



**ENSINO DA PERCUSSÃO NO SISTEMA REMOTO E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Fernando Antônio Ferreira Souza
E-mail: fernandosoul@gmail.com

Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha
E-mail: maria.leudysvania@aluno.uece.br

Resumo: O presente artigo se propõe a apresentar processos de aprendizagem musical colaborativa a partir de experiência no ensino remoto desenvolvida em tempos de pandemia decorrente da COVID-19 entre março de 2020 e início de 2021. Nesta abordagem, sob formato de relato etnográfico de experiências embasadas, considerou-se a importância da motivação dos alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará/Campus Sobral (UFC-Sobral) para aprender as práticas de percussão utilizando as tecnologias digitais em formato remoto. O aporte metodológico que engendra este constructo foi construído a partir de discussões sobre a aprendizagem colaborativa da percussão; auxílio de tecnologias digitais livres; e a utilização de recursos exemplificativos-demonstrativos das práticas de percussão, tais como: vídeos e podcasts. A iniciativa de transformar utensílios do cotidiano em instrumentos de percussão e desenvolver o ensino-aprendizagem da música a partir dos recursos dispostos pelo meio, se configuram como tradutores de uma práxis pedagógica, já que visa ultrapassar os limites e os desafios do contexto remoto e influir na motivação dos alunos. Como resultados dessa experiência, foi apreendido que a pandemia fez emergir arenas adversas da realidade comum de escolas e universidades para aprendizagem de música, já que acionou novas demandas e outras formas de desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Aprendizagem musical colaborativa; Tecnologias digitais.

ABSTRACT:

This article proposes to present collaborative musical learning processes based on an experience in remote learning developed in times of pandemic resulting from COVID-19 between March 2020 and early 2021. In this approach, in the form of an ethnographic report of grounded experiences, it was considered the importance of motivating students from the degree course in music at the Federal University of Ceará/Campus Sobral (UFC-Sobral) to learn percussion

practices using digital technologies in remote format. The methodological contribution that engenders this construct was built from discussions on collaborative percussion learning; aid of free digital technologies; and the use of exemplifying-demonstrative resources of percussion practices, such as: videos and podcasts. The initiative to transform everyday utensils into percussion instruments and develop the teaching-learning of music from the resources provided by the medium, are configured as translators of a pedagogical praxis, as it seeks to overcome the limits and challenges of the remote context and influence in the motivation of students. As a result of this experience, it was learned that the pandemic caused adverse arenas to emerge from the common reality of schools and universities for learning music, as it triggered new demands and other forms of development of didactic-pedagogical practices.

KEY WORDS: Remote teaching; Collaborative Music Learning; Digital technologies.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo emergiu de experiências e inquietações mobilizadas pelo contexto adverso de gerir aulas e atividades formativas na Universidade Federal do Ceará, a partir da deflagração de ações de isolamento social compulsório provocado pela COVID-19, em período letivo de 2020.1 e 2021.1, contexto que impactou o campo da docência e a dinâmica do ensino-aprendizagem no Curso de Licenciatura em Música do Campus Sobral-UFC. Ao longo deste respectivo período temporal, minha perspectiva de educação foi alterada significativamente pelo impedimento de atividades presenciais e a consequente modificação nas trocas de experiências em domínios da música. Emergiram barreiras antes não pensadas para os modos de relação com o espaço pedagógico de aprendizado e de estratégias didáticas de interação com o saber.

Como resultado, surgiram novos olhares acerca do sistema vigente da educação que se revelara fragilizado quando exposto a demandas virtuais de ação. Tornara-se assim evidente a significância da pessoalidade do modo presencial, que contribua expressivamente para o processo de materialização de uma factual práxis pedagógica. Com a chegada inesperada da pandemia, os professores não sabiam como agir didaticamente, nem como dar execução as atividades e prosseguimento de conteúdos. O novo cenário trouxe à tona uma série de desconfortos, limitações e resistências.

O contexto do formato convencional da ‘presença’, como *sine qua non* para uma prática pedagógica efetiva, apontara que uma possível relação e uso dos métodos digitais apenas serviriam como efeito de ornamento didático. Muitos professores, ainda que utilizando recursos

digitais como ferramentas para a práxis pedagógica, resistiram, durante o período inicial da pandemia

Mesmo antes da pandemia, a inserção das ferramentas digitais nos processos educativo-formativos já indicava esta problemática, tendo em vista que com a ascensão do Ensino à Distância e a crescente segmentação de experiências *online*, foram acionados certos medos e desconfortos, principalmente associados a ideia de uma possível nulidade e substituição da figura do professor como principal mediador do processo ensino-aprendizagem.

Porém, com a obrigatoriedade do isolamento e do distanciamento social precisou-se reinventar. Segmentos da indústria, comércio e educação tiveram que inovar mecanismos de continuidade, e uma das formas encontradas para reduzir efeitos da crise mundial da saúde, foi a adoção do sistema *Home Office*. Alternativa complexa, devido boa parte da sociedade não dispor de infraestrutura suficiente para desenvolver ações remotas.

Este artigo se debruça na seguinte pergunta: Como o ensino remoto emergencial pode promover êxito em processos educacionais para aprendizado da percussão? Partindo dessa inquietação, este trabalho busca apresentar iniciativas e estratégias de trabalho que foram arquitetadas com vistas a desenvolver a formação docente no ensino da música, mais especificamente da percussão, de maneira didática e exitosa.

2 DESENVOLVIMENTO: REFERENCIAL TEÓRICO E RESULTADOS

2.1 Ações para uma educação resiliente

Com o surgimento da pandemia da Covid-19, o sistema educativo se viu suscetível a um colapso, pois no mundo disseminava-se uma crise sanitária que atingia todos os setores da sociedade. Surgiram então as demandas de cuidado e proteção à saúde, dentre elas, o isolamento social. Com isso, a educação precisou incorporar recursos digitais no ensino básico e superior. E não apenas incorporá-los, mas didaticamente manuseá-los.

Nesse processo, pude verificar a transitoriedade do olhar formativo, que trafegava entre um modelo tradicional e o remoto. Um olhar em busca de respostas e caminhos, em meio a incerteza e a insegurança, que, imponderável, mobilizou transformações imediatas sobre a prática da docência e aquisição do saber.

Vivenciou-se avanços tecnológicos e alterações de concepções para o que se percebia sobre a aprendizagem e suas consequências. Avanços e alterações não apenas no que tange ao

acesso à informação e ao conhecimento tecnológico, mas no modo de compreender práticas e fazê-las tradutoras de uma práxis pedagógica criadora, comprometida com uma formação docente de qualidade.

Como iniciativa significativa, destaco ações institucionais da UFC, que, no âmbito do Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (PAAP), da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) e da Divisão de Formação Profissional (DIFOP), promoveu formação continuada para docência do ensino superior, trazendo ao plano da docência um contato sistemático e aplicável com possibilidades pedagógicas existentes na web, desenvolvidas e assessoradas por consistentes abordagens teóricas e metodológicas.

Tais encaminhamentos emergiram como significativos não apenas para a demanda de disciplinas propedêuticas, mas também para aquelas essencialmente prática, como o do ensino-aprendizagem da música. Nesta perspectiva, este artigo traz o caso do ensino remoto de percussão popular, que, diante do contexto de isolamento social e da demanda de continuidade da prática docente, acionara estratégias metodológicas sob recursos digitais sem prejuízos à práxis pedagógica.

2.2 Ensino remoto: entre a adversidade e a reflexividade.

O contexto de abertura do acesso ao conhecimento vem progressivamente alcançando arenas antes pouco praticadas nas da escola e universidades, que desconsideravam a utilidade da web como ferramenta eficaz tanto para o ensino como para a aprendizagem. As queixas docentes eram justamente sobre a presença do espaço virtual em contextos de aula pelo uso de smartphones, que permitiam a difusão descontrolada de uma cultura comportamental advinda de fora da escola. Esse comportamento discente marcava a presença de ferramentas que supriam demandas distintas daquelas concebidas pelos planos curriculares.

Greiffenhagen (2012) observou que, por mais que o professor interaja com os alunos, é possível ocorrerem limites na interação estabelecida, visto poder haver entre estes atores variações de perspectivas, pois o professor busca ensinar o conhecimento, enquanto os alunos tentam descobrir o conhecimento por conta própria, explorando o ciberespaço. O contexto relacional que edifica esta abordagem para um olhar colaborativo, revela, segundo Drotner (2008), a existência de demanda discente para uso mais ampliado da *cibercultura* como ferramenta de aprendizagem.

Entretanto, diante de momento de isolamento social, a sociedade elegeu o *ciberespaço* como espaço de acesso a informações e saber. Aquele instrumento de navegação inicialmente informal se tornara ferramenta oficial para demandas diversas, de modo que a comunicação eletrônica e a tecnologia de aplicativos deixaram de ser recursos paralelos de saberes e ação humana, para se tornar um caminho viável e promissor para a teia global de difusão da informação. Tais recursos tecnológicos de interconexão emergiram para o ensino como soluções e problemas em ambientes da educação, visto que, de um lado, promoveram caminhos resilientes de superação, inclusão social de acesso ao saber, e cumprimento de missão e compromisso de escolas e universidades, mas do outro, percebeu-se um amplo espectro de dificuldades no uso desse recurso tecnológico por conta de um despreparo de instituições, programas educacionais e do professor. Instancias de ação educativa obrigaram-se a encontrar formatos de cumprimento de suas missões pelo uso de ferramentas até então desconhecidas como recursos pedagógicos. No entanto, outra variante de impedimentos antes desconsiderada emergiu: um semelhante despreparo no uso de recursos remotos pelos alunos. Dado que torna urgente ações pedagógicas que introduzam experiências significativas de inclusão e interação, mesmo em contexto remoto.

Oliveira (2010) destaca o valor de ações significativas em espaços formacionais como a escola, onde, de modo geral, dever-se-ia haver estímulos ao potencial criativo do aluno. Sua abordagem traz como vetor desta demanda a implementação de processos de aquisição de técnicas, procedimentos e metodologias incentivadoras da criatividade, seja no currículo ou ações de extensão. A este respeito, Wechsler (2001) afirma que a criatividade ainda é fenômeno pouco implementado em ambientes formativos tradicionais (escolas e universidades). Tal perspectiva deposita no professor a responsabilidade pelo grau de qualidade e estímulo proporcionado na ação educativa – “seja por deficiências em sua formação, desconhecimento de técnicas, procedimentos e metodologias incentivadoras da criatividade, seja pela extensão do currículo a cumprir.” (OLIVEIRA 2010, p.86).

Dessarte, advoga-se a importância de fomentar nas práticas de ensino, o estímulo da criatividade, como forma de ampliar o repertório cultural, social e histórico como necessidade gnosiológica.

2.3 Aprendizagem colaborativa em tempos de ensino remoto

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

Cernev (2015, p. 28) entende que as tecnologias digitais propiciam interação e colaboração, emergindo como papel importante em diversos setores da educação. A colaboração no ambiente educacional emerge conceitualmente por ser adotada como prática necessária para propiciar o desenvolvimento do aprendizado em sala de aula, e também no ensino remoto, principalmente em tempos de uso alargado de aplicativos e softwares integrativos.

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

Linhas de pensamento relacional entre cooperação e colaboração (DILLENBOUNG; SCHNEIDER, 1995; ROSCHELLE; TEASLEY, 1995) atribuíram à cooperação um sentido voltado ao produto final, porquanto a colaboração era vista sob perspectiva do processo, por ocorrer da comunicação e reflexão verbal entre estudantes, propiciando hábitos de interação, conexão social e engajamento criativo durante a realização de atividade. O que implica compreender que a colaboração é ação conjunta no construto do todo do conhecimento, e a cooperação a interação partida através da subdivisão do trabalho.

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

2.4 A motivação para aprendizagem.

O recurso motivacional é recorrente em abordagens sobre aprendizagem colaborativa, revelando vasto terreno de pesquisas. Linhas reflexivas sobre trabalhos colaborativos abrem recursos significativos para estudos da motivação por meio de decisões coletivas em que se percebe trocas de experiências e novas ideias em processos formativos de atividades e práticas escolares. A motivação, para Deci e Ryan (2000), está associada a energia desenvolvida numa ação.

Autores como Bzuneck (2009), Deci e Ryan (2011), apontam que a motivação está associada com as próprias expectativas que emergem em contexto de aprendizagem. Contextos motivacionais que se desenvolvem por vetores qualitativos de verificação do comportamento. Entretanto, ao considerarmos nesta verificação a existência de potencialidades comuns para todos os indivíduos, estas, ainda que comuns, revelam poder ser acionadas por estratégias diferentes de pessoa para pessoa. Para tanto, dependem de como cada indivíduo se relaciona com as próprias experiências pessoais e como estas impactam em suas formas particulares de ação diante de atividades propostas segundo a didática de cada professor, observando que, segundo a perspectiva sociocultural, a motivação emerge como fenômeno fundamentalmente social, da qual a motivação individual é acionada da participação social coletiva (ARNOLD e WALKER 2008), como aquela promovida pelo professor.

A partir da observação participante durante a docência em modo remoto da percussão, valorizou-se a possibilidades de motivação do discente. O ambiente virtual das aulas e das atividades em formato remoto, demanda adesão integrativa dos alunos, a partir da qual eles conquistam novos desafios, aumentam seu potencial e se satisfazem psicologicamente. Este modelo de considerar as interações estabelecidas com o ambiente remoto permite

considerarmos a percepção da motivação humana segundo a microteoria orgânico-dialética (entre a pessoa e o ambiente), proposta por Deci e Ryan (2008-b) denominada Teoria da Autodeterminação. Este conceito diferencia tipos de motivação (controlada ou autônoma) por meio da satisfação de três demandas psicológicas básicas: senso de autonomia, senso de competência e senso de pertencimento (DECI; RYAN, 2008 b).

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

O contexto de ensino remoto abriu olhares para compreensão do fazer musical. Novas realidades metodológicas surgiram, abrindo possibilidades de uma educação com foco no incentivo de um aprendizado autônomo e participativo, a partir de ações que promovessem o experimento de problemas e situações reais como centro do processo. Mas em música, este panorama remoto representa um desafio significativo, ainda que o senso comum da sociedade erroneamente tenha a música como arena de aprendizagem essencialmente ativa devido sua matéria prima ser o som e seus valores simbólicos.

Entretanto, justamente pela imaterialidade da matéria prima da ‘música’, os modos de aprendizado foram, grosso modo, desenvolvidos por duas possíveis estruturas formativas: a aprendizagem mecanizada pela repetição exaustiva, ou a aprendizagem pela mediação de uma consciência relativa dos sons com realidades específicas. A primeira fora mais difundida pelo estabelecimento de regras axiomáticas que impunham ao aprendiz a árdua missão de superação de seus limites e heranças culturais na busca de corrigir erros e falhas para adquirir um saber universal. O aprendiz exitoso seria aquele que revelasse mais persuasão, perseverança, obediência e esforço. O que afastava total relação do fazer musical com o conceito difundido de criação intuitiva e natural. O músico oriundo desse formato tende a ser habilidoso, mecânico, mais técnico, porém pouco musical e intuitivo.

A segunda, proposta pela experiência consciente com o elemento sonoro, o aprendiz deveria buscar em si próprio sua expressividade diante de contextos coletivizados e participativos de vivência, como em arenas de comunicação e intercomunicação pelo uso do som. Sua experiência com o som tende a ser uma extensão de sua forma de ver o mundo. O músico que emerge desse formato é mais intuitivo, expressivo e musical.

Porém, o interessante é percebermos que a primeira estrutura formativa, mediada pela repetição exaustiva, sob sentimento de culpa e traumas do erro, ocorre predominantemente em

escolas formais, como conservatórios, enquanto que, a segunda estrutura formativa, mediada por uma vivência pessoal e relativizada do som com contextos participativos, ocorre predominantemente fora da escola formal, como em rodas de capoeira e reisados.

O conceito de ‘aprendizagem ativa’ que emergiu em tempos de pandemia, impactou nos formatos predominantes nas escolas de música, nas metodologias e didáticas do ensino musical.

O caso específico desta discussão fora então apropriado a realidade do ensino remoto da disciplina oficina de percussão do curso de Licenciatura em Música da UFC-Campus Sobral, a partir do que discutimos os conceitos, suas aplicabilidades em perspectiva pedagógica, e exemplificação da práxis na prática pedagógica utilizada em atividades síncronas e assíncronas.

Em sua peculiaridade, o aprendizado da música pode ser obtido de diversas formas sem obrigatoriedade de ingresso em escola formal. Em contextos de música, a escola formal implica espaços de aprendizagem onde o conteúdo formativo segue um padrão estruturado por sistemática construída em arenas da intelectualidade musical, que parte de uma hierarquização vertical do saber.

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

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

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

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

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

Swanwick (2004) afirma que, em educação musical, busca-se perceber se o aluno:

Reconhece (explora) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura. Identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumentos, timbres ou textura. (Swanwick, 2004,p. 92)

Sob este olhar, a música pedagogicamente inclui categorias educacionais de atividades concretas pela qual os sujeitos humanos reflexivamente se afirmam em suas realidades de vida. Seu poder reflexivo propicia os indivíduos modificarem suas realidades objetivas pela consciência de si. Neste sentido, metodologias colaborativas em ambientes formativos virtuais revelam-se como espaços abertos a apresentação, representação, reflexão e pesquisa

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

Escolas convencionais de música recorrem essencialmente a aulas presenciais, tal como é convencionado na UFC. A instrução formativa contempla área teórica de conteúdos

propedêuticos em música, e área técnica e expressiva para procedimentos prático-conceituais peculiares a atividade musical de instrumentistas, pesquisadores e principalmente educadores. Com o advento da adversidade de atividades remotas para ensino da percussão na UFC, emergiram objetivos novos, que em parte já existiam em ambiente presencial, mas que com o isolamento compulsório tomaram maior amplitude.

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

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

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

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

2.7 Desafios e caminhos de ensino remoto da percussão.

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

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

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A colaboratividade emergiu como vetor principal para o sucesso do empreendimento pedagógico, de modo que todo processo fluiu como forma interativamente aceita e promovida

pelo coletivo (professor e alunos), sob intermédio de tecnologias digitais. Complementamos estas colocações reafirmando a importância das aulas presenciais e da relevância e aplicabilidade de ambientes virtuais sob gerenciamento remoto de tecnologias digitais, que se revelaram viáveis para o aprendizado da percussão.

A validade da integração do cenário de tecnologias digitais em ambientes formativos, acionados por mecanismos motivacionais de colaboração, permitiu acesso exitoso para aprendizagem, mesmo em arenas geopolíticas longínquas, pois tais ambientes digitais oferecem espaços abertos para trocas, interações e construções coletivas para o desenvolvimento de aprendizagens reais e significativas para o aluno. Deveras, se bem direcionadas, a inserção de tecnologias no espaço formativo emerge como caminho viável para redimensionar os espaços de aprendizado sem prejuízo da práxis pedagógica.

4 REFERÊNCIAS

ARNOLD, Lynette S.; WALKER, Richard A. Co-constructing classroom environments that improve academic outcomes. In: TOWNDROW, Phillip A; KOH, Caroline; SOON, Tan H. (Eds.). *Motivation and practice for the classroom*. Amsterdam: Sense Publishers, 2008. p.164-184.

BAUMAN, Zygmunt.. De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. *Cuestiones de identidad cultural!* / compilado por Stuart Hall y Paul duGay.-la ed.- Buenos Aires : Amorrortu, 2003. p40-68.

BRUFFE, Kenneth A. *Collabotative Learning: higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1993.

BZUNECK, José A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely.; BZUNECK, José A. (Orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4a ed. Petropolis: Vozes, 2009. p.9-35

CERNEV, Francine K. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem* /Francine KemmerCernev. UFRGS. Porto Alegre, 2015.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, v.22, p17-22, 2011.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v.49, n. 3, p182-185, 2008 b.

- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n. 4, p227-268, 2000.
- DILLENBOUNG, Pierre; SCHNEIDER, Daniel. *Collaborative learning and the internet*. 1995. Documento online. Disponível em: «http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html»
- DROTNER, Kirsten. Informal Learning and Digital Media: Perceptions, Practices and Perspectives. In: Kirsten DROTNER; Hans Siggaard JENSEN; Kim Christian SCHODER (Eds.). *Informal Learning and Digital Media*. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2008. p.10-28.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- GREIFFENHAGEN, Christian. Making rounds: The routine work of the teacher during collaborative learning with computers. *The International Journal of Computer- Supported Collaborative Learning (ijCSCL)*. V.7, n.1, p.11-42, 2012.
- IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). *Formação de professores: texto & contexto*. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.
- OLIVEIRA, L. C.; GOLDENBERG, R.; MANZOLLI, J. Percepção de instrumento musical sintético construído por modelo experimental. In: *SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS - SIMCAM*, 4., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: SIMCAM, 2008. Disponível em: . Acesso em: 19 jan. 2010.
- OTSUKA, J., TAROUÇO, L.. Proposta de um sistema de apoio à aprendizagem colaborativa baseado na WWW, *VIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. São José dos Campos, 18-20, Novembro de 1997.
- ROSHELLE, Jeremy; TEASLEY, Stephanie. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: O'Malley, C. (Ed). *Computer-supported Collaborative Learning*. New York: Springer-Verlag, 1995. p.69-97.
- SCHAFER, Murray R. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- STAHL, Gerry; KOSCHMANN, Timothy; SUTHERS, Dan. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *Cambridge handbook of the learning sciences*, 2006.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003
- VERDEJO, M. Felisa. Interaction and collaboration in distance learning through computer mediated technologies. In T.T. Liao (Ed.). *Advanced educational technology: Research issues and future technologies*. Berlin: Springer-Verlag, 1996.p.77-88.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: ;Artins Fontes, 1989.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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