos, conflitos sociais armados, situações emergenciais ou de calamidade pública.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das principais diferenças entre o ensino remoto emergencial e a EaD.

Quadro 2 – Principais diferenças entre a EaD e atividades educacionais remotas

	Atividades Educacionais ou Educação Remota emergenciais	Educação a Distância no Brasil
Histórico no Brasil	Com a pandemia da Covid-19 e situações emergenciais específicas previstas em lei.	Não há consenso na literatura sobre sua origem. No Brasil, os primeiros cursos datam da década de 1930.
Uso da tecnologia educacional	Presente de forma efetiva. Adaptada com a realidade domiciliar.	Presente de forma efetiva de acordo com as necessidades discentes. Há um forte investimento tecnológico na estrutura física, nos polos com acessos a computadores e internet.
Papel do professor	Transmissor do conteúdo. O professor deve estar à disposição do aluno para tirar dúvidas.	Docência compartilhada com outros especialistas, como professores tutores a distância e professores formadores, a depender do modelo pedagógico adotado na instituição. Em alguns casos, há a figura do tutor presencial como parceiro.
Papel do aluno	Reprodutor do conteúdo. Baixa interação com professor	Aprendizagem colaborativa. Alta interação com seus pares (alunos-alunos) e professores.
Interação	Síncrona por meio de videoconferências. Unilateral: professor-aluno. Assíncrona: por meio de envio de tarefas, podendo ser adotado o meio impresso ou virtual.	Híbrida com momentos presenciais e não presenciais, com ferramentas síncronas (bate-papos) e assíncronas (fóruns, tarefas). Pode adotar o modelo interativo de ecossistema de aprendizagem, como junção de ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais.
Planejamento	Não há planejamento coletivo. Quando ocorre, é em um formato micro, ou seja, o professor planeja de forma solitária, com pouca orientação. Curadoria: seleção de conteúdo educacional produzido por outra pessoa. Elevada preocupação com a carga horária virtual de forma a equiparação com o presencial.	Adota um modelo macro de planejamento pedagógico, como capacitação prévia dos docentes e planejamento prévio das atividades com prazos. Participação do design educacional como profissional que contribui para o planejamento. A carga horária é adaptada ao modelo a distância, conforme previsto no projeto pedagógico.
Perfil do aluno	Transposição do ensino presencial para a	Não se prende a modelos fixos de

	distância. Aulas expositivas em formato de videoaulas ou aulas ao vivo (lives), baseado em horas-aulas. Uso de televisão educativa. Uso de material impresso. Uso do rádio. Em alguns casos podem usar sites ou ambientes virtuais de aprendizagem, como Google Sala de Aula e o Moodle como repositórios de conteúdos e atividades.	produção de conteúdo. Cada instituição cria o seu modelo pedagógico de criação de conteúdo e estratégias pedagógicas. No Brasil, os cursos nessa modalidade devem ter minimamente 20% de atividades presenciais, como estágios e avaliações. Participam da produção de conteúdos, profissionais especializados como designers educacionais, ilustradores e revisores. Além de os professores produzirem conteúdos digitais, há a presença de profissionais que colaboram na gestão da aprendizagem, como tutores presenciais e a distância, podendo contribuir na sugestão de atividades. Adotam massivamente os AVAs como forma de controle acadêmico.
Avaliação	Igual ao modelo presencial, como provas e atividades ou também as avaliações que ocorreram, a apresentação das atividades propostas pós- pandemia. Apresenta estratégias variadas, conforme o modelo pedagógico dos cursos, os quais podem adotar um modelo mais tradicional ou com uso de metodologias mais ativas, como ensino híbrido e aprendizagem baseada em problemas dentre outras.	Igual ao modelo presencial, como provas e atividades ou também as avaliações que ocorreram, a apresentação das atividades propostas pós- pandemia. Apresenta estratégias variadas, conforme o modelo pedagógico dos cursos, os quais podem adotar um modelo mais tradicional ou com uso de metodologias mais ativas, como ensino híbrido e aprendizagem baseada em problemas dentre outras.
Formação docente	Não obrigatória, mas é recomendada. Ocorre de forma aligeirada.	Obrigatória na EaD pública (UAB), sendo altamente recomendada.
Foco	Educação básica e ensino superior em situações de complementação de aprendizagem. Em alguns casos substituição ou reposição de aulas presenciais. Caráter temporário, não é modalidade educativa. Não emite certificação. Ensino superior e pós-graduação. Cursos livres e extensão. Ensino técnico e profissional. Educação continuada. Caráter permanente. Modalidade educativa prevista na LDBEN. Emite certificação ao final do processo.	Educação básica e ensino superior em situações de complementação de aprendizagem. Em alguns casos substituição ou reposição de aulas presenciais. Caráter temporário, não é modalidade educativa. Não emite certificação. Ensino superior e pós-graduação. Cursos livres e extensão. Ensino técnico e profissional. Educação continuada. Caráter permanente. Modalidade educativa prevista na LDBEN. Emite certificação ao final do processo.
Eficácia	Não há estudos suficientes sobre a sua eficiência no contexto brasileiro. Contudo, educação emergencial ocorre em países em conflito, como Afeganistão e Bósnia com muito sucesso. Área com mais de 100 anos de atuação e com pesquisa consolidada.	Não há estudos suficientes sobre a sua eficiência no contexto brasileiro. Contudo, educação emergencial ocorre em países em conflito, como Afeganistão e Bósnia com muito sucesso. Área com mais de 100 anos de atuação e com pesquisa consolidada.

Fonte: Joye, Moreira e Rocha (2020).

A demonstração do Quadro 2 permite reiterar, por fim, que a EaD é uma modalidade de ensino estabelecida e consolidada na legislação, que já vem há tempos sendo investigada e

debatida por pesquisadores, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, associações (como Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED), dentre outros, em suas especificidades e necessidades. Por sua vez, o ensino remoto emergencial é algo recente e ainda pouco pesquisado e debatido no cenário brasileiro. Carece, portanto, de mais estudos e publicações a respeito de seus pontos fortes e suas limitações como prática pedagógica.

CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRICO DA EAD DOS CURSOS DE MÚSICA A DISTÂNCIA NO BRASIL

2.1 ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA NO BRASIL

Traremos, neste capítulo, algumas ideias básicas sobre o surgimento dos cursos de música na modalidade a distância. Esses cursos dividem-se em dois grupos: os cursos formais, no caso as graduações em música; e os informais, ofertados por professores autonomamente. Descreveremos também o estado do conhecimento das pesquisas realizadas a respeito dessa temática.

A literatura referente ao ensino de música a distância no Brasil, geralmente, faz um recorte temporal, começando seu registro histórico a partir do ano de 2007, no qual iniciaram-se os cursos de graduação em nível de Licenciatura em Música na modalidade EaD.

Esses cursos de graduação/licenciatura em música na EaD só foram possíveis a partir da criação, em 2005, do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi instituída pelo Decreto MEC nº 5.800/2006 e tem como finalidade implementar programas educacionais pelo Brasil, expandindo graduações gratuitas na modalidade a distância em regiões isoladas, democratizando o acesso ao ensino superior (HERNANDES, 2017).

O sistema UAB não é o de uma universidade convencional. Trata-se de instância administrativa, mediadora e interlocutora de diversos setores públicos na execução da EaD. Pinto Junior e Nogueira (2014, p. 231-232) esclarecem que:

embora seja denominada Universidade, a UAB não se constitui numa instituição de ensino, nos moldes das tradicionais Instituições de Ensino Superior (IES) de ensino presencial existentes no país, pois não possui reitor, professores, sedes e nem pessoal próprio. Aliás, como o próprio nome já diz, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), é um sistema formado por uma complexa rede, baseada em uma relação de parceria tripartite [união, estados e municípios] onde, em um vértice, temos o Governo Federal, através da Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e da Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES, que coordena e controla o sistema. É o MEC que regulamenta, através de Decretos e Portarias, o funcionamento do Sistema UAB, definindo as regras, metas, disponibilidade de recursos para investimento e custeio, valores e número de bolsas a serem pagas, bem como define a criação de vagas nas IES para estas poderem contratar o pessoal necessário à implantação do programa. Situa-se, assim, como o grande gestor de todo o sistema UAB em nível nacional.

Os supracitados autores pontuam que as IES são as responsáveis pela oferta dos aspectos pedagógicos e operacionais do tripé ensino-pesquisa-extensão nos cursos EaD e pelos profissionais envolvidos no processo da EaD, como professores, tutores, técnicos em

informática e em produção de mídias, administradores e secretários. Também são responsáveis pela produção de aulas e do material de apoio (livros, apostilas, mídias, etc.), pelo suporte técnico e pedagógico aos Polos de Apoio Presencial, pela capacitação de tutores, manutenção de rede de dados e todo sistema de gestão acadêmica do curso (PINTO JUNIOR; NOGUEIRA, 2014). Os autores afirmam ainda que os alunos pertencem às instituições que ofertam os cursos e não à UAB, pois todo processo institucional – criação e reconhecimento dos cursos ofertados pelo sistema, seleção, ingresso, histórico e diplomação dos alunos – é realizado no sistema acadêmico das IES. No sistema UAB, não consta nenhum registro dos discentes.

O acesso à educação superior proporcionado pelo sistema UAB em regiões distantes, com pouca oferta de graduações presenciais, quer resultar na melhora da qualidade de vida das pessoas, garantindo o direito constitucional de acesso à educação, e incentivando o desenvolvimento humano e a ascensão social para impulsionar novas possibilidades no mercado de trabalho (HERNANDES, 2017).

Com o sistema UAB, no ano de 2007, três cursos superiores de Licenciatura em Música na modalidade a distância sugeriram nas seguintes universidades: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade de Brasília (UnB). A criação desses cursos teve como finalidade formar professores de música para atuarem na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio na musicalização de crianças, jovens e adultos, ou seja, a finalidade foi formar licenciados em música para atender a Educação Básica (MÉIO, 2014).

Na atualidade, no Brasil, outras IES públicas – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade do Tocantins (UFT) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – e privadas – Centro Universitário Claretiano, Centro Universitário Leonardo da Vinci, Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG), Universidade de Taubaté (UNITAU), Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) – ofertam cursos de Licenciatura em Música e algumas IES privadas contam com o bacharelado de Instrumento Musical e Canto (E-MEC, 2021).

Os cursos de música em nível superior e pós-graduação EaD são ofertados também no exterior e eles são anteriores à implantação no Brasil. Nas IES, que ofertam cursos EaD em música, é possível destacar a Open University e Reading University, ambas na Inglaterra

(BRAGA, 2009). Também são ofertados cursos na modalidade a distância em música em outros países como África do Sul, Austrália, Canadá e Estados Unidos (HENDERSON, 2007).

O ensino a distância tornou o curso superior mais acessível para certos segmentos populacionais e a implantação da Licenciatura em música EaD foi um facilitador na expansão da formação superior em música em regiões distantes. Essa expansão deu-se pelos esforços, majoritariamente, dos pesquisadores da Educação Musical, que têm trabalhado para colocar o Brasil na vanguarda do ensino-aprendizagem através da modalidade a distância (SILVA, 2020).

O EaD de música vem sendo ofertado na educação formal, em escolas on-line de música, faculdades, pós-graduação *lato sensu* e na educação não formal, a exemplo de cursos particulares que são ofertados e administrados tanto em redes sociais – Instagram, Telegram, WhatsApp, Facebook – quanto na plataforma do YouTube. Ressalte-se que o YouTube não se configura como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), nem é considerado dispositivo de Educação a Distância, mas sim repositório de conteúdo livre, no qual os usuários podem tanto assistir quanto publicar conteúdo on-line (MATTAR, 2009). Nessa plataforma, professores depositam conteúdos que serão usufruídos pelos usuários de forma gratuita, porém, para ter um acompanhamento do professor, o usuário precisa cadastrar-se e, eventualmente, contratar o serviço. Em outras palavras, o YouTube é um repositório de conteúdo e ao mesmo tempo uma rede comercial de serviços diversos, dentre os quais os educacionais não institucionalizados.

Um fato que deve ser destacado é que o EaD em música mediado pelas TDICs já vinha sendo praticado independentemente da implantação dos cursos de licenciatura e bem antes da pandemia. Três fatores contribuíram para o estabelecimento da nova modalidade de ensino: a fundação do YouTube no ano de 2005, surgindo como uma forte ferramenta tecnológica de apoio ao ensino de música; a acessibilidade da rede de internet e a facilidade e expansão dos aparelhos digitais como smartphones, desktops, notebooks, etc.

Outro aspecto que deve ser observado é que o ensino remoto emergencial, aplicado durante o período de afastamento social decorrente da pandemia, começou a ser explorado por professores de música de diferentes instrumentos – piano, violão, guitarra, viola clássica, percussão, violino, bateria, canto, canto coral, teclado, dentre outros, como forma de manutenção de suas atividades profissionais. Muitos professores que até então nunca tinham

dado aulas on-line começaram a administrar seus cursos nessa modalidade, utilizando diferentes plataformas, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se dizer que uma das consequências dessa prática foi uma espécie de (re)descobrimto da centralidade metodológica no ensino e, no caso, no ensino a distância, visto que os professores de música, mesmo com pouca ou sem formação tecnológica, começaram a adaptar seus métodos de ensino para o ensino a distância, que até então eram totalmente presenciais. Em princípio, na maioria dos casos, via-se uma transposição pura e simples do presencial para o on-line, mas o exercício da docência fez com que muitos comesçassem a reconfigurar suas práticas, adequando o ensino ao ambiente on-line e virtual. Com acertos e erros foram descobrindo e redescobrimdo-se em novas possibilidades de ensino. Portanto, propostas e metodologias de ensino em música foram e estão sendo desenvolvidas, apoiadas nas TDICs, impulsionando novas habilidades ao professor de música. É nesse cenário que a presente pesquisa de doutorado se efetua. A mencionada ampliação e intensificação de práticas de ensino a distância, salvo melhor juízo, sustenta e justifica os objetivos desta pesquisa, de descrever e analisar, a partir da percepção de professores de canto, suas experiências com o ensino on-line.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA

Como abordado anteriormente, os cursos de música a distância dividem-se em cursos informais, ofertados por professores particulares e escolas de música virtuais, iniciados principalmente a partir da criação da plataforma do YouTube em 2005, e os formais, referentes às licenciaturas EaD iniciadas no ano de 2007. Para delinear um cenário de referência, realizamos um levantamento das pesquisas brasileiras em nível de pós-graduação a respeito dessa temática, principalmente em relação ao ensino de canto a distância.

Tal levantamento, realizado por mim e meu orientador, denominado “Formação em música no ensino a distância (EaD): estado do conhecimento em teses e dissertações brasileiras (2002-2020)” foi publicado na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) no ano de 2022, como parte das atividades do doutorado. Nosso objetivo foi pesquisar, nos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, sobre a temática “ensino de música a distância”, identificando em quais Instituições de Ensino Superior (IES) e Programas de Pós-Graduação (PPGs) havia pesquisas relacionadas ao tema e quais

aspectos/dimensões investigavam, bem como a distribuição dessa produção pelo país. Tratou-se de pesquisa bibliográfica, delineada como estudo do estado do conhecimento. Os dados foram coletados a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que compreendeu os anos de 2002 a 2020. Foram identificados 50 trabalhos, 16 teses e 34 dissertações.

Os principais achados daquele estudo foram que os PPGs em Música realizaram mais estudos referente ao tema do estudo: nove teses e 21 dissertações, num total de 30 defesas. Pertence às universidades públicas o maior quantitativo de defesas de teses, referente aos anos de 2010 e 2018: três em cada ano. As dissertações tiveram maior incidência de defesas nos anos de 2013 e 2014, com seis defesas em cada ano, e nos anos de 2015 e 2017: cinco defesas em cada um. Em direção oposta, as universidades privadas tiveram um número bem menor: quatro defesas, duas teses (PUC-SP) e duas dissertações (uma na UCB e uma na UNOESTE). O estudo apontou também um quantitativo menor na absorção de alunos com pesquisas sobre música em PPGs de outras áreas, mesmo em PPGs da área de Educação, que geralmente são procurados, porém os achados apontam que isso não ocorreu nas teses e dissertações sobre música.

Além disso, os dados mostraram que entre 2004 a 2009 não houve defesa de dissertações, e de 2014 a 2017 não houve defesas de doutorado. Além desses intervalos, é possível supor que a temática não foi inserida com regularidade e consistência em termos de investigação e, possivelmente, não despertou o interesse dos pesquisadores no período.

Os resultados apontaram que o Nordeste teve um número discretamente maior de defesas, com 17 trabalhos, seguida pelo Sudeste com 15. A região Centro-Oeste teve 10 e o Sul, oito defesas no período. A região Norte não registrou defesas. E, por fim, as temáticas investigadas voltavam-se, em sua maioria, a aspectos e dimensões teóricas e práticas da EaD e ao ensino de determinados instrumentos musicais (ARAUJO; SOUZA, 2022).

Em suas reflexões os autores comentam que:

o número de teses e dissertações levantado não parece muito robusto, é fato. A EaD em graduações de música é relativamente recente (iniciada em 2007 por três IES públicas), e ensinar a distância conteúdos curriculares que até pouco tempo eram desenvolvidos apenas e exclusivamente de modo presencial nas graduações de música é um desafio cujo enfrentamento, ao que parece, ainda precisa ser estimulado (ARAUJO; SOUZA, 2022, p. 17).

Os autores observaram ainda que, mesmo com as mudanças significativas no modo de ensinar e aprender música, a produção científica com essa temática ainda precisa ser

fomentada e estimulada para melhor compreensão dos benefícios e limitações nesta modalidade de ensino.

2.3 O HISTÓRICO DO ENSINO DO CANTO

O ensino do canto ou pedagogia vocal, como é denominado por diversos autores (PACHECO, 2004; FERNANDES, 2009; ARAUJO *et al.*, 2014; COSTA FILHO, 2015), é um conjunto de técnicas e métodos desenvolvidos e aprimorados no decorrer da história.

As primeiras movimentações a respeito da sistematização das práticas de canto no Ocidente iniciam-se em mosteiros, com o canto eclesiástico (CANDÉ, 2001; GROUT; PALISCA, 2005). Por volta de 334 d.C., é fundada a primeira *schola cantorum* pelo Papa Silvestre I. Apenas no final do século VII, ou início do século VIII, foi criada uma outra escola com essa finalidade.

Pacheco (2004), Alessandrini e Gallardo (2015) relatam que os primeiros tratados de canto antecedem o século XVII e eram realizados por compositores, clérigos e acadêmicos. Dentre eles, pode-se destacar Giulio Caccini (1551-1618), que foi compositor, professor, cantor, construtor de instrumentos e escritor italiano do fim da Renascença e início do Barroco (CANDÉ, 2001; GROUT; PALISCA, 2005).

Vidal (2000, p. 9) dá conta de que alguns manuscritos a respeito da pedagogia vocal anteriores ao século XVI “eram fragmentos de obras de Santo Agostinho, Isidoro de Servilha, Jerônimo de Moravia, Tinctoris”. Fricke Matte (2017, p. 3-4) cita alguns documentos dedicados ao ensino do canto ou estética vocal:

[...] *de modo bene cantandi* (1474) de Conrad Von Zabern (c.1410-morto antes de 1481); *Theorica musicae* (Milão, 1492), *Tractato vulgare del canto figurato* (Milão, 1492) e *Practica musice* (Milão, 1496) de Franchinus Gaffurius (1451-1522); *Trattado della natura et cognitione di tutti gli tuoni di canto figurato* (Bernardino de Vitali, Veneza, 1525) de Pietro Aaron (c.1480- c.1545); *Delle lettere del Signor Gio. Camillo Maffei da Solofra, libri due, dove ... v'è un discorso della voce e del modo d'apparare di cantar di garganta* (Nápoles, 1562) de Giovanni Camillo Maffei (1562-73); *Prattica di musica utile et necessaria si al compositore per comporre i canti suoi regolatamente, si anco al cantore* (Veneza, 1592) e *Prattica di musica seconda parte* (1622) de Lodovico Zacconi (1555-1627); e *Discorso sopra la musica* (Roma, 1628) de Vincenzo Giustiniani (1564-1637).

Tais documentos traziam informações relativamente breves a respeito de boas ou más qualidades do som vocal, e alguns desses tratados ou fragmentos fazem referências também ao exagero do vibrato (FRICKE MATTE, 2017).

Ainda no século XVI, novas situações foram surgindo e trazendo mudanças para o uso da voz no canto, por exemplo: “ornamentos”¹ vocais e o aumento do número de cantores para a Ópera. Essas situações estimularam a elaboração de novos parâmetros a respeito da voz cantada (VIDAL, 2000; FERNANDES, 2009; ALESSANDRONI; GALLARDO, 2015). As mudanças sociais e seu impacto no canto definem tendências importantes na virada para o século XVII, estimulando tendências que irão dominar nas práticas e no ensino do canto na modernidade ocidental. Conforme Vidal (2000), Candé (2001); Grout e Palisca (2005):

- Com surgimento da ópera houve um aumento de cantores para atender ao novo gênero e em especial os *Castrati*.
- A ópera irá desenvolver para outros estilos e um novo movimento será impulsionado e denominado de Bel Canto. Refere-se a toda a tradição vocal tanto do estudo como das composições, técnica vocal e interpretativa da ópera italiana que começou na virada do século XVII e culminou na era da ópera Bel Canto no início do século XIX. A técnica do Bel Canto controla perfeitamente a voz cantada.
- Os ornamentos vocais, uma tradição que vem desde o século XV e que foram gradativamente desenvolvidos e ampliados no decorrer do tempo. Nesta fase, a utilização dos ornamentos vocais é muito mais explorada.

As escolas de canto e o preparo vocal ganham força e isso se dá, principalmente, por três razões: a demanda de novos cantores para ópera e outros gêneros musicais, que começam a surgir e/ou a se ampliar, como o oratório, as árias, dentre outros; as mudanças composicionais vão exigir cada vez mais preparo vocal; os tratados para orientação de cantores e também para orientação/formação de pedagogos vocais passam a ser referências aos cantantes (VIDAL, 2000; PACHECO, 2004; FERNANDES, 2009; COSTA FILHO 2015; ALESSANDRONI; GALLARDO, 2015).

Tais mudanças, na prática vocal do canto italiano dos séculos XVII a XIX, fizeram surgir professores, e seus respectivos manuscritos com orientações vocais, muito destacados, por exemplo: Pier Tosi com o tratado “*Opinione de’ cantori antichi e moderni, o siena osservazione sopra il canto figurato*”, escrito em 1723; Giambattista Mancini com o tratado

¹ “Linha melódica que é adicionada à música vocal ou instrumental pelo compositor ou pelo intérprete, a seu próprio critério” (ZAHAR, 1982, p. 274).

“*Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato*” escrito em 1774; e de Manuel P. R. Garcia com o tratado o “*Traité complet de l'art du chant*”, escrito em 1847 (PACHECO, 2009; COSTA FILHO, 2015).

Os tratados de Tosi e Mancini tinham os seguintes princípios para um bom canto (PACHECO, 2004):

- Boa entonação.
- Técnica respiratória adequada.
- Dicção clara.
- Expressão textual apropriada.

Os conceitos descritos acima já faziam parte das discussões e práticas do século XVIII. Vidal (2000) infere que alguns estudos do século XVIII foram essenciais para o desenvolvimento da pedagogia vocal, a saber: acústica (Antoine Ferrein); anatomia vocal (Denis Dodart); física (Daniel Bernoulli).

No século XIX, inovações invadem o campo da composição, proporcionando novos estilos; ampliação dos gêneros existentes; nova estética musical e vocal; ampliação do número de instrumentista da orquestra (a grande orquestra); mudanças nos espaços – saindo dos pequenos salões para os grandes teatros –; subida gradual do padrão de afinação (Barroco Lá 415 Hz, Romantismo Lá 440 a 445 Hz); dramaticidade das histórias e a expansão emocional do ideário do romantismo; dentre outros (CANDÉ, 2001; GROUT; PALISCA, 2005).

A ópera desenvolve-se, passa a contar com grande orquestra, uma nova massa sonora, uma nova forma de orquestração, uma textura musical mais densa, entre outros aspectos, impulsionando uma nova forma de cantar para atender às demandas dos compositores e às questões socioculturais, por exemplo, cantar na língua vernácula temas ligados à mitologia e ao folclore nacional. Entre tantos compositores desse período, pode-se citar três que impulsionaram tal movimento: Wagner, Verdi e Puccini (CANDÉ, 2001; GROUT; PALISCA, 2005).

A música germânica aumentou sua influência, contudo a influência pedagógica do século XIX continuará sendo a italiana. Nesse sentido, Manuel P. R. Garcia foi um dos mais importantes professores de canto, além dos tratados de canto, ele também foi o inventor do laringoscópio, em 1855 (VIDAL, 2000; PACHECO, 2009; COSTA FILHO, 2015). Esses autores apontam que os fundamentos do método de Garcia foram: postura, fonação (golpe de glote), respiração, enunciação e uso dos três registros (*voce di petto, voce mista e voce di*

*testa*²), e para conectar os registros e alcançar o controle vocal, Garcia desenvolveu a técnica *messa di voce*³.

Outros professores importantes e de destaque neste mesmo século são: Jean de Reske, polonês com a proposta técnica da “ressonância nasal”; Enrico Delle Sedie e Giovanni Sbriglia, ambos italianos; Francesco Lamperti e Giovanni Battista Lamperti, pai e filho também de origem italiana no qual se empenharam em resgatar as tradições do ideário técnico vocal italiano e seu método era fundamentado em: respiração enérgica, verdade e facilidade na produção vocal e dicção clara (nítida) conforme esclarece Vidal (2000) e Costa Filho (2015). Os autores argumentam que uma abordagem holística no ensino começou florescer e concentrava os seguintes aspectos: características individuais do aluno, conexões mente-corpo, ética e estética.

O século XIX deu continuidade aos avanços científicos no campo da voz cantada, abrindo portas ao novo contexto de preparo vocal, fundamentado na anatomia, na fisiologia e na acústica. Esse início de uma ciência vocal ou “voz e academicismo”, como diz Vidal (2000), continuará favorecendo grandes avanços na pesquisa em voz cantada, oferecendo toda uma fundamentação teórico-prático para a pedagogia vocal. Nesse contexto, surge uma nova linha de pedagogia, que não é oposição a anterior, mas outra abordagem, uma outra forma de trabalhar a voz, de ver o aluno, de trabalhar música. A corrente mais antiga é denominada de Pedagogia Vocal Tradicional (PACHECO, 2004; FERNANDES, 2009; VIDAL, 2000), chamada por Costa Filho (2015) de histórica, e a chamada Pedagogia Contemporânea (PACHECO, 2004; FERNANDES, 2009; VIDAL, 2000; COSTA FILHO, 2015). Mesmo com as novas tendências, a maioria dos professores optavam em utilizar a abordagem conservatorial ou conservadora para escolha de repertório, preparo vocal e as práticas de performance (VIDAL, 2000; COSTA FILHO, 2015).

Na atualidade, o campo científico para pesquisa em voz ampliou-se bastante, abrindo outros caminhos ao conhecimento, por meio de estudos inter e multidisciplinares. Entre as áreas que investigam a voz cantada pode-se citar a fonoaudiologia, a engenharia acústica, a educação, a psicologia, a antropologia, a linguística, as letras, a fisioterapia, a medicina, dentre outras. Várias áreas do conhecimento contribuem para o entendimento dos processos de formação e desenvolvimento do som vocal, não se limitando a questões mecânicas, esquelético-musculares, mas adentrando o entendimento do corpo, do psíquico e do social,

² Registro (voz) de peito, registro (voz) mista e registro (voz) de cabeça.

³ Consiste em um gradual crescendo e decrescendo em uma única nota sustentada.

que conformam a produção vocal. Vidal (2000, p. 17) comenta que “aprender é a arte de administrar de forma consciente as informações recebidas através da aprendizagem.” Ensinar canto, do meu ponto de vista, é a arte de reunir informações, conhecimentos, estratégias e experiências dos campos da música, da educação, da anátomo-fisiologia, da acústica, da linguagem, do psiquismo, da cultura e da tecnologia, articulando e transformando esses conteúdos em práticas que possibilitem ao cantante experiências vocais e musicais significativas e saudáveis.

Se é assim, agora é possível incluir em nosso panorama o ensino do canto a distância, essa nova modalidade de ensino, que é apoiada nas tecnologias digitais e que corresponde talvez a principal mudança no ensino de canto que assistimos na virada no século XX e nas primeiras décadas do século XXI.

2.4 O ENSINO DE CANTO A DISTÂNCIA

As TDICs proporcionaram grande impacto na prática musical, contribuindo para a criação de gêneros e técnicas inovadoras nas performances, assim como provocaram o surgimento de novos modelos pedagógicos de ensino (BELTRAMONE *et al.*, 2017). Partindo dessa premissa, pesquisadores, teóricos e educadores musicais têm investigado os modos pelos quais a tecnologia digital pode articular tempo e qualidade na utilização de dispositivos eletrônicos para agilizar e melhorar os processos de ensino sem prejuízos da aprendizagem musical.

O ensino mediado por TDIC está inserido em uma conjuntura de renovação e inovação das práticas pedagógicas, nas quais o papel do professor e os contextos de ensino-aprendizagem são ressignificados. Na música, no campo das práticas vocais, o uso de tecnologias digitais e analógicas tem, em alguma medida, impactado a comunicação, o acompanhamento e as formas de ensino-aprendizado do canto (BELTRAMONE *et al.*, 2017). As plataformas como YouTube, as redes sociais como Instagram e Facebook, têm contribuído, muitas vezes, para o acesso livre e gratuito às aulas de canto a distância, reorganizando e/ou proporcionando novos modelos pedagógicos de ensino que, até então, eram presenciais, lecionados de forma individual ou em grupos (ensino coletivo), tendo na figura do professor o guia de todo processo de educação musical e vocal.

O EaD de canto é um modelo novo de ensino-aprendizagem no campo da educação vocal, que gera certas tensões com os modelos mais tradicionais, ou seja, com a modalidade

presencial, que desenvolve as práticas vocais de forma individual ou em pequenos grupos. Essa possibilidade de ensinar e aprender a distância fomenta discussões e polêmicas em relação ao quanto ela impacta (para melhor ou pior) o ensino-aprendizagem do canto, indaga-se os modelos e metodologias educacionais derivados de sua aplicação são, de fato, consistentes.

O conceito de Pedagogia Vocal, como vimos, é um campo de estudos interdisciplinar e multidisciplinar e serve ao ensino do canto, ao desenvolvimento técnico e artístico do cantor, assim como é responsável por estabelecer, atualizar e propagar propostas metodológicas para a educação vocal (ALESSANDRONI, 2013a; 2013b; FERREIRA, 2014; COSTA FILHO, 2015; BELTRAMONE *et al.*, 2017; MILLER, 2019). Observa-se que há duas correntes pedagógicas para estudo da voz cantada: a Pedagogia Vocal Tradicional e/ou histórica e a Pedagogia Contemporânea. No atual contexto, temos essas duas pedagogias sendo realizadas na modalidade a distância, atravessadas por tecnologias digitais que, em certa medida, as deslocam e pedem singularização e especificação.

A Pedagogia Vocal Histórica, segundo Alessandroni (2013b), fundamenta-se em modelo pedagógico imitativo, denominado também Conservatorial, sem aprofundamento *no papel da corporalidade nos processos de aprendizagem e nos processos cognitivos, que fundamentam a produção vocal*. Se for assim, a aprendizagem seria constituída pela observação direta do professor, nas suas informações técnicas e musicais, nos exemplos oferecido por ele, na sua abordagem direta, a qual se configura como base e modelo para o ensino da técnica vocal. Nessa direção, Mariz (2013) e Araujo *et al.* (2014) comentam que, na Pedagogia Vocal Histórica ou Tradicional, o método de ensino de canto é a transmissão (de geração a geração – no modelo mestre-aprendiz) de conhecimentos, a imitação e a repetição de um modelo, no caso a voz do professor e suas interfaces musicais, nas quais a comunicação, a explicação, a exemplificação são feitas por metáforas e imagens mentais, praticamente as únicas formas de feedback entre professor e aluno.

A Pedagogia Vocal Contemporânea, por sua vez, surgiu ali pelos anos de 1950 com uma proposta de estudo interdisciplinar sobre os processos acústicos, aerodinâmicos e fisiológicos da voz; processos responsáveis pela origem do som vocal dos cantores e que vem se desenvolvendo de forma significativa com os avanços tecnológicos (ALESSANDRONI, 2013; FERREIRA, 2014; COSTA FILHO, 2015).

Desse modo, os supracitados autores sugerem que a pedagogia vocal acompanha esse desenvolvimento e proporciona mudanças no processo de ensino-aprendizagem do canto;

mudanças fundamentadas no conhecimento anátomo-fisiológico do aparelho vocal. Na atualidade, tal modelo, adaptado aos novos tempos, propõe abordagem transdisciplinar e multimetodológica, moldada pelas características do aluno. Isso significa que o ensino do canto requer do professor conhecimento plural com base científica no que diz respeito à ciência da voz, da pedagogia vocal, da técnica vocal, da performance, da musicologia histórica, da cultura, dentre outras dimensões. Ao mesmo tempo, o ensino é empírico e baseado nas experiências e percepções, no fazer artístico, no fazer musical, nas observações e na escuta, nas vivências para criar e recriar metodologias que respondam diretamente às características do aluno, que o motivem e despertem seu interesse pelo estudo da voz cantada (ALESSANDRONI; GALLARDO, 2015).

Outra mudança no ensino do canto é a inserção das tecnologias digitais e o ensino a distância. No campo das TDICs, é importante sinalizar que podem ser utilizadas tanto no EaD quanto no ensino presencial. No ensino presencial, por exemplo, podemos utilizar piano digital, teclado musical, editores de partituras, nos quais é possível realizar acompanhamento digital do repertório proposto, arquivos MIDI, playback na plataforma do YouTube ou em diversos sites, aplicativos de afinação, leitura melódica e rítmica; percepção musical melódica, rítmica e harmônica; software de análise acústica vocal, para sinal vocal, para vibração (vibrato) vocal; videoaulas em 3D do aparelho fonador e videolaringoscopia de cantores realizada durante o canto para fins didáticos, dentre tantos outros. Essas e outras tecnologias complementam uma aula de canto presencial, potencializando a aprendizagem do canto e contribuindo para o processo de educação vocal. No EaD, os estudos são realizados de forma on-line ou virtual. Em outros termos, o ensino a distância ocorre quando professor e alunos estão em espaços e, às vezes, em tempos diferentes, a comunicação e a metodologia de ensino é apoiada em variadas tecnologias digitais. Quando on-line, são realizados por plataformas de videoconferência como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype, entre outros; quando de forma virtual podem ser organizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou outros ambientes adaptados para atender esse fim, por exemplo, YouTube, nos quais são organizadas videoaulas, que podem ser assistidas por meio de diferentes aparelhos, como celular, desktop, notebook e tablet. Além disso, o YouTube possibilita interação, ou seja, os alunos podem postar seus comentários e dúvidas obtendo a devolutiva do professor. Uma outra característica do YouTube é que pode organizar o material de aula e somente os autorizados poderão ter acesso (MATTAR, 2009).

Todas as tecnologias citadas são utilizadas de modo combinado para apoiar a educação vocal, possibilitando ao professor organizar programas e estruturas de ensino variadas (on-line ou virtual) de treinamento vocal com suporte das TDICs. Nesse sentido, um programa de treinamento vocal foi desenvolvido por Yu e Xiong (2022), no qual criaram uma plataforma de ensino de canto a distância autoinstrucional baseado em inteligência artificial (IA). O aluno posta suas atividades vocais e a IA analisava e organiza nova série de exercícios conforme suas dificuldades, diferenciado-se dos cursos autoinstrucionais, que têm um conjunto de videoaulas pré-gravadas, que padronizam o ensino e não trabalham as potencialidades e dificuldades de cada indivíduo.

No EaD de canto, o aluno pode tanto comunicar-se de forma on-line com seu próprio professor ou com diferentes professores de canto, seja em sua cidade, estado ou até mesmo de outro país, assim como assistir videoaulas e *master class* de cantores disponíveis em redes sociais, sites ou na plataforma do YouTube. Neste último, pode-se citar, como exemplo, o canal da soprano e professora de canto lírico Natália Aurea (2022) que tem um conjunto de 33 videoaulas, com duração entre 25 a 40 minutos cada uma, com temáticas diferentes. Esse canal contabiliza mais de 5 milhões de visualizações, conforme dados ofertados pelo canal. No campo da música popular, há os canais de Marcio Markkx, Manu Cavalaro, Musidot, entre outros, com números ainda maiores de visualizações.

Na dinâmica do ensino a distância, o aluno realiza suas atividades e posta nos ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais terá o feedback do professor. No EaD de canto o processo será o mesmo, porém em vez de atividades escritas serão atividades sonoras, de produção vocal. O aluno enviará sua gravação para o professor, que corrige, orienta as questões técnicas e/ou interpretativas, responde as demandas, auxiliando o aluno de forma potencialmente mais contínua que no encontro presencial. Esse processo exigirá muito do profissional, uma vez que além do atendimento síncrono terá os momentos assíncronos para realizar as observações e devolutivas, diferente de uma aula presencial, na qual todas as orientações e questões vocais do cantante são realizadas naquele momento, ou seja, todo processo de ensino ocorrerá a cada encontro presencial, não tendo o professor gravações ou vídeos para avaliar após a aula.

Outra característica da EaD, que difere bastante do ensino presencial, é a autonomia do aluno no processo da aprendizagem. Segundo Pareschi e Martini (2017), a EaD, pelo fato de prescindir da presença do professor, prevê a construção da autonomia do aluno no processo de ensino e de aprendizagem talvez de forma mais imediata do que no ensino presencial, sob

o risco de pouco aproveitamento das estratégias de ensino a distância. A autonomia está relacionada à capacidade do indivíduo em buscar por si mesmo, ser responsável por suas escolhas e pelo seu interesse, pelo comprometimento em relação à construção do seu conhecimento e na tomada de decisões do processo que vivencia (BASEGGIO; MUNIZ, 2009; FONSECA; MATTAR, 2017; CZESZAK; MATTAR, 2020). Nesse sentido, segundo Souza e Bellochio (2018, p. 2):

no ensino de música a distância, a autonomia e a corresponsabilidade do aluno no estudo, na participação e na realização das atividades tornam-se características imprescindíveis no processo de aprendizagem de conteúdos musicais, especialmente, os de natureza prática.

Os autores afirmam que é necessário um envolvimento forte dos alunos com as atividades e o desejo por mais conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, uma vez que não terão a presença do professor, em todas as atividades, como fonte de estímulo, motivação e suporte. Se é assim, numa aula de canto on-line, o aluno terá a autonomia na aprendizagem com a realização de uma autoconstrução entre a teoria, pelos materiais didáticos disponibilizados, e a prática vocal do que for proposto, juntamente com as orientações do professor.

O ensino de canto a distância implica uma metodologia nova, que foi amplificada, descoberta e/ou redescoberta no período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Segundo Alessandroni (2013b), essa metodologia ainda é motivo de controvérsia e debate entre os profissionais da voz cantada, pois tradicionalmente o professor é o pilar da transmissão do conhecimento e o responsável pelo desenvolvimento vocal do aluno, para o qual a observação e a escuta são essenciais. Nessa perspectiva, o EaD de canto obriga mudança significativa, saindo do modelo conhecido de ensino de canto, exigindo o repensar das práticas, das maneiras de ensinar. O professor precisa tornar-se um mediador que estimula, instiga, provoca e aguça a curiosidade e o interesse do aluno, que oferece mecanismo de desenvolvimento vocal a partir da autopercepção do próprio aluno. Portanto, o ensino de canto na modalidade a distância ainda requer investigações sobre sua efetividade e a respeito de seus impactos e contribuições na educação vocal.

2.5 OBJETIVO

Descrever e analisar abordagens e estratégias de ensino de canto na modalidade a distância a partir de percepções de professores de canto sobre o ensino a distância que realizam.

2.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar concepções teórico-metodológica de professores do ensino da música e do canto na modalidade a distância;
- Descrever e mapear abordagens e estratégias empregadas pelo professor no ensino de canto a distância.

CAPÍTULO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa configurou-se como um estudo descritivo, de natureza qualitativa e recorte transversal. As investigações descritivas buscam estudar as semelhanças entre as variáveis e a ligação existente entre certos pares de elementos sem interferir neles. Este tipo de estudo, conforme Gil (2008, p. 42), tem como principal objetivo a “[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno.” A pesquisa descritiva envolve uso de técnicas sistematizadas de coleta de dados, como questionário, entrevista e observação.

Como mencionado, a presente pesquisa é também de natureza qualitativa. Os estudos desse tipo, segundo Fontelles *et al.* (2009), investigam aspectos subjetivos, fenômeno sociais e do comportamento humano. Buscam a compreensão de fatos complexos e específicos, interpretações, entendimentos e comparações de fenômenos de dimensão social, cultural, educacional, artístico e outros. Assim sendo, os estudos de natureza qualitativa, em sua essência, são voltados ao indivíduo ou a grupos sociais e suas vivências, ações, experiências, suas relações e interações com o ambiente social.

Quanto ao instrumento de pesquisa, foi realizada entrevista semiestruturada em profundidade com professores de canto com experiência na modalidade EaD.

O projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado e recebendo o CAAE 50371321.7.0000.5482.

3.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Segundo Gil (2008), a entrevista semiestruturada acontece a partir de um roteiro básico, que permite ao pesquisador entrevistador fazer as necessárias adaptações e ajustes no decorrer da pesquisa. Nessa mesma direção, Minayo (2009, p. 64-66) diz que a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Portanto, a entrevista semiestruturada é um instrumento de pesquisa com possibilidades de ajustes e adaptações no processo de coleta de dados, oportunizando ao pesquisador aprofundar determinados temas quando for pertinente, ocasionando exploração mais detalhada do assunto.

Reste (2015) argumenta que o significado literal da entrevista é “entre-vista”, ou seja, aquilo que se coloca como objeto-foco entre o entrevistador e o entrevistado, uma troca de ponto de vista para produção de conhecimento e/ou para coleta de dados sobre determinado assunto. Esse diálogo de mútuo interesse reside na apreensão, compreensão, percepção dos entrevistados sobre um tema, de modo que suas narrativas e experiências vão contribuir para produção de novos saberes e compreensão dos fatos pesquisados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores de canto que atuam no ensino a distância e se dispuseram a concedê-la. Ela teve como objetivo descrever a atuação em EaD no canto, as abordagens, as estratégias pedagógicas, as metodologias aplicadas, entre outras questões relacionadas ao ensino a distância. A realização das entrevistas semiestruturadas contribuiu para compreensão analítica da (re)configuração do professor de canto nesta modalidade de ensino.

Foram realizadas oito questões disparadoras, referentes à formação para o EaD em canto, organização das aulas, abordagem aos alunos, técnica vocal, manejo e dificuldades com as TDICs, manejo e dificuldades com comportamento e acompanhamento dos alunos.

As entrevistas ocorreram de forma on-line pela plataforma Microsoft Teams, no período de setembro a novembro de 2021. Concederam entrevista 17 professores, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

As entrevistas ocorreram de uma forma satisfatória, agradável e num clima de confiança, tendo em vista o interesse dos professores de canto em dialogar a respeito dessa temática. Foram frequentes manifestações do tipo: “é muito pertinente esse assunto pelos desafios do ensino de canto a distância” ou “falta material científico falando a respeito dessa temática”. A receptividade dos entrevistados e seu interesse pelo tema possibilitaram a ambos os lados refletirem sobre sua prática e sobre a importância desse processo no desenvolvimento da voz cantada.

3.2 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES

Foram enviados 80 convites via mensagem virtual (e-mail, Instagram, Facebook, WhatsApp, Telegram), a partir dos quais 17 professores concordaram em participar, sendo cinco do sexo masculino e 12 feminino.

As entrevistas foram realizadas em horários conforme a disponibilidade dos participantes de modo on-line. Foi criada uma sala de entrevista na plataforma Microsoft Teams, agendado o dia e horário, e geração do link disponibilizado aos participantes. A

escolha da plataforma deu-se por ser a ferramenta oficial da instituição da pesquisa. Excepcionalmente, duas entrevistas ocorreram na plataforma Zoom por problema de acesso e configurações da máquina do entrevistado. Essas duas entrevistas foram salvas no notebook do pesquisador e depois colocadas nos arquivos da plataforma Microsoft Teams com as demais entrevistas.

Para controle e organização da produção de informação, os participantes foram divididos em cinco grupos: profissionais de atuação livre (6); professores da Educação a Distância (3); professores de ensino remoto emergencial universitário (3); professores de ensino remoto infantojuvenil (3); professores que atuam pelo YouTube (2).

No entanto, a análise das entrevistas não ocorreu de modo isolado por grupo, uma vez que o objetivo do trabalho foi descrever as abordagens e estratégias na atuação do professor de canto independentemente de seu campo de atuação. Além disso, a pesquisa restringiu-se ao campo do ensino na atuação profissional dos professores, focou em suas práticas pedagógicas, investigando didática e metodologias aplicadas à EaD.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas na plataforma Microsoft Teams e submetidas à análise de conteúdo que, segundo Silva e Fossá (2015), caracteriza-se por ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações, cujo intuito é analisar as falas coletadas nas entrevistas pelo pesquisador.

A análise de conteúdo foi inspirada em Bardin (2016, p. 41), segundo a qual consiste:

[na] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa abordagem é concebida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aprimoramento, com intuito de averiguar diferentes contribuições cujos conteúdos podem ser verbais ou não verbais, por meio de sistematização de métodos utilizados numa análise de dados (SOUZA; SANTOS, 2020).

A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) é composta pelas seguintes etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A pré-análise

corresponde à leitura flutuante, que representa o primeiro contato com os dados coletados, os dados brutos na seleção de material (textos, material audiovisual, etc.), a sistematização de material que será analisado, no caso deste estudo, a audição das entrevistas; em seguida, exploração do material, a definição do *corpus* de análise, em outras palavras, o conjunto de documentos selecionados, preparação/organização com dimensões e direções de análise; estabelecimento de regras de recorte, seguidas de categorização do material selecionado (*corpus*); por fim, a interpretação, a inferência da produção de informação coletada.

Figura 1 – Sequência da técnica da análise de conteúdo

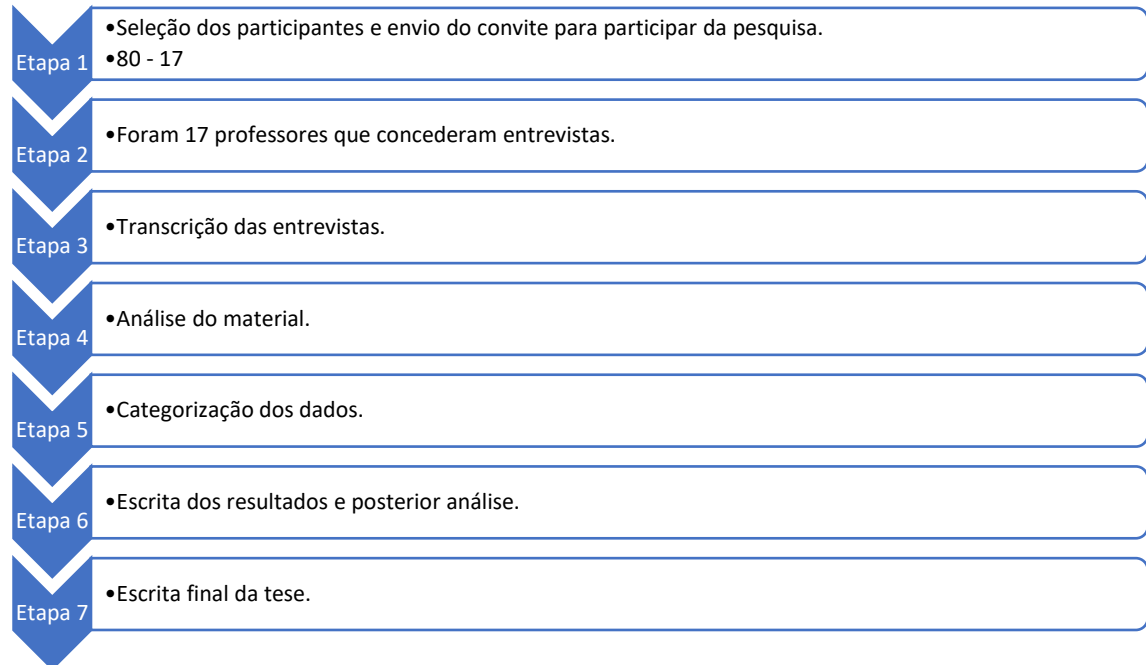


Fonte: Souza e Santos (2020).

Neste estudo, a via escolhida foi análise temática ou categorial que, conforme Bardin (2016), corresponde a encontrar os núcleos de sentido que formam uma comunicação e podem expressar e/ou significar produção de conhecimento para o objetivo escolhido, constituindo assim uma regra de recorte de sentido aos enunciados das entrevistas. Em outras palavras, análise temática ou categorial busca por padrões de comunicação, conhecer e medir as atitudes/percepções/opiniões sobre um objeto de estudo e transformar estes dados brutos, esta comunicação, em categorias que facilitem a compreensão e discussão a respeito do tema.

Assim sendo, após o tratamento da produção de informação coletada dos Professores de Canto (PC), as categorias analíticas apreendidas foram as seguintes: Formação, Transposição do modelo didático, Organização das aulas, Abordagem, Dificuldades, Comportamentos e Acompanhamento. Passamos a tratar de cada uma delas. É necessário ressaltar que, entre os entrevistados, alguns professores foram considerados informantes-chaves na produção de informação, nas diferentes categorias temáticas.

Figura 2 – Fluxograma das etapas da pesquisa



Fonte: Adaptado de Graner (2021).

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a escuta flutuante, a leitura da transcrição das entrevistas e o tratamento das informações coletadas junto aos Professores de Canto (PC), as categorias analíticas apreendidas, como já referido, foram as seguintes: Formação, Transposição do modelo didático, Organização das aulas, Abordagem, Dificuldades, Comportamentos e Acompanhamento. Passamos a tratar cada uma delas.

4.1 CATEGORIA 1: FORMAÇÃO EM ENSINO A DISTÂNCIA

Os resultados apontam que seis professores de canto (PC7, PC8, PC9, PC10, PC11 e PC13) realizaram cursos de formação em EaD na própria instituição de ensino. Conforme o relato dos professores, observa-se que houve uma preocupação institucional em formar, instruir e prepará-los para desenvolver a prática docente na modalidade a distância. Desse conjunto, cinco atuam no curso superior de Licenciatura em Música EaD (PC7, PC8, PC9, PC10 e PC13) e um (PC11) iniciou o processo de ensino a distância durante o período de afastamento social decorrente da pandemia do coronavírus (Covid-19).

Para atuação nos cursos de graduação na modalidade a distância, as Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam nessa modalidade, geralmente, oferecem formação aos seus docentes para aprimorá-los nas suas práticas pedagógicas e na sua ação docente, é o que relata o PC7:

sim, a própria instituição, na época, quase que obrigatoriamente, ofereceu uma pós-graduação em ensino a distância. Todos os professores, tutores, que iam atuar e não tinham uma formação específica, precisaram cursar, e aqueles que cursassem na própria instituição tinham essa cortesia, essa concessão.

Tal relato evidencia uma preocupação por parte da instituição empregadora com a qualidade da formação do professor, uma vez que o curso ofertado foi uma especialização e não uma formação, digamos assim, rápida ou emergencial. Os cursos de Especialização têm a finalidade de desenvolver competências e habilidades técnicas específicas e sua aplicação prática em determinada área de formação (ARAUJO; SOUZA, 2022).

O PC11 comenta que “na universidade fez uma capacitação com os professores mais direcionada ao uso das tecnologias”. Esse relato sugere três questões: foi realizado um curso de capacitação, este configura-se como curso de extensão, formação continuada e/ou atualização profissional, que tem o intuito de oferecer novas técnicas e/ou novos

conhecimentos, desse modo, a formação foi viabilizada para continuação do ensino apoiado nas TDICs; essa formação específica, direcionada a usos das TDICs, possivelmente esteve dentro do contexto das formações aligeiradas no período de afastamento social, como pontua Almeida (2021); conforme relato, não houve um aprofundamento da dimensão do ensino a distância, sua aplicabilidade e metodologias pertinentes à modalidade, no caso foi praticado o ensino remoto emergencial (ERE). A mudança para o ERE não ocasionou uma migração para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nos quais se desenvolve a educação a distância. Em vez disso, houve uma migração maciça para plataformas de webconferência (Zoom, Google Meet, entre outras), como aponta Mattar (2022).

Quanto ao ensino não formal foram 7 PCs que realizavam esse tipo de atividade, pelos relatos percebe-se que houve dois tipos de motivação para efetuar o ensino não formal: a primeira, relatada por cinco PCs (1, 2, 6, 14 e 15), de que foi iniciativa própria, que buscaram orientação para aprender a lidar com as TDICs e desenvolver o EaD de canto. Os professores que tiveram formação superior ou que são usuários desse tipo de formação a distância (17 e 18), não tiveram dificuldades para desenvolver a docência nessa modalidade, dado que ela faz parte da sua formação geral, o que facilita sua atividade no ensino a distância.

Eu tinha uma bagagem, quando eu entrei na universidade eu entrei na modalidade a distância, então, algumas coisas eu já tinha vivido empiricamente, eu sabia, por exemplo, como estudar vendo uma videoaula, eu sabia como entregar um material gravado. Isso me deu uma bagagem maior, primeiro para saber que isso funciona (PC17).

Não, na verdade não. O que aconteceu foi que eu, como usuário desse tipo de estudo, acabei conhecendo as possibilidades, conhecendo as ferramentas que tinham à disposição (PC18).

Essas narrativas sugerem que a formação profissional que utiliza tais recursos amplia as possibilidades no campo profissional, uma vez que habilita a realização de atividades presenciais e na modalidade a distância.

A narrativa dos professores impulsiona algumas reflexões: a necessidade de cessar com uma linha de pensamento preconceituosa no que diz respeito à formação educacional por meio da modalidade a distância. A respeito do preconceito, Almeida (2003; 2012a; 2012b) comenta que a formação a partir da modalidade a distância era (possivelmente ainda seja) vista com descrédito, de baixo custo e associada à educação de segunda categoria, como segunda opção para indivíduos excluídos do sistema tradicional de educação. Em outras

palavras, há uma resistência a respeito da formação nessa modalidade, visto como uma formação sem muito valor e pertencente a uma classe social menos favorecida, seja no âmbito financeiro ou educacional.

No campo da música também há preconceito com os cursos EaD. Como a formação dos indivíduos, na maioria dos casos, foi realizada de forma presencial, a tendência é dos “educadores que não conseguiram soltar os laços nostálgicos com a forma pela qual eles mesmos aprenderam” (LITTO, 2010, p. 41) reproduzirem as mesmas abordagens, estratégias, modelos de ensino musical. Nesse sentido, Gohn (2020, p. 164-165) comenta que “o desafio é promover uma sensação de proximidade em aulas on-line para superar preconceitos contra a EaD”. Muito desse preconceito quanto aos cursos de música e em especial do ensino do canto nesta modalidade, possivelmente, se dá por ser algo relativamente recente e pelo fato de ter poucas pesquisas e conhecimentos disponíveis a respeito do processo de ensino-aprendizagem do canto EaD e o uso de TDIC no desenvolvimento da voz. Apesar dessas questões, Corrêa, Quintino e Netto (2010) ponderam que os alunos formados na modalidade EaD são profissionais competentes, conquistando ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, preparados para executar seu trabalho com a mesma qualidade, autonomia e condições dos formados nos cursos presenciais.

O presente estudo ouviu também os professores (quatro da nossa amostra) que foram aprendendo a realizar o ensino a distância manuseando e explorando intuitivamente as ferramentas. Essa forma intuitiva foi utilizada tanto por professores vinculados a instituições quanto por profissionais autônomos. O PC3 aponta essa falta de formação e adaptação às atividades no on-line:

eu tentei adaptar na prática mesmo, não usei um tutorial, nada. Foi na aula mesmo, como alguns alunos já me conheciam, já sabiam a minha metodologia, a maneira de ensinar, a comunicação era mais rápida.

O relato do PC3 faz ver duas questões: uma adaptação intuitiva do ensino de canto utilizando as ferramentas tecnológicas; e, conseqüentemente, um possível uso superficial desse ferramental, uma vez que sua descoberta, seu manuseio, sua apropriação ocorreram de forma empírica, sem conhecimento do potencial pedagógico do uso das TDICs como ferramenta de apoio para desenvolver o EaD.

Nessa mesma perspectiva, do manuseio intuitivo, a narrativa do PC12, que está ligado a uma instituição de ensino, em alguns pontos assemelha-se ao PC3, mas traz outras reflexões e conta que:

na verdade, nós fomos aprendendo ao fazer, algumas universidades devem ter oferecido isso para os professores, mas na nossa universidade não teve essa oportunidade. Não nos foi oferecido nenhum curso específico para que a gente se preparasse, se capacitasse para nova maneira de realizar as aulas no que a gente chama de aulas on-line ou aulas remotas, são os nomes que a gente usa (PC12).

A gente não teve nenhuma preparação, a nossa preparação foi fazendo, errando, aprendendo, descobrindo... E assim a gente foi fazendo essa atividade, lidando com essas plataformas. Ainda bem que elas são amigáveis, a maioria delas são muito amigáveis, e a gente teve essa possibilidade de aprender aos poucos como fazer (PC3).

A falta de formação para lidar com ensino on-line foi, como se viu anteriormente na indicação de Almeida (2021), um problema efetivo durante a pandemia. O relato do PC12 confirma alguns dos argumentos de Almeida, ele aponta que, mesmo tratando-se de IES, não houve formação dos docentes, como ocorreu com outros cinco professores da nossa amostra (PC7, PC8, PC9, PC10 e PC13), o que obrigou os docentes a trabalharem com o ensino a distância, com o apoio das TDICs, de forma intuitiva, entre acertos e erros, adaptando as aulas de canto a essa nova situação e adequando-se a essa nova linguagem tecnológica como pessoalmente puderam. Além disso, sua fala, assim como a do PC3, deixa transparecer que trabalha somente com as funções básicas dessas ferramentas, sem explorar as funcionalidades e o potencial pedagógico que esses recursos tecnológicos digitais oferecem.

O desafio da formação dos professores de canto relaciona-se à sua preparação para implementar e incorporar o ensino a distância e as TDICs na educação vocal. Neste contexto, os professores de canto, estejam eles ligados a instituições de ensino ou não (profissionais autônomos), necessitam buscar formação, capacitação, orientação nesse campo de atuação para utilizar as tecnologias de modo a contribuir na reconstrução de suas próprias práticas, formas de ensinar e compreender as potencialidades pedagógicas das TDICs na criação de novas possibilidades na educação vocal. Nessa medida, Kenski (2012, p. 105) pondera que o problema não está na dificuldade de entendimento das competências para manuseio das TDICs pelos docentes e sim “encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TDICs no processo educativo”, nos conteúdos programáticos atuais em face “da situação profissional dos docentes e das condições concretas” de sua atuação profissional.

Ainda com relação à formação, um estudo realizado por Feldkercher e Manara (2012) aponta que os professores reconhecem a pouca ou total falta de formação em EaD e no uso das TDICs. Os resultados deste estudo indicam que os professores pesquisados consideram

que, sem formação adequada, não conseguem criar metodologias apropriadas para o ensino a distância e o uso das TDICs na educação.

Na apropriação das TDICs, Moran (2015) sustenta a existência de três dimensões não excludentes para conhecimento e domínio das tecnologias digitais: as tecnologias são adquiridas e aplicadas para aperfeiçoar, melhorar, aprimorar as atividades que sempre foram realizadas costumeiramente; as tecnologias são utilizadas e aplicadas para provocar mudanças parciais; as tecnologias são usadas para promover transformações inovadoras no fazer. Em outras palavras e de forma sintética, a proposta de Moran indica a *utilização, integração e apropriação* das TDICs como eixos de seu uso e conhecimento: a *utilização* das TDICs e o uso que o professor faz dessas ferramentas para melhorar sua prática no EaD de canto; a *integração*, compreendendo as mudanças parciais que convivem com tais práticas e modelos de canto ainda tradicionais; e a *apropriação*, possibilitando mudanças capazes de alterar práticas e a estrutura dos modelos tradicionais de ensino de canto, conseqüentemente, podendo produzir inovação nas formas de ensino.

As limitações ou a falta de formação em EaD e no uso das TDICs podem dificultar a inovação das práticas e estratégias pedagógicas no desenvolvimento da voz cantada nesta modalidade, uma vez que “ministrar uma aula mediada pela tecnologia continua sendo uma tarefa árdua” (MOREIRA, 2012, p. 1). A falta de conhecimento nesse campo, por fim, poderá acarretar um ensino que não seja atrativo, envolvente e que ocasione o desinteresse do aluno, resultando em mal desempenho ou desistência.

4.2 CATEGORIA 2: TRANSPOSIÇÃO DO ENSINO DE CANTO

Compreender de que maneira os professores de canto ensinam na modalidade a distância e de que forma o EaD pode contribuir para o desenvolvimento da voz cantada são inquietações na atualidade. Essas inquietações ocorrem porque os processos de ensino-aprendizagem do canto aconteciam em instituições e/ou estúdios, ou seja, em espaços físicos e em ambientes relacionais no quais professores e alunos encontravam-se a fim de desenvolver o trabalho de técnica vocal e de performance para o canto. Espaços e ambientes consagrados e nos quais todo processo de educação vocal e musical ocorria. A EaD desfaz essa condição bastante arraigada e impõe outros desafios.

Os achados nesta categoria revelam que a maioria dos professores de canto (12) acreditam que o EaD de canto tem outra configuração e pedem, em vários momentos, saída das zonas de conforto de práticas há muito consolidadas. Nessa medida, os resultados

apontam que, para o EaD de canto, o professor precisa realizar adaptações na sua didática e na metodologia de ensino. As colocações dos professores corroboram o pensamento de Behar (2020), que fala da necessidade de desenvolver modelos pedagógicos próprios, específicos, singulares ao EaD apoiado nas TDICs e não apenas transpor para o virtual o modelo de ensino praticado no presencial.

Nesse sentido, Vieira e Abreu (2016) afirmam que um curso a distância deve ter identidade própria, não somente transpor o modelo realizado no ensino presencial para o ensino a distância. Essa modalidade de ensino supõe alguns pressupostos: recursos pedagógicos, recursos tecnológicos, recursos técnicos, lógica, linguagem, desenho ou arquitetura digital das atividades, acompanhamento, dentre outros. As mesmas autoras argumentam ainda que para gerar empenho e motivação dos participantes ao desenvolvimento das atividades propostas, o professor precisará estar preparado e capacitado para utilizar as ferramentas digitais a partir de sua lógica interna.

Já está claro que desenvolver o ensino na modalidade a distância é bem diferente do que na modalidade presencial, mesmo para professores com muita experiência profissional, há demandas específicas, diferentes habilidades e estratégias, que serão mediadas pelas TDICs (HAAS; LOPES, 2014). Os autores pontuam ainda que, além do planejamento, dos recursos pedagógicos e tecnológicos, o professor tem que estar atento à metodologia do EaD a ser aplicada. O EaD de canto exige que o professor mude suas estratégias de ensino com o emprego das TDICs, tanto nas formas pelas quais trabalha os conteúdos (adoção de metodologias ativas disponíveis nas plataformas digitais, por exemplo); quanto nas maneiras de estabelecer o diálogo com cada aluno e com a turma de forma síncrona e assíncrona; de produzir feedbacks sistemáticos e regulares sobre a produção e a aprendizagem dos alunos; e de fazer avaliação formativa individual e do trabalho colaborativo da turma.

Conforme Costa Filho (2015), na educação vocal o aluno realiza uma série de exercícios de corpo e voz para o desenvolvimento da voz cantada, que compreende postura, respiração, exercícios vocais e ensaio de repertório, demandando escuta e observação do professor para orientar o sujeito na execução dos exercícios e dos ajustes vocais para melhor emissão da voz. A fala do PC5 caminha nesse sentido, de que há outros caminhos para o trabalho vocal no EaD:

[...] são perspectivas diferentes de canto, você vai ter respostas diferentes do que você tem do aluno presencial em relação ao que está fazendo remotamente. Mas, no princípio, quando comecei a dar aulas (on-line) tentava fazer a mesma coisa que é feita nas aulas de canto, os mesmos exercícios. *Tentava fazer, mas, ao longo do*

tempo, fui vendo que esse não é o caminho, você tem que usar alguns recursos diferentes e/ou de forma diferente (grifo nosso).

Se a atuação do professor no ensino presencial de canto envolve grande complexidade, no EaD apoiado pelas TDICs tal complexidade amplia-se, a organização das aulas, as formas de comunicação nos modos síncronos e assíncronos, a plataforma em que as aulas ocorrerão deve ser acessível ao professor e aos alunos, assim como os materiais de apoio que serão utilizados, tais como: aplicativos de afinação, arquivos MIDI, playback, gravação da aula, entre outros recursos, que são utilizados em aulas na modalidade a distância. A utilização desses recursos obriga o professor de canto a ter formação em outras áreas do conhecimento, apresentando e orientando os alunos sobre o uso adequado das ferramentas, como aponta PC6 ao afirmar que as aulas on-line:

possuem outra configuração, com certeza. Claro que une elementos do presencial, óbvio! Mas é necessário que o profissional molde-se e desenvolva-se em outras áreas, para além daquilo que apenas o ensino presencial pressuponha (grifo nosso). Eu acredito que é, praticamente, uma outra atuação.

Nesse sentido, a atuação no ensino a distância convida o professor a ter competências interdisciplinares para agir, interagir e coligar saberes. Por este ângulo, o domínio, ao menos razoável, das TDICs aplicadas ao EaD de canto, apresenta-se como essenciais para fazer migrar as práticas de estudo da voz cantada para o ambiente on-line/virtual, para que o professor construa versatilidade suficiente para adquirir habilidades e competências que lhe facultem autonomia na busca de soluções relacionais, técnicas e metodológicas à educação vocal em ambientes digitais.

A versatilidade é necessária para criar estratégias sempre que o aluno e/ou a turma assim o exigirem, para ter flexibilidade nas abordagens e para produzir as variações didáticas necessárias em relação ao ensino presencial. O depoimento do PC1 sugere essas diferenças em relação aos professores que, efetivamente, se dispõem ao EaD:

é uma transposição a princípio. Como foi uma questão de sobrevivência mesmo, ela surgiu a princípio como uma transposição. Tudo que era feito em sala de aula, passou a ser feito no virtual. Mas depois de um tempo, aquilo começou a criar vida própria (grifo nosso). E aí começou ser algo realmente adaptado para o mundo virtual.

Ao afirmar que esse modelo de ensino começa a criar vida própria, adaptando-se ao mundo virtual, PC1 confirma o que Gohn (2010) e Oliveira (2010) sugerem: o ensino a

distância tem suas próprias dinâmicas, estratégias, abordagem, suas especificidades, suas configurações. Mais ainda, sugerem que o EaD não é um processo acabado e formalizado, mas um construto contínuo, complexo, dinâmico, não se limita a produção do som no aparato vocal, é uma rede complexa que envolve todo o corpo e suas relações com outros corpos, com o espaço e o tempo, por isso a mediação tecnológica – como parte desse processo – requer adaptações dos exercícios vocais, da escuta, da observação, da comunicação, da intervenção, da técnica e do método de canto. Se for assim, como sugere o PC1, “criar vida própria” implica desenvolver ajustes ou novas metodologias de ensino-aprendizagem, deixando de reproduzir modelos de aula de canto presenciais, que são, às vezes, apenas reedição dos modos pelos quais os professores aprenderam, e que naturalizaram.

O PC2 acredita também que o EaD de canto é uma outra configuração, porém coloca que “perceber a pessoa cantando de pé ou sentada é diferente, as questões do som travando, por exemplo [...]”. Isso significa que as questões posturais e corporais, que fazem parte do trabalho do desenvolvimento da voz cantada, poderiam ficar um pouco comprometidas no ensino a distância. Possivelmente isso se dará em duas situações: limitações tecnológicas do aluno, para poder realizar as manobras em pé e sentado, e limitações de formação por parte do professor para encontrar alternativas a dificuldades como essa. Como foi apontado anteriormente pelo PC6, o professor de canto tem que investir em conhecimentos e saberes variados para configurar as aulas no EaD.

Uma transposição parcial do ensino presencial para o a distância foi apontada por três PCs (3, 4 e 12). O PC3 comenta que:

não é tudo igual e nem é totalmente diferente. A gente utiliza algumas coisas da referência presencial, da nossa prática, mas muita coisa teve que ser adaptada. Mas não totalmente mudada, não tem como mudar, o que existe é um caminho só, tecnicamente falando. A grande diferença seria o som total e real em relação à volume, intensidade..., porque, às vezes, a plataforma modifica até o timbre, acho que o timbre e a sonoridade podem atrapalhar um pouco [o trabalho de canto on-line].

Além da questão da transposição de forma moderada, evocada pelo depoimento acima e corroborada pelo PC12, um outro ponto que merece destaque é o que diz respeito a “adaptações”, mencionado pelo PC3 e (no depoimento a seguir) pelo PC12.

No núcleo básico, ou seja, nas características fundamentais é uma transposição. As mesmas coisas que a gente fazia nas aulas presenciais, como por exemplo, começar com alongamentos, depois fazer um conjunto de vocalizes (exercícios vocais), depois trabalhar o repertório. Basicamente essas três atividades que a gente fazia na aula presencial eu comecei a fazer também na aula on-line e na aula remota.

Basicamente foi uma transposição. Porém, com algumas adaptações que a gente tem que fazer. Numa aula presencial poderia ir modulando os vocalizes, a gente seleciona uma célula melódica e rítmica, toca aquela célula, propõe ao aluno e vai modulando de modo ascendente, depois descendente para que o aluno execute o vocalize. O que aconteceu? Com a impossibilidade de tocar e a pessoa receber ao mesmo tempo, cantar no ritmo, eu tive que fazer adaptações.

De modo geral, os depoimentos confirmam e evidenciam as questões debatidas anteriormente: os fundamentos para desenvolver a voz cantada são os mesmos, materializam-se em exercícios de corpo, exercícios vocais/vocalizes, que são estruturas rítmicas e melódicas com finalidades específicas para o estudo do canto e, por fim, o repertório.

Porém, para realizá-los no EaD é necessário fazer adaptações, por exemplo: planejamento prévio dos exercícios que serão realizados (algo que não ocorre no presencial); elaboração de um banco de dados com variedades de exercícios para os diversos problemas vocais (no presencial os exercícios são aplicados conforme as demandas do aluno *in loco*); no EaD de canto aplicativos, softwares, equipamentos digitais são utilizados (no presencial uso de TDIC é opcional); em caso de aula on-line a execução dos exercícios não é de forma simultânea, em razão da latência de rede, o professor toca e o aluno executa depois (no presencial é de forma simultânea); as aulas podem ser realizadas de forma assíncrona, o professor grava a aula com a sequência de exercícios vocais e o aluno realiza em casa sozinho (no presencial o professor não faz gravações); o aluno filma/grava seus estudos e envia (no presencial aluno não envia gravação); as filmagens/gravações enviadas pelo aluno possibilitam ao professor acompanhar seu desenvolvimento (no presencial o professor observa e acompanha o desenvolvimento do aluno a cada encontro presencial); o feedback é dado aos alunos a partir de envio de material gravado/filmado (no presencial os comentários são realizados somente no momento da aula); as dúvidas podem ser enviadas em qualquer momento e são respondidas conforme a disponibilidade do professor (no presencial são enunciadas somente durante a aula).

Importante ressaltar que o repertório no estudo do canto não é uma questão meramente estética, ligada ao gosto do professor ou do aluno, ele tem finalidades pedagógicas específicas, tais como: repertório/música/canção dentro de uma tessitura média para desenvolvimento do registro vocal médio; canção para trabalhar agilidade; canção para trabalhar as famosas coloraturas⁴; música para trabalhar “ataque vocal”; *messa di voce*⁵,

⁴ “Linha melódica vocal muito ornamentada e com valores rápidos” (Google definições – Oxford).

dentre outros aspectos que compõem o estudo do canto. Em outras palavras, a pedagogia do repertório tem o propósito de favorecer os ajustes vocais e o aprimoramento da voz cantada.

No depoimento dos professores, o destaque a ser feito é que utilizaram a palavra “adaptar”. A dita adaptação significa que exercícios vocais serão os mesmos, porém com outra abordagem, por exemplo: na aula presencial toca-se piano ou teclado e o aluno acompanha simultaneamente, algo que é difícil de realizar devido à latência de rede, que é um dos grandes problemas para realizar ensino de música a distância. Além disso, outros fatores podem dificultar o EaD, como aplicativos e/ou plataformas inadequadas, equipamento digital inapropriado e outras limitações tecnológicas, que impedem a escuta plena do som produzido, e outros fatores, que debateremos na categoria “dificuldades”. São questões que fogem ao controle do professor, mas para quais ele tem que se ajustar.

Por fim, para dois PCs, o EaD de canto não é uma outra configuração de aula, é uma transposição total do presencial para o on-line, com destaque para o PC14, que comenta:

para mim não mudou nada, ao contrário, facilitou, eu pude ver e ouvir a voz daquele aluno, o que eu tinha de real ali para trabalhar. Quando eles estão no presencial é aquele monte de gente ali cantando. Vamos lá, todo mundo animado! Aqui não, eu percebi que tinha muito aluno semitonando, não pegava o tom direito, deu para trabalhar esse aluno individualmente. Corrigir o que estava errado. Acho que para mim foi até melhor.

Em muitos trabalhos de canto coral, os exercícios vocais são realizados de forma conjunta. Cantantes que apresentam alguma dificuldade vocal ou algum problema na voz cantada, às vezes, passam despercebidos ou é postergada a atenção para cada um dos cantores(as). Como as agendas de canto coral são muito movimentadas, com apresentações diversas, essas dificuldades acabam sendo secundarizadas no meio da massa sonora coletiva. No EaD de canto coral isso não se passou, uma vez que o trabalho de canto deixou de ser totalmente coletivo, passou a ser mais individualizado, obrigando professores de canto e regentes corais a trabalhar dificuldades vocais: voz presa, voz tensa, falta de projeção; articulação, postura e/ou emissão inadequadas; problemas perceptivos como afinação e ritmo; corrigir questões musicais como fraseado, respiração, pronúncia das letras, dentre tantas outras. Este ponto, abordado de forma direta pelo PC14 e indireta pelo PC15, leva a ponderar que, no Brasil, o coral é, com alguma frequência, a primeira ou, às vezes, a única escola de

⁵ “Termo italiano *messa di voce* (meia voz) foi referido como uma das formas que define a estética do som. Esse fator consiste em aumentar e diminuir o som de uma nota sustentada, sem alterar o timbre” (SOUSA, 2015, p. 527).

canto que o sujeito terá acesso. Logo, o EaD de canto, eventualmente, possibilitou aos coralistas aulas de canto individualizadas, um trabalho vocal mais apurado.

Deve-se ressaltar que, no período da pandemia, o trabalho de canto coral, na verdade, não ocorreu. Em nenhum momento houve ensaios coletivos, tendo em vista que um dos pontos fortes nessa prática do canto coral é o cantar em grupo, coletivamente. Todos os trabalhos foram de forma individualizada, as apresentações virtuais em formato de vídeos mosaicos, era realizado da seguinte forma: cada cantor solava sua parte, gravava em aplicativo o vídeo executando sua linha vocal, enviava o arquivo para o regente coral, que juntava os vídeos em aplicativos/software, formando a textura coral. Logo, todo trabalho de canto coral no período da pandemia transformou-se em um trabalho de canto, proporcionando ao cantante preparo e desenvolvimento técnico vocal particularizado.

A prática de canto, sendo uma transposição do presencial para o EaD foi apontado por três PCs. Certos discursos (3 e 4) indicam que a dificuldade ocorre em duas vias: a primeira com alunos novos (4) e a outra pela questão das limitações tecnológicas, como comentado anteriormente.

O discurso do PC7 a respeito dessa categoria (se o EaD é uma transposição do modelo presencial ou tem outra configuração) lembra que o EaD:

possui outra configuração, na verdade, outras. Se consideramos os últimos anos, no período pandêmico, houve necessidade de diversos desdobramentos, mas temos que reconhecer que o programa e a proposta do ensino a distância abriram portas, promoveram, de fato, a acessibilidade ao curso, ao conhecimento e à formação.

O discurso do PC7 vai na mesma direção de PC1, PC5 e PC6 quando enfatiza que existem *outras* configurações. Sua fala revela a existência de um conjunto de configurações para desenvolver o EaD de canto. Ele destaca que o ensino a distância e, no caso, a Educação a Distância possibilitou o acesso ao conhecimento e a formação das pessoas. Esse fato ocorreu devido a três movimentos complementares: o início das licenciaturas em música na modalidade a distância, que cresceram ao longo dos anos; o advento da plataforma do YouTube, criada no ano de 2005, que facilitou às pessoas divulgarem seus cursos, seus conteúdos para prática musical; pelo aparecimento das redes sociais, que ampliaram consideravelmente as formas de acesso para estudar de modo on-line ou virtual. Esses três movimentos desencadearam vários desdobramentos, mas ganharam escala sem precedentes no período da pandemia, no qual professores de canto, para manter suas atividades profissionais, tiveram que aderir ao ensino a distância. Essa descoberta ou redescoberta por

muitos professores diminuiu e, em certa medida, até acabou com a resistência que vários profissionais do canto tinham em relação ao EaD.

4.3 CATEGORIA 3: SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

A organização das aulas contemplou atividades síncronas e assíncronas para 13 PCs. No ensino a distância, a comunicação assíncrona é muito utilizada, por vários motivos, entre os quais destaco: os problemas relacionados à qualidade da internet, como consequência, dificultam a realização de uma boa aula síncrona, impossibilitando muitas vezes ter uma boa comunicação e, principalmente, uma boa escuta. Este fato foi observado por Corrêa e Mill (2014) num estudo realizado a respeito da docência virtual em música, eles constataram que as atividades assíncronas são mais utilizadas e um dos motivos é a má qualidade da internet, que dificulta a realização de atividades síncronas. Segundo, não basta só o professor ter uma boa banda larga de internet se o aluno não tiver, essa condição também dificulta as atividades síncronas.

Por outro lado, independentemente das dificuldades acima apresentadas com relação à internet, a opção por atividades assíncronas é uma ferramenta pedagógica importante para o ensino em geral, em particular ao ensino de música e ao ensino de canto. As atividades assíncronas são ferramentas de mão dupla, dado que o aluno tem a possibilidade de visitar e revisitar quantas vezes forem necessárias a videoaula e/ou tutorial para ouvir as explicações, ouvir os modelos vocais, ouvir a sequência de exercícios. Por sua vez, o aluno, ao enviar o vídeo com seus estudos, dá ao professor a possibilidade de observar o instrumento vocal – o corpo inteiro –, verificar a postura, olhar se há tensões, observar o posicionamento da cabeça, articulação da mandíbula, articulação labial, a execução dos exercícios vocais, tensão facial, respiração, ataque vocal, dentre outros aspectos. Assim, a ferramenta de comunicação assíncrona, independentemente das questões relacionadas à qualidade da internet, é uma ferramenta pedagógica importante para o ensino-aprendizagem do canto, e sua utilização complementa as atividades pedagógicas do estudo da voz cantada, como apontado pelo PC16:

é a mistura das duas coisas, síncronas e assíncronas. Elas acontecem de forma on-line, mas eu sempre envio materiais de suporte, porque todo esse material funciona como desenvolvimento de propriocepção também, preciso desenvolver a escuta desse aluno, a percepção dele, eu preciso entregar exemplos visuais, auditivos, para que complemente todo esse trabalho que ele vai desenvolver.

Corroborando o depoimento acima, o PC17 comenta que:

no curso eles entram em turma e eles têm todo o conteúdo gravado e a gente tem inclusive o protocolo de afinação, protocolo de estudo de ritmo. O aluno vai seguir aquelas aulas e vai me entregar aqueles exercícios. Para isso a gente tem uma comunidade, onde os alunos entregam os exercícios, as gravações de vídeo ou de áudio.

Ambos os professores (16 e 17) seguem a mesma linha de trabalho, e um fato importante a ser destacado na fala dos dois é que abordam o desenvolvimento da percepção musical. Para qualquer estudo de música é necessário o desenvolvimento da percepção melódica, harmônica e rítmica. Algumas vezes o aluno apresenta uma excelente percepção rítmica, ou seja, canta dentro do andamento, não atrasa, tem uma pulsação rítmica interna perfeita, faz todo o ritmo certo, mas sua afinação não é bem ajustada, em alguns casos, totalmente desajustada, ou seja, desafinada. Outros têm uma excelente afinação, mas não têm a percepção rítmica, não conseguem cantar no andamento, atropelam o tempo da música, são os denominados arrítmicos. Outros têm percepção rítmica e melódica, mas não têm a percepção harmônica, em outras palavras, quando ouvem um acorde não conseguem perceber a nota da afinação, necessitando auxílio do professor ou de um colega cantando para chegar à afinação. Nesse sentido, o PC17 conta ter protocolos para cada problema de percepção musical. Identificar os problemas de percepção contribui para o melhor desenvolvimento da voz cantada, diminui o tempo de preparação, uma vez que, identificados os problemas, as dificuldades serão trabalhadas, as quais não estão relacionadas exatamente ao instrumento vocal, às pregas vocais, ao aparato vocal e sim a outros elementos, como, por exemplo, a memória musical.

Essa reorganização e reinvenção das aulas no ensino de canto a distância, comentadas pelos PC16 e PC17, vão além do planejamento, da organização e da sistematização da produção vocal, inclui também a percepção musical. Em outras palavras, o EaD requer também a criação de estratégias próprias, muitas vezes transdisciplinares, para desenvolver com consistência as práticas vocais.

Um dos materiais apontados pelos professores de canto é a utilização de videoaulas próprias ou de terceiros, e áudios de orientação. Gohn (2010, p. 12) comenta que, “com vídeos pré-gravados, não existe interatividade em tempo real, mas a série de imagens preparadas pode ser assistida repetidamente e direcionar a prática dos alunos”, dessa forma é possível ao aluno visitar e revisitar o conteúdo, revendo seus passos vocais, elucidando suas possíveis dúvidas a respeito dos ajustes vocais, entre outras coisas. Gohn (2010, p. 12) argumenta que “é importante lembrar que em aulas presenciais a instrução do professor se

perde parcialmente, a não ser que seja registrada em áudio e vídeo com uma qualidade mínima, que demanda equipamentos e condições apropriadas.” Material gravado no encontro síncrono ou pré-gravado não tem interatividade, mas as dúvidas podem ser encaminhadas ao professor por várias vias: redes sociais – Instagram, Facebook, etc.; aplicativos de comunicação – WhatsApp, Telegram, Messenger, etc.; plataforma do YouTube, dentre outras. No que diz respeito a material audiovisual de terceiros, muitas videoaulas de canto, tanto popular quanto erudito, são encontradas ou postadas na plataforma do YouTube. Organizar esse material, seja de autoria própria ou não, mostra um novo comportamento na docência do canto, dado que nas aulas presenciais, geralmente, não são utilizados esses recursos. Os materiais que compõem a aula síncrona são videoaulas, playback, MIDI, aplicativo de diversas finalidades como afinação, ritmo, percepção melódica, etc. Nesse contexto, percebe-se uma mudança significativa na relação professor-aluno, dado que no modo como as aulas de canto ocorrem no EaD o aluno passa a ter mais autonomia na sua aprendizagem.

Os resultados evidenciam que, ao organizar as aulas de forma assíncrona, o EaD de canto segue uma configuração diferente do presencial, pois alguns desses recursos e ferramentas digitais são utilizados no ensino presencial de forma opcional, mas no EaD de canto elas assumem um outro papel, não sendo simples material de apoio, passando a ser ferramentas constitutivas do trabalho para auxiliar o ensino e a aprendizagem. Além dessas questões, essa modalidade de ensino requer uma elaboração prévia e sistematizada dos exercícios vocais, vocalizes. Percebe-se isso no discurso do PC11:

fui muito mais demandado como professor para pensar os vocalizes. Tive que planejar muito mais, por exemplo, o trabalho com algumas vogais, a sequência das vogais, o trabalho de articulação, o trabalho com fraseado, todo esse trabalho que a gente executa nas aulas presenciais eu tive que planejar muito mais para fazê-lo nas aulas on-line. Organizar tudo com um pouco mais de sequenciamento, com cuidados maiores.

A elaboração dos vocalizes, por si só, já é algo muito trabalhoso, pois os exercícios vocais têm finalidade específicas, por exemplo, exercício para articulação: *staccato* – notas destacadas – tem uma finalidade, já os *legatos* outra; exercício ascendente tem um fim, sendo o contrário, descendente, outro; a quantidade de notas, os intervalos musicais, o andamento do exercício vocal – lento, médio ou rápido – cada um tem um propósito; exercícios de ressonância, exercícios específicos para vozes masculinas e femininas; exercício para trabalhar o registro vocal e outras questões também guardam especificidades. Esses trabalhos, geralmente, são realizados de forma “automática” no ensino presencial, no EaD de canto saem

do modo “automático”. Todos os exercícios têm que ser pensados, elaborados, trabalhados e sequenciados para surtirem efeitos no EaD, como foi comentado pelos PCs 16 e 17 e é o que os dados revelam: as aulas síncronas e assíncronas demandam planejamento de aula maior que no presencial para se poder adequar as atividades vocais com as TDICs. Esse planejamento requer do professor de canto conhecimentos variados (inter e multidisciplinar), como foi indicado na categoria anterior.

Outro ponto a ser reiterado é que o EaD de canto reúne ideias das duas outras abordagens da pedagogia vocal, a tradicional e a contemporânea, porém com releitura delas. No que diz respeito à pedagogia tradicional, no modelo mestre-aprendiz, vigora no EaD de canto alguns aspectos desse ensino. Por exemplo, o atendimento individualizado, a escuta, a observação e, numa certa medida, os exemplos vocais que o professor pode deixar gravado (assíncrono) ou realizar de forma síncrona. A diferença em relação ao modelo tradicional é que o aluno terá muito mais autonomia no seu estudo, na construção da sua sonoridade, no seu desenvolvimento vocal, visto que o professor passará a ser mais um observador, um curador, um orientador das suas práticas vocais do que o responsável direto, como ocorre nas aulas presenciais.

O aprendizado na modalidade a distância propicia a autonomia do aluno como é apontado por vários autores (ALMEIDA, 2002, 2003, 2005; PARESCI; MARTINI, 2017; CZESZAC; MATTAR, 2020; MACHADO; MATTAR, 2020; SILVA; RAMOS; MATTAR, 2020; ANJOS; SILVA, 2018; OLIVEIRA; LIMA, 2022; ARAUJO, 2022). Na educação musical, Duarte, Coelho e Alves (2016, p. 10) comentam que é um campo vasto para sua expansão e acrescentam que a “autonomia é a palavra de ordem na competência e na habilidade que perpassa por todo esse processo. De fato, o aluno precisa apropriar-se do seu caminhar, e fazer seu próprio caminho, caminhando”. Contudo, as autoras ressaltam que as instituições de ensino e, aqui acrescento, os professores, são responsáveis em dar suporte a essa trajetória. Na sistematização das aulas na modalidade a distância, o cantante precisa construir seu próprio caminho no desenvolvimento da voz, conduzir sua própria trajetória, uma vez que o professor de canto não está mais no mesmo espaço e, em alguns momentos, nem no mesmo tempo do aluno, sua interação será feita pela mediação das TDICs, ao professor cabe os papéis de curador, orientador e de mediador desse processo.

Da Pedagogia Vocal Contemporânea, fundamentada no conhecimento anátomo-fisiológico e acústico do aparelho fonador, o EaD guarda o caráter transdisciplinar e multimetodológico. Esses dois conjuntos de conhecimentos foram apontados pelo PC11 ao

utilizar materiais dessas duas correntes e retrabalhá-los, reorganizá-los, configurá-los para adequar às demandas tecnológicas ao ensino do canto, mudando sua percepção, sua postura, seu método e didática de ensino, reinventando-se e desenhando uma nova metodologia de ensino para o estudo, aprimoramento e desenvolvimento da voz cantada. Além disso, nesta abordagem, videoaulas e tutoriais a respeito da fisiologia vocal, procedimentos médicos no aparato vocal, cantos de diferentes gêneros, entre outros, são disponibilizados gratuitamente em plataforma do YouTube e em sites livres, compondo um repertório amplo e variado para ilustração e complementação das aulas.

Os resultados das entrevistas apontam ainda a necessidade de manter as aulas síncronas, mesmo com o problema do *delay* (atraso no som), para o professor poder fornecer instruções em tempo real; as aulas assíncronas são complementares.

Os achados indicam também que os professores de canto tiveram que realizar investimento em infraestrutura e em boa conexão com a internet para poder realizar as aulas. Nesse sentido, o EaD de canto exige do professor investimento em equipamentos digitais para ter melhor qualidade de som e imagem em suas aulas. Contudo, ressalta-se que esse investimento por parte do professor é significativo, mas é necessário que o aluno tenha equipamentos digitais e uma boa conexão de internet, pois em ambos os casos, se houver insuficiências a qualidade da aula pode ser prejudicada. Como disse Gohn (2010, p. 12), “muitas vezes há dificuldades para que se compreenda exatamente o que está sendo tocado, dependendo da conexão com a internet, da captação sonora e do sistema de alto-falantes dos computadores”. Embora esses fatores escapem ao controle do professor, cabe mais uma vez a ele se ajustar às realidades dos alunos.

Somente quatro dos PCs mantiveram somente aula on-line. Esses dados apontam que esses PCs articularam sua metodologia de ensino presencial no on-line, mantendo o controle sobre o aluno, como ocorre no ensino tradicional de canto. Esse caminho é apontado por Gohn (2010, p. 12) ao afirmar que “aulas de instrumento são individuais, com professor e aluno dividindo o mesmo espaço, face a face”, ou seja, um modelo secular de aulas de música, no qual o professor volta toda sua atenção para um único aluno e o que os dados revelam é a transposição deste modelo para o ensino a distância. Nesse sentido, o autor pontua que “simples tentativas de reprodução da aula tradicional não utilizam o amplo espectro oferecido pelas redes eletrônicas” (GOHN, 2010, p. 12). Em outras palavras e como já foi mencionado, às vezes os professores limitam-se às funções básicas das ferramentas digitais por não ter formação em TDIC, por desconhecer a dinâmica do EaD ou por questões de

posicionamento ideológico, neste caso, não acreditam nas possibilidades do ensino a distância e/ou ensino remoto e/ou ainda no uso de tecnologias para a educação vocal.

Os PCs 13, 14 e 15 desenvolveram um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando o Google Classroom, houve por parte deles uma organização e produção de material didático e acompanhamento sistematizado, mantendo aulas nos dois formatos on-line e virtual, o discurso do PC13 indica esse caminho:

colocamos as partituras, referências de áudios, outros coros cantando, ali a gente coloca também vídeo de fisiologia da voz, anatomia, coisas que não fossem tão presentes nas aulas presenciais que a gente consegue colocar. Master class de outros coros, de outros professores, enfim, é um material [...].

Isso significa que o intuito de criar um AVA foi para estabelecer uma rotina de estudo, propiciar ao estudante de canto on-line uma sistematização de sua aprendizagem, oferecendo-lhes todo um conjunto de materiais didáticos.

4.4 CATEGORIA 4: ABORDAGEM AOS ALUNOS

A categoria 4 trata da abordagem que o professor de canto realiza na EaD. A abordagem aos alunos é diferente para 12 dos professores de canto e igual ao presencial para cinco deles. Esses dados demonstram que a maioria dos professores busca estratégias diferenciadas para se aproximarem do aluno e motivá-lo. Nesse sentido, o PC15 comenta que “na virtualidade, temos que criar estratégias, uma outra forma para que o integrante aprenda e, ao mesmo tempo, fique atento [à aula]”. No EaD de canto o professor necessitará de uma pedagogia diferenciada, criando estratégias para ter e manter atenção e engajamento dos alunos. Isso ocorre porque no presencial o aluno encontra-se a frente do professor, face a face, pode acompanhá-lo com o instrumento musical na execução dos exercícios vocais, ajustar questões corpóreas (posicionar a cabeça, sentir o apoio respiratório na região do diafragma, ajeitar a postura, fazer atividade de corpo, etc.), não tem ruído ou distorção no som vocal, entre outros elementos. O mesmo não ocorre no EaD, dado que os ajustes corpóreos e vocais ficarão muito mais sob o controle e autoajuste do próprio aluno, ao professor caberá buscar recursos de referência (vídeos, textos, ilustrações, diagramas, etc.) que apoiem o aluno nesse trabalho. Importante destacar que a formação em EaD e TDIC foca, geralmente, a utilização das ferramentas pedagógicas, ou seja, quais aplicativos utilizar, como aplicá-los, quais os “botões” apertar, entre outros. Isso quer dizer que os cursos de formação não instruem o

indivíduo a fazer a abordagem, a interatividade, a se comunicar durante uma aula on-line (YouTube, Carvalho, 2022).

Na percepção docente, os PCs 1, 6 e 17 comentam, respectivamente, que:

ele [aluno] está do lado de lá da tela e o som que chega para mim é parcialmente modificado (PC1).

Agora, é importante dizer que não tem como eu ouvir a mesma voz. Uma voz na minha sala de aula presencial é uma voz sem ruídos, sem interferências de timbre, eu estou ouvindo ali *in locu*. A voz que me chega via aparelho eletrônico, com certeza, tem interferências, mas isso não impede o desempenho da voz e minha ponderação sobre o desempenho e as eventuais interferências do ambiente digital (PC6).

Quando estou no presencial ouço o real ali mesmo, o resultado que o aluno está me dando. Estou falando de resultado sonoro, de voz. Quando eu estou no on-line eu tenho que levar em consideração a qualidade da gravação (PC17).

O ensino de canto a distância traz mudanças e desafios consideráveis para a prática do professor. Ver a postura do aluno, sua mandíbula, seu pescoço e outras parte do seu corpo através da tela de um computador, celular ou uma gravação-filmagem é diferente de estar presencialmente com ele, pois além de demonstrar a postura ao aluno o professor pode ajustá-la. Da mesma forma, ouvir sua vocalização, seu canto na modalidade a distância demanda muito do docente, dado que não poderá acompanhar com instrumento musical os exercícios como ocorre no presencial, e sua escuta será por meio de equipamentos digitais que, em certa medida, realizam algum tipo de filtragem de frequências sonoras, isso implica em ajustes perceptivos do professor para melhor apreciação e avaliação do som vocal, como apontado pelo PC6. Esses filtros são, por exemplo, o microfone do aparelho utilizado (tablet, notebook, celular, desktop). É importante ressaltar que os microfones dos aparelhos não foram desenvolvidos para voz cantada e sim para voz falada (debateremos essa questão na categoria dificuldades); o aplicativo que fará a gravação de áudio ou filmagem e a qualidade da rede de internet são elementos que podem causar modificação do som vocal. O professor, ao avaliar o material sonoro, deverá levar em conta todos esses fatores, seja em encontros síncronos ou assíncronos.

Além das questões perceptivas, o professor deverá ficar atento à duração do encontro síncrono e à comunicação, como relata o PC4: “uma hora de aula gera uma certa exaustão, porque você trabalha o dobro para fazer ele entender”. Uma aula síncrona reproduzindo uma aula presencial pode levar ao cansaço, à fadiga, como apontado por Brito, Furtado e Lima (2021). O mau uso da tecnologia, juntamente à falta de interatividade comunicativa no EaD, pode levar a exaustão, tanto do aluno quanto do professor. Sendo assim, voltamos às questões

da primeira categoria deste estudo, referentes à formação, isto é, saber administrar o tempo e a tecnologia adequada faz parte da formação e isso terá impacto direto na abordagem aos alunos e, conseqüentemente, na aprendizagem. O mesmo ocorre nas atividades assíncronas, que exigem linguagem clara e objetiva, sem ambigüidades. Ao estabelecer um feedback de mensagem escrita, é necessário que ele seja o mais detalhado possível para não haver dubiedade ou dúvidas de entendimento.

Os achados, conforme falas dos professores, indicam que há individualização no atendimento, mesmo quando a aula é em conjunto. O comentário do PC11 diz que:

a abordagem ao estudante passou a ser uma vantagem, na medida em que permitiu um acompanhamento mais individualizado. Um acompanhamento no qual cada cantor tinha que desenvolver mais autonomia, mais independência, e a atenção do professor ficou mais focalizada. Uma característica muito forte das aulas remotas de técnica vocal e de canto.

A vantagem que o cantante no EaD de canto passou a ter é o acompanhamento individualizado e personalizado. Essa abordagem busca solucionar os problemas vocais, que existem também na presencialidade e busca-se trabalhá-los, mas a virtualidade exige soluções criativas para contornar tais questões, em função da distância física e do uso de tecnologias digitais para mediar a aula. No discurso do PC11, e isso é uma particularidade do EaD de canto, evidencia-se a diferença do presencial e, ao mesmo tempo, firma-se a ideia de que estão sendo criadas estratégias de ensino, de certa forma reinventa-se a aula de canto, como apontado pelo PC2: “a aula on-line vai mudando o caminho, eu vou alcançando a voz do aluno, o que o aluno é.”

Tendo o foco no aluno, o PC1 comenta que:

a diferença maior está na quantidade de informação. Muitas vezes, numa aula presencial, pelo tempo maior, você consegue fazer com que o aluno perceba algumas outras coisas técnicas, que vão surgindo em cada exercício. Já no ambiente virtual eu tendo a focar em pequenas coisas por vez, por exemplo, eu pego um vocalize e posso destrinchá-lo para que faça várias funções naquele dia. Como ele está do lado de lá da tela e o som que chega para mim é parcialmente modificado, faço questão que ele faça menos, mas que renda mais naquele exercício. Porque não tem meu controle auditivo presencial. Como um exercício só vai render muito, eu tenho várias maneiras de trabalhar com o mesmo exercício, um exercício vai fazer muito, às vezes, muito mais do que vários exercícios numa aula presencial.

A abordagem individualizada, que seria uma prática também do presencial, no EaD de canto faz com que o exercício vocal seja mais detalhado, mais observado, não entrando no

modo “automático” ou naturalizado pelo qual é realizado em parte das vezes no ensino presencial.

Ainda com relação à quantidade de informações abordada pelo PC1, na aula presencial as informações e os conteúdos são oferecidos de acordo com o trabalho técnico desenvolvido naquele momento, ou seja, ao realizar o vocalize – por exemplo –, se o aluno apresentar alguma demanda vocal ou solicitar alguma informação, o professor tem a possibilidade imediata de oferecer-lhe respostas, seja com exemplos vocais cantados seja com explicações, ocasionando a resolução das questões abordadas e apontando caminhos técnicos.

Ainda dentro do discurso do supracitado professor, temos a questão dos conteúdos. Quando ele comenta: “pego um vocalise [...] faço questão que ele faça menos, mas que renda mais naquele exercício”, o primeiro ponto de reflexão diz respeito à aprendizagem, no ensino a distância o aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e o professor assume o papel de orientador e mediador. Moran (2007) esclarece que:

a EAD nos mostra a importância do autoestudo, da aprendizagem dirigida. O professor não precisa concentrar toda a sua energia em transmitir a informação. Pode disponibilizar materiais para leitura individual e realização de atividades programadas, pesquisas, projetos, combinando o seu papel de informador com o de mediador e o de contextualizador.

Trazendo para o contexto do EaD de canto, o discurso do PC1 vai ao encontro da afirmação de Moran, uma vez que ele conduz, informa e orienta o cantante sobre a gestão do seu estudo, de forma que o aluno consiga desenvolver-se, construindo seu próprio caminho. A pergunta que surge é se na presencialidade também não ocorreria o mesmo: conduzir o aluno a ser capaz de realizar sozinho seus estudos? O próprio PC1 nos dá a resposta quando afirma que no EaD ele não tem o domínio auditivo da voz do aluno como ocorre no presencial, ou seja, o trabalho de escuta fica muito mais com o professor do que com o aluno na presencialidade. Há, portanto e em algum nível, um compartilhamento e até uma inversão de papéis em certas ocasiões.

O professor de canto, ao conduzir o estudo da voz cantada, tem muitas atribuições e uma delas é a escuta. É por meio da escuta que orienta o cantante no desenvolvimento vocal: se o aluno apresenta um problema de emissão vocal baixa ou um com som soproso, por exemplo, é a escuta do professor que permite a formulação do feedback e a criação de estratégias para resolver ou mitigar o problema. Diferente de um instrumento musical de cordas, por exemplo, no qual ao ver a dedilhação, pode acertar o posicionamento da mão, pode ver o que ocorre na dedilhação do instrumento, isso é algo impossível no canto, todo

trabalho é subjetivo e intersubjetivo, por isso depende da escuta, não apenas da audição dos sons, mas da escuta como condição para interpretar as características sonoras da produção em função da singularidade e das histórias dos alunos e dos contextos nos quais cada produção sonora acontece.

É um caminho de mão dupla: quem ensina e quem aprende escuta. O EaD muda relativa ou parcialmente essa condição, uma vez que o professor perde um pouco a condução no processo em função da redução das condições concretas para exercer sua escuta; ele continua a orientar, a elaborar, a administrar, mas a escuta à produção sonora ao vivo passa a ser muito mais do aluno do que dele, o que requer que a relação professor/aluno seja próxima e refinada, a ponto da escuta do professor se valer da autoelaboração interpretativa que o aluno lhe traz.

Isso nos leva a outros pontos, que são a autonomia e o autoestudo. Como diz Fonseca e Mattar (2017), é consenso que a Educação (seja ela presencial ou EaD) leva à autonomia, em nosso caso, o que se compreende como autonomia no EaD é o fato do estudante ter maior flexibilidade, mas também maior responsabilidade em seu espaço e ritmo de aprendizagem, sobre a tomada de decisão acerca dos caminhos a seguir, respeitando as tarefas e os limites de tempo estabelecidos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000; ALMEIDA 2003; FONSECA; MATTAR, 2017, PARESCI; MARTINI, 2017; LANDIM; RODRIGUES, 2020; SANTOS *et al.* 2022). No contexto do canto, a tomada de decisão tem a ver com a autoescuta na construção da sonoridade vocal e do caminho a seguir para o desenvolvimento vocal sob a mediação do professor, mas partindo de si mesmo, sem o controle auditivo direto do professor, uma vez que isso só ocorreria por mídias digitais e na maioria das vezes de forma assíncrona. Nesse sentido, volto à fala do PC11, que corrobora essa premissa, comentando que o EaD em canto teve “um acompanhamento no qual cada cantor tinha que desenvolver mais autonomia, mais independência”. Souza e Bellochio (2018, p. 2) argumentam que no “ensino de música a distância, a autonomia e a corresponsabilidade do aluno no estudo, na participação e na realização das atividades tornam-se características imprescindíveis no processo de aprendizagem de conteúdos musicais, especialmente, os de natureza prática”. Os autores afirmam que é necessário um envolvimento forte dos alunos com as atividades e o desejo por mais conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

A autonomia no EaD refere-se a uma maior participação do aluno na construção da sua sonoridade vocal, no seu desempenho técnico, na construção do seu próprio conhecimento

musical. Nesse processo, o aluno torna-se protagonista de sua aprendizagem, a compartilha menos com o professor.

Nessa modalidade de ensino, o professor não ensinaria mais de maneira tradicional, seu papel assemelha-se ao de um curador, que seleciona o que é relevante dentre tantos conteúdos, auxiliando os alunos a encontrarem sentido nos materiais e nas atividades propostas, e de orientador dos sujeitos da aprendizagem, incentivando-os a criarem suas próprias regras e dinâmicas de estudo (MORAN, 2015).

Em sentido oposto, cinco professores afirmam que a abordagem é igual ao presencial. Os PCs 16 e 17 comentam, respectivamente, que as aulas ocorrem:

da mesma forma que ele a daria presencialmente. Eu sempre trabalho por meio da repetição, eu utilizo jogos musicais, eu utilizo movimentos corporais, movimentos de dança muitas vezes para lidar com a questão rítmica... Eu tenho aqui no estúdio algumas ferramentas, instrumentos e equipamentos que utilizo nesse tipo de situação. No on-line, muitas vezes, eu acabo adaptando essas ideias, por exemplo: pular numa cama elástica, onde o aluno precisa estabilizar a questão do apoio para entender que é o fluxo de ar. Então, no on-line, vou pedir para ele se apoiar numa perna só; para entender como que o corpo funciona. A questão do ritmo, muitas vezes eu vou pedir para a pessoa fazer um passo de dança, movimento corporal para entender o andamento da música, ou seja, eu sempre tenho uma estratégia (PC16).

A abordagem, na verdade, é a mesma, o que muda é a forma como a gente tem que enxergar o aluno, como a gente tem que trabalhar (PC17).

Observa-se que esses professores têm uma visão um pouco diferente a respeito da abordagem, acreditam que seja igual ao presencial a forma de chegar ao aluno, de se aproximar. Eles buscam criar oportunidades e estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem do canto, desenvolvendo um trabalho que envolva o corpo, a propriocepção, juntamente da consciência musical (ritmo e som) em conjunto com os exercícios vocais.

Além disso, esses professores têm uma vasta experiência no EaD. O PC16 diz que:

como já tenho um período de pelo menos 15 anos de experiência com a aula on-line, eu já criei um banco de dados de ferramentas e de exercícios. Então, já tenho praticamente respostas para aqueles possíveis problemas que vão aparecer numa aula on-line.

Se no ensino presencial o professor tem suas estratégias, em função da experiência e prática, do contato face a face com o aluno para resolução de possíveis problemas vocais, no EaD ele precisa criar um banco de dados com exercícios de diversas naturezas, por exemplo, respiração, ataque vocal, ressonância frontal, junção dos registros, explorar registro de cabeça, mistura dos registros, unir voz mista com voz de cabeça, descobrir o falsete, unir o falsete

com a voz de peito, extensão vocal, afinação, precisão rítmica, variação de sonoridade, entre outros (FERNANDES, 2009). Além de vários outros exercícios de corpo como citado pelo PC16. Esse banco de dado pode ser feito por mídias como podcast, videoaulas, tutorias, e-books, entre outros. A criação de tal ferramenta se dá em razão de não se ter a presencialidade, tornando-se necessário criar e registrar estratégias e conteúdos para orientar a aprendizagem do cantante.

4.5 CATEGORIA 5: DIFICULDADES NO TRABALHO EM EAD

Esta categoria comporta cinco dimensões, que correspondem à natureza das dificuldades relatadas: materiais/estruturais, emocionais/comportamentais, de comunicação e linguagem, de presencialidade e de TDIC.

Os resultados mostram que a internet foi um dos maiores problemas no EaD de canto. O depoimento de 12 PCs apontam dificuldades para desenvolver o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem nesta modalidade devido a complicações de navegação na web. As dificuldades consignadas foram: latência/lentidão, congelamento e atraso da imagem, *delay* (atraso no som), conexão que cai, entre outros.

Do ponto de vista da tecnologia, o ensino de música e o desenvolvimento da performance dos alunos a distância ainda é um grande desafio. Uma das razões para isso é a chamada latência de rede, que se caracteriza como atraso na transmissão de ida e volta de pacotes de dados entre o usuário e o servidor de internet (BARBOSA; CARDOSO, 2005; BARBOSA, 2010; SILVA; ALVES; BECKER, 2018). Barbosa (2010, p. 184) nota que:

a latência tem uma natureza altamente variável e imprevisível, criando erros de base temporal, dessequenciando e ainda provocando a perda parcial do conteúdo, resultando em sérios constrangimentos para o controle da performance.

A perda de dados, neste caso, de som e imagem dos alunos cantores e de seu professor dá-se pelo congelamento audiovisual, por informações que chegam parcialmente, por perda total do som, dificultando a escuta, a observação e a interação do professor e dos alunos. Ademais, a latência aumenta de acordo com a distância percorrida e a variação de redes de banda larga utilizadas (BARBOSA, 2010; ALVES; SILVA, 2019). Vamos ver um exemplo: uma aula administrada no estado da Bahia para alunos no Acre terá dados percorrendo 4.469,4 km e, além disso, poderá ter diferentes tecnologias de banda larga das operadoras, ocasionando latência e *jitter* de rede, conseqüentemente um atraso audiovisual. O PC5

reafirma isso, dizendo que “por melhor que seja a internet, mesmo que você tenha o pacote máximo, haverá atraso porque acontecerá o encontro do meu provedor de internet com o seu, e eles podem – e geralmente são – diferentes”. Isso impacta tanto a comunicação síncrona, pelas questões já relatadas, quanto a comunicação assíncrona, o envio e a recepção de vídeo e/ou áudio, uma vez que interferências na qualidade dos arquivos também são passíveis de ocorrer.

As dificuldades com latência e *jitter* na internet foram verificadas também por Ekici (2022) na Turquia, ele constatou problemas de latência e *jitter* na internet, e concluiu que, em seu país, o ensino a distância para educação vocal não é apropriado devido ao conteúdo prático que o caracteriza, e que essa modalidade seria adequada como suporte ou complemento ao ensino presencial. Ressalte-se que, antes da pandemia, pesquisa a respeito do ensino de canto a distância em nível brasileiro não foi encontrada, conforme estudo já citado, realizado por Araujo e Souza (2022). Em nível internacional, também não há muitos estudos específicos, as publicações a respeito do EaD de canto parecem ter começado a surgir com maior frequência no contexto da pandemia, com a aplicação do ensino remoto emergencial. A execução desse ensino on-line veio sem planejamento prévio, sem formação aos professores e alunos (como já mencionado), sem organização necessária e suficiente para sua aplicação.

Outros autores (BARBOSA; CARDOSO, 2005; BARBOSA, 2010) denominam a latência de rede como “eco” ou “reverberação”, sugerindo que ela pode ser aproveitada, sob certas circunstâncias e cuidados, como material para composição na performance vocal. Dentro da perspectiva da composição musical, sem dúvida que a latência é matéria-prima, com potencial para ser um recurso composicional, mas, especificamente, para o ensino de música ou qualquer outro, é um componente inviável, dado que o ensino de música/canto necessita de escuta apurada ao desenvolvimento da voz cantada, sendo assim a latência de rede é sempre problema e não ferramenta ou recurso do ensino.

O ensino a distância, como já informado reiteradamente, necessita de planejamento, formação em TDIC e em metodologias que fazem parte dessa modalidade de ensino. Mesmo com as dificuldades relatadas, dois professores (16 e 17), talvez por terem mais de 15 anos de experiência com EaD, apresentam um contraponto à posição de Ekici (2022): defendem a viabilidade desta modalidade para educação vocal, bem como sua adequação didática-metodológica. O PC16 comenta:

no início sim, tinha dificuldades, hoje não mais. No início, até por uma questão de metodologia ou de deficiência em minha didática, não entendia muito bem a questão

do *daley*, não entendia muito bem de que forma adaptar aquele ensino que utilizava no presencial para o on-line, e as próprias ferramentas que existiam à disposição eram escassas. Tudo foi melhorando com o avanço da qualidade da internet, com a ampliação das ferramentas à disposição e com as possibilidades de entregar o material depois que eram realizadas as aulas. Foi uma questão de adaptação mesmo, aliada ao avanço e à incorporação tecnológica nos ambientes digitais.

O referido professor dá pistas para se pensar a respeito da latência de rede e das problemáticas que ela acarreta. A questão da transposição do ensino presencial para o EaD, como já discutido anteriormente, nem sempre terá resultado positivo e não é recomendada (GOHN, 2010); adaptar as práticas presenciais à EaD parece ser a via recorrente, apesar de não ser o ideal.

Por ter mais de 15 anos de experiência, o PC16 refere dificuldades iniciais, mas que vão sendo superadas na prática e com o avanço tecnológico. Na atualidade, dispomos de variedade e qualidade tecnológica digital muito melhor que há 10 anos, por exemplo. Passamos de internet discada para o 3G, depois o 4G e estamos caminhando para o 5G; a qualidade dos aplicativos de videoconferência melhorou amplamente, antes utilizava-se o Skype ou Hangouts para desenvolver aulas síncronas, ambos aplicativos voltados à voz falada, sem possibilidade de configuração para música, hoje há muitos aplicativos ou plataformas que podem ser configurados para música, para captar os sons musicais, por exemplo: Zoom e Microsoft Teams.

Enfim, quando o PC16 afirma que é uma questão de adaptação percebe-se que, ao se dispor a realizar o EaD, o sujeito tem que ajustar suas práticas, estratégias, sua didática e metodologia e, ao mesmo tempo, vencer barreiras de resistência à modalidade, pois o ensino da música é um dos mais fortemente ligados às tradições, pelo menos, desde o Bel Canto. Não é nossa intenção fazer juízo de valor sobre tradições da área, ao contrário, reconhecemos que muitas práticas musicais e de ensino musical só são possíveis presencialmente, como ocorre há séculos.

No entanto, vários trabalhos podem ser ajustados para modalidade a distância, o discurso do PC16 mostra que é possível contornar a latência de rede e desenvolver o EaD de canto realizando adaptações, com planejamento prévio, organização e ajustes metodológicos e didáticos.

Além das dificuldades com a internet, a dimensão emocional/comportamental foi apontada como dificuldade por seis professores. Em seus relatos, indicam que os alunos não se sentiram bem cantando em casa, eventualmente na frente ou próximo de familiares, o que trouxe prejuízo na produção vocal do sujeito. O PC2 relata que:

no presencial a gente ouve muito o aluno dizer: “sou tímida” ou “estou com vergonha”. O que aconteceu? Essas pessoas tímidas ficaram duas vezes mais tímidas diante da câmera e/ou no ambiente doméstico.

Já dissemos que o estudo da voz cantada é um trabalho que envolve o corpo, a voz e as relações, tudo diretamente conectado com o psíquico e seus efeitos no comportamento. A fala e, mais particularmente a voz, expressam as emoções e compõem a chamada prosódia emocional, que se refere às propriedades do som – timbre, altura, intensidade e duração – modulados pelos estados emocionais dos falantes, conforme diz Campinas (2015). Se uma pessoa está triste, alegre, apreensiva, angustiada, etc., seu estado emocional é perceptível pela fisionomia, postura e, principalmente, pela sua voz: ao atender um telefonema, por exemplo, mesmo não vendo a imagem/fisionomia de nosso interlocutor, se o conhecemos bem podemos perceber certos estados emocionais e anímicos; isso é possível em razão de características da emissão vocal. Na educação vocal esse aspecto é muito importante, dado que se o sujeito estiver vivenciando alguma situação, digamos assim, incômoda ou perturbadora, isso aparecerá em sua voz e, possivelmente, impactará o desenvolvimento da voz cantada enquanto o mal-estar durar ou não for elaborado (CAMPINAS, 2015; COSTA FILHO, 2015; RUBIM, 2019).

Os dados apontam que dois dos PCs pensam que as aulas presenciais são essenciais para o desenvolvimento e para boa produção vocal do aluno, uma vez que elas permitem uma sintonia mais fina com os estados e comportamentos dos alunos. Nessa perspectiva, o ensino a distância poderia ser mais efetivo como ferramenta e estratégia complementar e de apoio, como sugere Ekici (2022).

Questões sobre comunicação e linguagem foram abordadas por quatro PCs como fatores com potencial para dificultar o EaD de canto. Seus argumentos baseiam-se no fato de que é preciso usar uma linguagem muito clara e objetiva, que possibilite a compreensão da prática vocal proposta, como referido na categoria anterior (abordagem aos alunos).

No campo das tecnologias digitais, oito dos PCs indicam a falta de aparelhos por parte dos alunos para acompanhar ou estudar em casa, neste caso são professores ligados a conservatórios, escolas ou universidades públicas, nas quais parte dos alunos apresentam carências sociais, econômicas e, conseqüentemente, de acesso às tecnologias digitais. Os professores reiteram também aqui que a qualidade dos aparelhos digitais pode interferir na audição e na complexidade dos sons da voz e, portanto, na apreciação da voz cantada.

4.6 CATEGORIA 6: COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Os achados desta categoria apontam que 10 dos PCs pensam que os alunos apresentam o mesmo comportamento do ensino presencial no EaD de canto. Não haveria diferenças significativas por estarem no ambiente on-line.

Os achados mais relevantes aqui são de quatro professores que referem diferenças e, pelos relatos, elas são relevantes: os alunos ficam mais tímidos, retraídos, o que traz prejuízo na produção vocal. O PC7 fez um comentário humorado a respeito: “tenho a impressão de que a inibição tem dimensão maior, se antes eles fugiam de pagar um mico em público agora eles não querem pagar um mico virtual.”

Esse resultado encontra-se em consonância com os achados da categoria anterior, na qual uma das dificuldades é a timidez, alguns alunos ficam inibidos devido à presença do outro. Entretanto, outros professores pensam um pouco diferente a respeito de tal comportamento, acham que pelo aluno estar, geralmente, em casa ou em lugares que lhes são familiares no EaD, sentem-se em ambiente seguro. Em seu hábitat sentiriam-se mais à vontade, como relata o PC17:

algumas vezes sim em outras nem tanto. Mas eu vejo de maneira geral que os alunos ficam mais à vontade, até porque eles estão em espaço mais seguro. Eles estão em um espaço que está de alguma forma mais adaptado à sua realidade, eles ficam mais seguros.

Logo, percebe-se que, em termos do comportamento dos alunos, há diversidade de opiniões entre os professores. Por outro lado, o PC9 destaca um ponto fundamental na questão do comportamento, o foco e concentração que os sujeitos que optam por essa modalidade têm que ter. Em seu relato infere que:

aluno é igual em qualquer lugar, seja a distância ou presencial. Não tem diferença. Acho que, talvez, o que diferencie o aluno da EaD é o perfil, pois ele tem que ter foco, disciplina e força de vontade, porque muitos entram no curso achando que é fácil e acabam abandonado por não conseguirem realizar as atividades.

Souza e Bellochio (2018) afirmam essa necessidade de dedicação e autoestudo, dado que o EaD de canto requer disciplina e muito foco.

Por sua vez, o comportamento tem a ver diretamente com o perfil do aluno. Os depoimentos dos professores vão ao encontro de estudos a respeito dessa temática. Várias pesquisas (ROSSIT; SANTIAGO; OLIVEIRA, 2012; ARAUJO, 2015; REQUIÃO, 2015;

SOUZA, 2018;) indicam que a evasão dos cursos de música EaD é grande e que um dos possíveis motivos sejam a dificuldade dos estudantes para “formas de aprendizagem que exigem o autogerenciamento e a habilidade de estudar, na maior parte do tempo, sem a presença do professor ou de colegas” (GOHN, 2011, p. 50). O EaD de canto foi pouco pesquisado, há uma carência grande a respeito dos benefícios e limitações nessa modalidade, tanto do ponto de vista do ensino quanto da aprendizagem. Os dados que coletamos são insuficientes para afirmar que o comportamento dos alunos é igual no presencial e no EaD. Serão necessárias mais pesquisas, principalmente a respeito do perfil do aluno de canto na modalidade EaD, para se ter mais precisão sobre o comportamento dos alunos nessa modalidade, bem como sobre como os comportamentos indicam os perfis eventualmente mais promissores para a EaD em canto, até porque as consignas “força de vontade”, “foco”, “disciplina”, etc., são genéricas, não detalham aspectos comportamentais mais específicos a serem estimulados e/ou trabalhados com os alunos.

O PC2 afirma que no ambiente doméstico os alunos ficam inibidos se não estão sozinhos no ambiente: “são mais retraídos no on-line, eu mesma tive que aprender a lidar com isso, deixar o aluno mais à vontade, interagir para eles se soltarem”. A realização dos vocalizes em alturas distintas dos sons habituais de fala ou do canto popular, provocam timidez ao serem observados/escutados por familiares e/ou vizinhos. Isso pode ser um complicador que, mais uma vez, exige do professor diferentes habilidades para manejar as situações, para contornar ou atenuar eventuais efeitos indesejados desses momentos, pois a timidez, o nervosismo, a ansiedade, a vergonha são barreiras que dificultam uma boa produção vocal.

4.7 CATEGORIA 7: ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS

Nesta categoria, os discursos dos professores de canto apontam diversas formas de acompanhamento, entretanto, seja qual for a ferramenta utilizada, todos realizaram acompanhamento de forma individualizada, uma vez que o EaD de canto, devido a problemas estruturais externos (a má qualidade da conexão da internet, principalmente), torna difícil realizar aulas coletivas síncronas. Desse modo, o acompanhamento será individualizado, e como já citado pelo PC11 na categoria Organização das Aulas, o professor acaba sendo muito demandado. A personalização do atendimento, do acompanhamento, associada às limitações tecnológicas faz com que o professor escute e (re)escute muitas vezes os materiais produzidos pelos alunos para ter um diagnóstico mais preciso. Nas palavras do PC11:

aumentou muito essa procura das pessoas que gravavam, às vezes, somente o áudio ou então gravavam o áudio e o vídeo para que eu tivesse também possibilidade de ver o que estava acontecendo em termos de maxilar, de língua, de abertura da boca, de postura, de produção a emissão vocal, ou seja, a mecânica, como funciona o nosso corpo, nosso aparelho fonador.

A gravação de vídeo permite enxergar o que ocorre no instrumento vocal. O instrumento do canto, como dito anteriormente, não se limita ao aparato vocal, mas envolve todo o corpo no trabalho de produção vocal. A filmagem do cantante e a visualização/audição pelo professor possibilitam devolutivas mais apuradas, mas exigem muito mais trabalho do professor do que no ensino presencial.

Outras possibilidades apontadas pelos professores são os diferentes meios de comunicação para envio de material de áudio e imagem. As redes sociais como Facebook e Instagram, aplicativos de comunicação como WhatsApp e Telegram, plataforma do YouTube, Google Classroom, Microsoft Teams, Google Meet e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Todos utilizaram alguma dessas ferramentas ou a combinação delas, como os PCs 5, 16 e 17. O destaque aqui é para o uso dos aplicativos de comunicação, WhatsApp e Telegram. Esses aplicativos assumiram uma função de “AVA” pela acessibilidade e o manuseio serem fáceis, principalmente, porque não exigem tanto do aparelho celular e nem da conexão, o que foi apontado para o acompanhamento pelos PCs 2, 11, 14 e 16. Esse resultado encontra-se em consonância com a pesquisa realizada por Kaieski, Grings e Fetter (2015), que trata das possibilidades pedagógicas do WhatsApp e seus achados indicam que esse aplicativo no ensino promove maior engajamento, participação e colaboração, além de representar aprendizagem significativa para viabilizar uma aproximação entre professores e alunos, ampliando os limites físicos da sala de aula.

Em um relato de experiência, Holanda (2021) viabilizou aulas estruturadas no aplicativo WhatsApp, como ambiente virtual de aprendizagem. A autora afirma que, nesse processo, reinventou as aulas de música e que foi possível desenvolver um trabalho de educação musical on-line.

Conforme a literatura e os depoimentos dos sujeitos de nossa pesquisa, podemos supor dois caminhos: como esses aplicativos são populares e de fácil acesso, é possível desenvolver trabalhos de ensino-aprendizagem por meio deles, dado que a comunicação ali pode ser realizada tanto de forma síncrona quanto assíncrona, diluindo ou contornando o distanciamento físico, que é uma das características do EaD. Assim, pode-se ampliar a aproximação ao aluno e diminuir o tempo de resposta das mensagens trocadas, como

apontado pelo PC11; observa-se que, tanto os professores entrevistados quanto a literatura consultada, utilizam esses aplicativos como se fossem ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mesmo que eles não tenham os recursos dos AVAs. Os professores reinventam e ajustam suas aulas para adequar as funcionalidades desses aplicativos e desenvolver o ensino de música, proporcionando novas experiências no processo de ensino-aprendizagem aos seus alunos.

Portanto, os resultados revelaram que o acompanhamento dos alunos nesta modalidade, por meio de aplicativos (sobretudo de mensagens instantâneas), proporciona mudanças significativas na forma de ensinar e de se relacionar com os alunos, mostrando a criatividade dos docentes também na incorporação e adaptação de tecnologias que não foram pensadas para os fins do EaD de canto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo apontou para uma diversidade de concepções a respeito do EaD de canto. Essa variedade ocorreu tanto pelas diferentes experiências no ingresso nesta modalidade quanto por opção de ampliação mercadológica de trabalho. Em ambos os contextos, observou-se que houve a reconfiguração da práxis do professor de canto, no seu agir, na sua abordagem, impulsionando novas reflexões e práticas na educação vocal.

A reconfiguração da práxis significa uma construção diferente do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, proporcionando diferentes formas de estruturar o ensino, sem modificar sua natureza, adequando-o a outros padrões e modelos. Implica ressignificação metodológica do ensino de canto imposta pelo uso de ferramentas digitais e pela distância física e, às vezes, temporal característica dessa modalidade.

Nesse sentido, notou-se que, cada vez mais, torna-se necessária a formação continuada voltada ao ensino a distância e ao uso das TDICs, com intuito de entender e explorar suas qualidades pedagógicas e sua utilização no desenvolvimento da voz cantada no EaD. Desse modo, o professor de canto não deve apenas saber os conteúdos relacionados à prática vocal, mas buscar compreender o potencial pedagógico de diferentes ferramentas digitais e como elas podem contribuir para o acesso aos conhecimentos na produção do som vocal.

A apropriação desta modalidade de ensino e das TDICs, de certa forma, reinventam a sala de aula, proporcionando experiências diferenciadas em relação ao ensino presencial. Práticas pedagógicas inovadoras, segundo Vidal e Mercado (2020, p. 736), requerem vários aspectos, tais como, “atividades reflexivas e criativas, exploração de novos recursos, experimentação de novas metodologias, produção interativa de conteúdos, construção colaborativa de conhecimentos e aulas flexíveis em diferentes espaços de aprendizagem”. Nesse sentido, o estudo revelou inovação pedagógica no ensino do canto, uma vez que certos aspectos da definição de inovação pedagógica foram observados nas práticas de vários sujeitos da pesquisa.

Ressalte-se que a inovação pedagógica não se limita à utilização de tecnologias digitais e/ou substituição do ensino presencial pelo ensino a distância, assim como não é trocar simplesmente a ação humana mediadora e facilitadora do professor de canto no processo de ensino-aprendizagem por artefatos digitais. Inovar não significa necessariamente se opor a antigos princípios, desprezar ou jogar fora o conhecimento pedagógico-vocal desenvolvido desde o período medieval com o canto Gregoriano, passando por variados

períodos históricos, produzindo conhecimentos que foram validados ao longo dos séculos. Ao contrário, os dados revelaram que toda aplicabilidade do EaD de canto foi embasada na produção ao longo do tempo, ou seja, na junção da pedagogia vocal histórica (conservatorial) com a moderna (científica).

Assim, o estudo revelou que a reconfiguração da práxis dos professores de canto foi algo impactante para eles, uma vez que necessitaram apropriar-se de um conjunto de conhecimentos no campo da EaD e das TDICs para adequar a educação vocal. Esse ajustamento interdisciplinar é um caminho em construção, no qual ultrapassam o processo didático-metodológico ao qual estão acostumados no ensino presencial. Desse modo, tal reconfiguração é uma via transformadora, impulsiona novas dimensões do ensino, da prática vocal e do fazer pedagógico.

Na medida em que os professores de canto forem se apropriando dessa modalidade, o acesso à educação vocal amplia-se. O EaD de canto é uma possibilidade de descentralizar o estudo da voz cantada, que em passado recente estava concentrado nas grandes cidades na modalidade presencial, impossibilitando aprendizagem de música/canto a sujeitos que residissem em municípios afastados desses centros. Sendo assim, o ensino de canto a distância favorece a cantantes, futuros cantantes e regentes corais que não contam com escolas de música ou profissionais qualificados em sua cidade ou região para estudar, conhecer, aprimorar e desenvolver a voz cantada.

Este estudo foi focado no ensino, na prática do professor na modalidade a distância, revelando várias facetas de como esse processo é organizado e implementado. Contudo, foi interessante notar que a pesquisa deixa ver também uma instigante agenda de pesquisa; uma agenda plural, que contempla variadas temáticas para a compreensão crítica do ensino e da aprendizagem do Canto em EaD. Como possíveis temas de investigação alguns caminhos despontam: detalhar os papéis do professor no ensino de canto a distância; entender o perfil dos cantantes que optam por essa modalidade e as questões de motivação e persistência para aprender; analisar o acesso e o manuseio das TDICs no ensino do canto a distância; estudar as rotinas de estudo no EaD de canto e estratégias de aprendizagem dos cantantes; estabelecer análises comparativas sobre o desenvolvimento vocal de cantantes, e entre estudantes presenciais e a distância; escrutinar propostas de cursos de canto EaD e suas variadas concepções e abordagens aos estudantes; analisar contribuições e impactos das TDICs no processo de desenvolvimento vocal; detalhar as dificuldades tecnológicas e o impacto que

elas podem ter no processo de ensino-aprendizagem; levantar os impactos sociais, culturais e econômicos do EaD de canto; entre outros.

Certamente, não há dúvida de que essa modalidade veio para ficar no ensino de canto. Os professores participantes da pesquisa, unanimemente, percebem isso. É, portanto, imprescindível produzir conhecimentos que ofereçam suporte consistente e fundamentado ao desenvolvimento e à qualificação do EaD na área de música, em nosso caso, no ensino de canto. Contribuir com esse processo foi o interesse maior desta pesquisa, a derradeira pretensão é de que este esforço seja útil ao trabalho dos pesquisadores e professores de canto.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

ALESSANDRONI, Nicolás. Pedagogía vocal comparada: qué sabemos y qué no. **Revista Arte e Investigación**, La Plata, v. 9, p. 7-13, 2013a.

ALESSANDRONI, Nicolás. Pedagogía vocal contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. **Boletín de Arte**, La Plata, n. 13, 2013b.

ALESSANDRONI, Nicolás; GALLARDO, Begoña Torres. Los antecedentes de la pedagogía vocal contemporánea: el caso del Dr. Ricardo Botey. **Revista de Investigaciones en Técnica Vocal**, v. 3, n. 1, 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: 6 CONGRESSO IBEROAMERICANO, 4 SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7 TALLER INTERNACIONAL DE SOFTWARE EDUCATIVO [Archivo de ordenador]. **IE-2002**. Vigo, 20, 21, 22 de Noviembre de 2002. Vigo: Servizo de Publicacións, 2002. p. 102.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância e tecnologia: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizado. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, [s.l.], p. 96-107, jan. 2003. **Anais [...]**. 2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel M. M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 15, p. 105-111.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, p. 6, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 1053-1072, 2012a.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, 2012b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400008>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-29, abr./jun. 2021.

ALVES, João Roberto Moreira. Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, 2007. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_609_alvesjoaoroberto.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

ALVES, João Roberto Moreira. A EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael, FORMIG, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte** (vários autores). São Paulo, Pearson Education, 2009.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ALVES, Priscila da Silva; SILVA, Gutembergue Soares da. Perfsonar: uma infraestrutura para monitoramento da qualidade de redes de computadores utilizando a internet / Perfsonar: an infrastructure for quality monitoring of computer networks over the internet. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 4, p. 3145-3165, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n4-1431. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1431>. Acesso em: 18 dec. 2022.

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

ARAUJO, André Luiz Lopes de. A técnica do Stop Motion aplicado a educação musical. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (org.). **O uso de aplicativos em práticas pedagógicas: possibilidades metodológicas** (vários autores). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

ARAUJO, André Luiz Lopes de *et al.* Aquecimento vocal para o canto erudito: teoria e prática. **Música Hodie**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 122-137, 2014.

ARAUJO, André Luiz Lopes de *et al.* Aquecimento vocal para o canto erudito: teoria e prática. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 14, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/mh.v14i2.38256. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/38256>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ARAUJO, Jaíne Gonçalves. **Evasão na EAD: um survey com estudantes do curso de licenciatura em Música a distância da UnB**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ARAUJO, André Luiz Lopes; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Formação em música no ensino a distância (EAD): estado do conhecimento em teses e dissertações brasileiras (2002-2020). **Revista da Abem**, v. 30, n. 2, 2022.

AYROSA, Pedro P. S. Ensino remoto é EaD? Palestra proferida no **VIRTUEL**, Londrina, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kir5-SKcGjw>

BARROS, Daniela M. V. Educação a distância e as novas demandas. **Educar**, Curitiba, p. 45-65, 2003.

BARBOSA, Álvaro. Performance musical em rede. **Criação Musical e Tecnologias**, p. 180-200, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/5008/1/2010-Book%20Chapter%20\(Anpoon\).pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/5008/1/2010-Book%20Chapter%20(Anpoon).pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

BARBOSA, Álvaro; CARDOSO, Jorge. Ritmo musical adaptável à latência de rede no sistema public sound objects. In: ARTECH 2005; 2º WORKSHOP LUSO-GALAICO DE ARTES DIGITAIS: nas fronteiras do imaginário; XIII Bienal de Cerveira, Fórum Cultural de Cerveira. 2005. **Anais [...]**. Vila Nova de Cerveira, Portugal, 27 ago. 2005, Livro de Actas do Artech 2005, Vila Nova de Cerveira, Portugal. 8 p. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3528/1/artech-2005-pso.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BASEGGIO, Karina R.; PROENÇA MUNIZ, Eray. Autonomia do aluno de EaD no processo de ensino e de aprendizagem. **Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 5, n. 8, p. 1-16, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496650329006>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BEHAR, Patricia A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRAMONE, Camila *et al.* Usos de la tecnología en pedagogía vocal: un estudio preliminar sobre su aplicación en la enseñanza del canto en la ciudad de La Plata. **Revista de Investigaciones en Técnica Vocal**, La Plata, v. 4, n. 2, p. 69-91, 2017.

BRAGA, Paulo David Amorim. **Oficina de violão**: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.

BRITTO, Nathalino P.; FURTADO, Elizabeth S.; LIMA, Liádina C. Inquietações e colaborações dos docentes no uso das TDIC durante o COVID-19. **Anais estendidos do XVI Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos**. SBC, 2021, p. 62-69

CAMPINAS, Carla Carolina Souza Leite. **A expressividade vocal na prática do canto operístico**: estabelecendo relações entre prosódia emocional e seus reflexos na voz cantada. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Filho, Instituto de Artes, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154607>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CANDÉ, Roland de. **História da música clássica**. Madrid: Ediciones del Prado, 2001.

CÂNDIDO, Alexandre; RIBEIRO, Andréa Rodrigues; GOULART, Joana. Educação a distância no ensino superior: conceito e perspectivas. **Revista Portuguesa de Educação Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpec/article/view/345>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CASTRO, Eder Alonso; QUEIROZ, Eliziane Rodrigues de. educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 3-17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CORRÊA, Jackeline Barcelos; QUINTINO, Amaro Sebastião De Souza; NETTO, José Antunes Nogueira. **Mitos, preconceitos sobre a formação pedagógica em EaD e os dados estatísticos do INEP**. 2010. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID3009_13102021104128.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel. Corpo docente da educação musical a distância: uma análise do perfil do trabalho virtual. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 135-152, 2014

COSTA FILHO, Moacyr S. **A pedagogia do canto através do movimento corporal**. p. 563. 2015. Tese (Doutorado) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2015.

CZESZAK, Wanderlucy; MATTAR, João. Autoavaliação e colaboração na formação on-line: revisão de literatura e estudo de caso. **Revista Paidéi@ Unimes Virtual**, v. 12, n. 22, p. 1-30, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>. Acesso em: 10 ago. 2022. Acesso em: 29 jun. 2022.

DUARTE, Katia; COELHO, Marianne; ALVES, Renato. Possibilidades de aprendizagem múltipla em um curso de música EaD. In: SIED: EnPED – Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, **Anais [...]**. 2016.

EKİCİ, Tülay. Opinions of music teacher candidates on determining the suitability of the distance education model for the voice education course. **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 21, n. 2, 2022.

FELDKERCHER, Nadiane; MANARA, Alecia Saldanha. O uso das tecnologias na educação a distância pelo professor tutor. **RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 15, n. 2, p. 31-52, 2012.

FERREIRA, Denise H. L.; BRANCHI, Bruna A.; SUGAHARA, Cibele. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464/2700>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERREIRA, Joana M. P. **A fisiologia do canto erudito como guia para uma prática vocal informada**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Universidade de Aveiro, 2014. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13767>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERNANDES, Angelo José. **O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros**. 2009. 475 p. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FONSECA, Sandra M.; MATTAR, João. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, São Cristovão, v. 17, n. 2, p. 185-197, maio/ago. 2017.

FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

FRICKE MATTE, Iara. Estética vocal na transição da Renascença para o Barroco: revisão de fontes historiográficas sobre o treinamento vocal e ornamentação. **Per Musi**. Ed. por Fausto Borém *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 1-25; e201710. Article code: PerMusi2017-10. DOI: 10.1590/permusi20170-10.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, Bárbara. #EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempo de pandemia. **Revista da UI_IPSantarém**, Santarém, 2020. p. 194-205. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude. **História da música ocidental**. 2005.

GOHN, Daniel. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. **Revista da Tulha**, v. 6, n. 2, p. 152-171, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.170749. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/170749>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GOHN, Daniel. Educação musical a distância: possibilidades de uso das tecnologias. **Música em contexto, Brasília**, n. 4, p. 7-22, 2010.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical a distância: abordagens e experiências**. São Paulo: Cortez, 2011.

HAAS, Célia Maria; LOPES, José Norberto Souza. Desafios da docência em educação a distância: o que dizem os professores. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 17, n. 2, 2014.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do ensino superior público. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, abr./jun. 2017.

HENDERSON FILHO, José R. **Formação continuada de professores de música em ambientes de ensino de aprendizagem online.** 2007. 240 f. Tese (Pós-Graduação em Música) – Instituto das Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 jun. 2022.

HOLANDA, Bárbara Sales. Aulas de musicalização através do WhatsApp: um relato de experiência de estágio em projeto social. In: **6º Seminário de Pesquisa em Música/Seminário de Práticas de Ensino em Música 2021.** 2021.

JOYE, Cassandra R.; MOREIRA, Marília M.; ROCHA, Sinara S. D. Educação a Distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19. **Research Society and Development**, p. 1-29, 2020. e521974299.

KAIESKI, Naiara; GRINGS, Jacques Andre; FETTER, Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **Renote**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2015. DOI: 10.22456/1679-1916.61411. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61411>. Acesso em: 22 set. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura Digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Senso da educação superior 2016:** principais resultados. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf. Acesso em 20 ago. 2022.

LANDIM, Paes; RODRIGUES, Daniel. EAD, autonomia e tecnologia: desafios e possibilidades no aprendizado de língua inglesa. **Mosaico**, v. 18, n. 1, 2020.

LIMA, Gean F. D. A.; TRISKA, Ricardo. Educação a distância, ensino a distância ou ensino não presencial: do que se trata e como inovar no acesso ao conhecimento na era digital? **Colóquio Internacional de Design**, 8, dez. 2020. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/cid2020/63.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

LITTO, Fredric M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Aprendizagem_a_Distancia.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

LOPES, Luís F.; PEREIRA, Maria de Fátima R. O que é o quem da EaD. In: PEREIRA, Maria de Fátima R.; MORAES, Raquel de; TERUYA, Teresa K. **Educação a distância (EAD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando, 2017. Cap. 1, p. 9-24.

MACHADO, Nathália Savione; MATTAR, João. Blended learning no ensino superior: Estudo de caso múltiplo. **Interações**, v. 16, n. 53, p. 6-23, 2020.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2008.

MARIZ, Joana. **Entre a expressão e a técnica: a terminologia do professor de canto – um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo**. 2013. 360 f. Tese (Pós-graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013.

MATTAR, João. **Youtube na educação: o uso de vídeos em EaD**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2009.

MATTAR, João. Educação a distância, ensino remoto emergencial e blended learning: metodologias e práticas. In: MATTAR, João (org.). **Educação a Distância Pós-Pandemia: uma visão do futuro**. Artesanato Educacional, 2022. Cap. 1.

MELO NETO, José Augusto. **Por uma teoria da aprendizagem para o ensino remoto**. 2021. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/1960/2021/02/por_uma_teorias_d_a_aprendizagem_para_o_ensino_remoto. Acesso em: 22 ago. 2022.

MÉIO, Daniel Baker. **Criação musical com o uso das TIC: um estudo com alunos de licenciatura em música a distância da UnB**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto das Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MEYER, Antonia Izabel da Silva; MONT'ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. Os acontecimentos que marcaram a evolução da Educação a Distância no Mundo e no Brasil. **Rev. Mult. Psic.**, v. 14, n. 51, p. 380-392, jul. 2020. ISSN: 1981-1179

MILLER, Richard. **A estrutura do canto: sistema e arte na técnica vocal**. Trad. Luciano Simões Silva. São Paulo: É Realizações, 2019.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Capítulo 3: Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. São Paulo: ECA-USP, 2007.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** (Coleção Mídias Contemporâneas). v. II, p. 15-33, 2015.*

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), 2., 2012. **Anais [...]**, 2012. p. 1-15. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.*

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. *In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.*

OLIVEIRA, Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de. **Pesquisas em educação musical a distância no Brasil: mapeamento de teses e dissertações (2002-2015).** 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bototti de. **Educação a distância: a reconfiguração dos elementos didáticos.** 2010. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

OLIVEIRA, M. S. A história da educação a distância e contexto atual. *In: COELHO, Francisco José Figueiredo; VELLOSO, Andrea (org.). **Educação a distância: história, personagens e contextos.** Curitiba: CRV, 2014.*

PACHECO, Alberto. **Mudanças na prática vocal da escola italiana de canto: uma análise comparativa dos tratados de canto de Pier Tosi, Giambattista Mancini e Manuel Garcia.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PARABOLICAMARÁ. Intérprete e compositor: Gilberto Gil. *In: PARABOLICAMARÁ.* Rio de Janeiro: WEA, 1991. 1 CD, faixa 2 (4'30).

PARESCI, Claudinei ; MARTINI, Claudinei J. A Autonomia na EAD. **Revista Educação em Foco**, São Paulo, 2017. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/006_autonomia.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

PINTO JUNIOR, Glenio do Couto; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Programa universidade aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação. **Avaliação**, Campinas-Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 227-249, 2014.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. **Concepções e políticas de EaD.** Ceará: UNOPAR/UFC, 2006.

REICH, Justin *et al.* Remote learning guidance from state education agencies during the Covid-19 pandemic: a first look. **EdArXiv**, April 2, 2020. DOI:10.35542/osf.io/437e2

RESTE, Carmen Domingues. O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 223-248, 2015. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698138927>. Acesso em: 10 maio 2022.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação musical a distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 22., 2015. **Anais [...]**. Natal: ABEM, 2015. v. 1, p. 1-12.

ROSSIT, Fernando Henrique Andrade; SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de. **Uso de recursos tecnológicos para ensino de música**: uma proposta de formação continuada em EaD. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/343c.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

SAMPAIO, Inayá M. A educação a distância e o ensino emergencial em tempos de pandemia: a alternativa do ensino remoto e outras variantes. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1037-1053, set./dez. 2021.

SANTOS, Adelcio Machado dos *et al.* Perspectivas do ensino de música na educação a distância: perspectives of music teaching in distance education. **Revista Gestão e Conhecimento**, v. 16, n. 1, p. 16-29, 2022.

SANTOS, Rita de Cássia dos. **Perfil da educação a distância no extremo sul do Brasil**: estrutura, aplicação e avaliação. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2010.

SEGNINI, Liliana R. P. Os músicos e seu trabalho. Diferenças de gênero e raça. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 75-86, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/75HPc5GBWVnwFh8yFQXjsWt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SILVA, Andréa R. L. D. *et al.* A terminologia da EaD: conceito e compreensão. **Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)**, p. 1-10, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010235937.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SILVA, Denise de Carvalho *et al.* Desafios na educação em tempos de pandemia: contribuições da psicologia escolar. *In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (org.). Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.

SILVA, Elder Thomaz da. O uso das TDIC no ensino de instrumento musical a distância. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 2020. **Anais [...]**. São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1418>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SILVA, Glayson Brendown Santos; ALVES, Romero Coelho; BECKER, Valdecir. Performance de música em rede: colaboração e prática musical a distância. *In: WORKSHOP O FUTURO DA VIDEOCOLABORAÇÃO; SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS MULTIMÍDIA E WEB (WEBMEDIA)*, 24., 2018, Salvador. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 163-166. ISSN 2596-1683. DOI: <https://doi.org/10.5753/webmedia.2018.4592>.

SILVA, Gleice Assunção da; RAMOS, Daniela Karine; MATTAR, João. Escalas de avaliação na educação a distância: revisão sistemática de literatura. **Revista EducaOnline**, v. 14, n. 1, p. 96-118, 2020.

SOUSA, Nadjá Barbosa *et al.* Projeção vocal na opinião de professores de canto lírico. **Distúrbios da Comunicação**, v. 27, n. 3, 2015.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música**: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB. 2018. 301 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria. 2018.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia R. **Docência virtual em música nos cursos de pedagogia a distância**: narrativas de professores formadores sobre a relação com os alunos. 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/383.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

THOMAZ, Elder. O uso das TDIC no ensino de instrumento musical a distância. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 2020. **Anais [...]**. São Carlos, ago. 2020. p. 1-10. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1418>. Acesso em: 11 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Licenciatura em Música EAD promove encontro na UFRGS**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/licenciatura-em-musica-ead-promove-encontro-na-ufrgs>. Acesso em: 11 fev. 2022.

VAZ, Bárbara Regina Gonçalves. **A educação a distância no Brasil e a reconfiguração da identidade do professorado**. 2016. 191f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

VIDAL, Mirna Rubim de Moura. **Pedagogia vocal no Brasil**: uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizado do canto. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

VIDAL, Odaléa Feitosa; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no ensino

superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 722-749, abr. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000200722&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2022.

VIEIRA, Celuta Maria Santos; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Educação a distância: uma reflexão sobre a relação professor-tutor e estudante no processo de ensino e aprendizagem. **Rev. Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 284-303, maio/ago. 2016.

YU, Peng-Jiang; XIONG, Mao-Zhu. Remote vocal singing course design based on embedded system and internet of things. **Mobile Information Systems**, v. 2022, 2022.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, André Luiz Lopes de Araujo, responsável pela pesquisa de doutorado “Ensino do canto a distância: abordagens e estratégias” sob orientação do Prof. Dr. Luiz Augusto de Paula Souza realizada no PPG em Comunicação Humana e Saúde da PUC-SP, te convido para participar da referida pesquisa como voluntário. O objetivo da pesquisa é descrever e analisar o ensino de canto a distância por diferentes perspectivas. A sua forma de participação consistirá em uma entrevista semiestruturada de modo online pela plataforma Microsoft Teams.

Este estudo contribuirá para as áreas de Educação, Canto, Música e Fonoaudiologia à medida que fará uma investigação aprofundada sobre o ensino a distância de canto. Os benefícios que esperamos com o estudo se relacionam ao conhecimento do uso de tecnologia para educação vocal.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os sujeitos voluntários da pesquisa. Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como leve e de origem psicológica, intelectual e/ou emocional à medida que ao responder as perguntas durante a entrevista, você pode sentir algum constrangimento, desconforto, vergonha, estresse e/ou cansaço.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação ou retirar o seu consentimento, sem penalização alguma ou sem prejuízo no momento que quiser.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Rua Ministro Godoy, 969, 4º andar – Sala 4E-13. CEP 05015-901, Perdizes, São Paulo/SP, tel. 11- 3670-8518, email: ppgchs@pucsp.br. Em caso de qualquer dúvida ou necessidade entre em contato com o pesquisador André Luiz Lopes de Araujo, tel. 71-99220-0488, email: andre_luizl@hotmail.com ou andreluizlopesdearaujo@gmail.com. Como se trata de uma pesquisa on-line, em caso de aceite você marca na opção abaixo.