

## Estratégias didático-metodológicas no Componente Curricular Práticas Musicais Coletivas na Licenciatura em Música a Distância da UNEB

### Comunicação

*Aurélio Nogueira de Sousa*  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
andsousa@uneb.br

*Carlos Eduardo Sueitt Garanhão*  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
cgaranhao@uneb.br

*Desirée Johanna Mesquita Mayr*  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
dmayr@uneb.br

*Elisama da Silva Gonçalves Santos*  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
esgsantos@uneb.br

*Solon Santana Manica*  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
smanica@uneb.br

**Resumo:** O curso de chamada especial de Licenciatura em Música da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi idealizado na modalidade a distância para suprir a demanda de professores de música no estado. Este artigo discute as estratégias didático-metodológicas adotadas na formação, os desafios dos docentes e discentes, assim como os resultados que vem sendo obtidos. Concentramos este relato de experiência no componente curricular Práticas Musicais Coletivas (PMC) que é presente ao longo de todo o curso, e que é o principal articulador da prática instrumental e do fazer pedagógico na educação musical. Concluímos com as adequações que estão sendo feitas, em um processo construtivo dinâmico e inclusivo.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Música a Distância, Práticas Musicais Coletivas, Educação Musical.

### Introdução

A partir da experiência e da prática docente na Licenciatura em Música na modalidade EAD da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o presente artigo pretende

discutir as estratégias didático-metodológicas na formação de professores(as) de música. O texto inicia com uma breve exposição do histórico do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da proposta presente na ementa de Práticas Musicais Coletivas (PMC). No curso, o componente curricular de PMC é o principal ponto de articulação da prática instrumental e do fazer pedagógico na educação musical. Por isso, as reflexões giram em torno das experiências dos docentes nesse componente: os desafios encontrados tanto por questões relativas ao ensino a distância como na aplicação das ementas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (a seleção dos conteúdos e as estratégias didático-metodológicas escolhidas). As reflexões mostram que estratégias advindas do ensino de bandas de música (reorganizadas para uso mediado por TDICs), que têm forte viés prático-musical, podem contribuir na melhoria do fazer pedagógico da EAD em música.

### **Breve Histórico do Curso Superior em Música a Distância da Universidade do Estado da Bahia**

O curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criado, como chamada especial, de uma iniciativa da Prof. Edineiram Maciel em parceria com o Projeto Neojiba, para introduzir o campo de Artes nas ofertas de cursos disponibilizados na UNEB. Essa parceria, inicialmente, contou com a própria Prof. Edineiram coordenando o curso, com um orientador designado pela Neojiba, e professores formadores de outras áreas ministrando os componentes com apoio de tutores presenciais e a distância. Essa estrutura proporcionou que os cinco polos (Salvador, Teixeira de Freitas, Caetité, Irecê e Senhor do Bonfim) pudessem ter aulas síncronas com os professores formadores on-line e que fossem assistidos nos polos pelos tutores. Assim, podemos observar o que consta no documento projeto político pedagógico do curso:

A proposta de um Curso de Licenciatura em Música foi apresentada pelo Diretor Geral do Neojiba (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia), o maestro e pianista Ricardo Castro, ao Reitor da UNEB, José Bites de Carvalho em 06 de janeiro de 2016. O Neojiba é “uma ação da Secretaria de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social e sua gestão é realizada pelo Instituto IASPM, entidade sem fins lucrativos qualificada como Organização Social” e, por essa razão, Kívio Dias Barbosa Lopes, chefe de gabinete da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento

Social – SJDHDS, também participou desse primeiro encontro, assim como membros da Pró-Reitoria de ensino de graduação da UNEB– PROGRAD. Um segundo encontro foi agendado para apresentar a proposta ao Instituto Anísio Teixeira, na pessoa do Prof. Nildon Carlos Pitombo, então Diretor Geral deste órgão ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Por meio desse encontro, reconhecendo a importância para a rede estadual de educação da formação de professores licenciados em música, ficaram estabelecidos os parceiros dessa proposta. Em 04/02/2016, foi publicada, por ordem do Reitor, Prof. José Bites, a portaria nº 300/2016 que constituiu o Grupo de Trabalho responsável por elaborar a proposta do Programa Especial de Graduação em Música – Licenciatura. Em outubro de 2016, o Conselho Superior da UNEB – CONSU – aprova o Relatório apresentado pela Comissão, e Com a **RESOLUÇÃO Nº 1.282/2017** autoriza a criação do Programa Especial de Licenciatura em Música – modalidade EaD a ser ofertado pela Unidade de Educação a Distância (UNEAD)/UNEB, ressaltando a relevância do curso, mas que este somente seria autorizado com recursos orçamentários externos. Daí o interesse da UNEB e do Neojiba em celebrar contrato com a Secretaria de Estado de Educação da Bahia-SEC, já que a mesma, no início do projeto, se fez presente através do Instituto o Instituto Anísio Teixeira (UNEB, 2018, p.3).

No ano de 2021, ocorreu concurso público no qual foram contratados professores substitutos com formação específica na área de música. As áreas designadas de cada um dos educadores pelo edital foram: sopros/madeiras, cordas arcadas, percussão, sopros/metals, teclados, canto e cordas dedilhadas. O total de sete professores(as) foram contratados(as) e continuam atuando no curso. Essas contratações representaram uma mudança da estratégia inicial (a qual previa a visita periódica de professores oriundos da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, OSESP, que, por falta de captação de recursos pelo Instituto IASPM, não aconteceu) e contribuíram para atender as demandas dos estudantes.

Devido à pandemia de COVID-19, o curso não pôde contar com os tutores presenciais, previstos no projeto pedagógico. Dessa maneira, surgiram desafios para professores e estudantes em atender às demandas do currículo (ementas das disciplinas), como foram pensadas no contexto inicial. Esses desafios permanecem, visto a ausência de tutores presenciais nos polos até o momento da escrita deste estudo, e compõe parte das reflexões compartilhadas nos relatos de experiência docente do componente curricular PMC que perpetua durante os oito semestres do curso, nomeados de PMC I a VIII.

## Ementa do componente curricular PMC

O componente curricular Práticas Musicais Coletivas responde ao núcleo prático do curso e é voltado para a formação musical dos licenciandos. Dentre os conhecimentos trabalhados, podemos citar História da Música, Análise Musical, Percepção, Contraponto, Harmonia, Performance (cada estudante no seu instrumento musical, a partir dos conhecimentos adquiridos previamente ao ingresso no curso), Regência, entre outros. Esse caráter multi, inter e transdisciplinar representou e representa um desafio para educadores e educandos.

A pandemia e o isolamento social dificultaram a interação entre os estudantes na prática musical coletiva, que se utilizaram das tecnologias digitais de informação e comunicação, TDICs, para criar situações nas quais pudessem fazer música em conjunto (como veremos nos relatos de experiência). Esse fato é pontuado porque constitui parte importante das estratégias didático-metodológicas utilizadas para atender as ementas de PMC e a articulação entre a teoria e a prática musical. Sobre PMC, o Projeto Político Pedagógico afirma que:

Este é o núcleo responsável pelo desenvolvimento musical do licenciando e em como objetivo a formação em prol do ensino coletivo de música, buscando o aprofundamento e diversificação dos conteúdos específicos alinhados com os sistemas de ensino vigentes no país. Por meio de forte articulação teoria/prática, é composto por conhecimentos que tratam especificamente do campo musical. Desta forma, percorre todos os semestres o componente curricular Práticas Musicais Coletivas, que garantem ao licenciando aprofundamento gradativo dos conhecimentos teóricos e práticos da linguagem musical, incluindo experiências com diferentes instrumentos musicais e práticas vocais e corporais (que incorpora a concepção da música como expressão artística multidimensional), os conhecimentos de Teoria, Literatura e Estruturação Musical, Percepção; Construção e Manutenção de Instrumentos (que visa preparar o professor para a utilização de diferentes materiais sonoros no fazer musical adequando aos diferentes contextos pedagógicos sabendo lidar também com a estrutura física dos instrumentos e sua manutenção). Finalmente, os conhecimentos teóricos e práticos de Regência preparam os licenciandos para lidar com grupos musicais vocais e/ou instrumentais em diversos contextos. Este eixo totaliza 1380 horas, distribuídas ao longo dos oito semestres através de um único componente curricular transdisciplinar, denominado Práticas Musicais Coletivas (UNEB, 2020, p.19).

Embora a descrição de PMC esteja articulada a uma visão de Educação Musical abrangente, as ementas desse componente (PMC I, PMC II, PMC III e assim por diante) têm um caráter demasiadamente descritivo e elencam um número elevado de conteúdos musicais, por vezes, com enunciados de caráter conservatorial. Logo, as ementas, em parte, contradizem a perspectiva pretendida para o componente curricular no Projeto Político Pedagógico. Esse fator representou um problema para o processo de elaboração dos planos de ensino, no qual abordar a totalidade dos conteúdos propostos pela ementa poderia representar uma abordagem superficial dos mesmos. Esse caráter demasiadamente descritivo nas ementas não dialoga com as abordagens atualizadas nos Projetos Pedagógicos Curriculares ou Político Pedagógicos dos cursos de música de outras IES. Dentro de uma abordagem contemporânea do currículo, opta-se, nas ementas, por apontar diretrizes que proporcionem maior liberdade para educadores e educandos desenvolverem os conhecimentos em diálogo com as transformações e as necessidades do contexto vivenciado no processo de ensino-aprendizagem. O projeto pedagógico curricular de música da UNIPAMPA (2016) apresenta um exemplo dessa perspectiva:

O Curso de Música - Licenciatura da UNIPAMPA apresenta, em sua concepção de componentes curriculares apresentados na matriz curricular, a possibilidade aos discentes de incorporarem um conjunto de saberes em componentes curriculares complementares, os quais poderão ser escolhidos de acordo com diferentes perspectivas de formação (UNIPAMPA, 2016, p.69).

O estudo de Lima e Silva (2021, p. 352) mostra o quanto os currículos em música estão desarticulados da prática pedagógica durante o processo de ensino-aprendizagem e do contexto sociocultural de educadores e educandos:

A unidade que vislumbramos a partir deste eixo de análise é, nos currículos de música de forma geral, uma recusa de aspectos da realidade social dos agentes envolvidos neste campo, sejam eles professores, ingressos ou egressos dos Cursos de Música. Em suas análises, os autores dão destaque aos documentos curriculares que pouco se atualizam ou pouco se concretizam nas práticas pedagógicas por desconsiderarem estes aspectos.

A partir dos relatos de experiências docentes (a seguir discutidos), se pretende fomentar o pensamento crítico e a construção de um currículo mais articulado com o fazer

docente e com o contexto sociocultural de todos os agentes envolvidos na educação musical, com foco no ensino superior em música na modalidade EAD.

### **Relatos de atividades e estratégias didático-metodológicas utilizadas em PMC**

As experiências docentes em PMC reforçam as recomendações de Rosas e Westermann (2009) sobre a necessidade de preparação de educadores(as) para lecionar aulas na modalidade EAD. O simples traslado de metodologia presentes no modelo presencial de ensino em música se mostra insuficiente e ignora a complexidade e as particularidades presentes no contexto da educação musical a distância. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em PMC enfatizaram o uso das TDICs como ferramentas pedagógicas, como veremos a seguir. Ainda sobre o uso de softwares na EAD em música, Tourinho e Westermann (2012), mostraram que o uso de TDICs como ferramentas pedagógicas melhorou o desempenho dos estudantes nas atividades desenvolvidas no AVA.

### **Práticas Musicais Coletivas**

É importante enfatizar que está a cargo da coordenação do curso a atribuição dos componentes curriculares aos professores e, considerando a extensa carga horária dos PMCs (e outros componentes) é comum que dois ou três professores compartilhem o trabalho no mesmo componente.

O trabalho coletivo na organização dos conteúdos e desenvolvimento das atividades é muito valioso e enriquecedor, uma vez que as discussões abarcam conhecimentos e vivências de docentes atuantes em diferentes áreas da música e com experiências distintas, o que, certamente, contribui para uma abordagem plural para com o ensino e aprendizagem dos estudantes.

### **Práticas Musicais Coletivas I**

Sobre a perspectiva do curso EAD, inicialmente, este componente foi realizado com dois professores (no semestre 2021.2), que, por sua vez, trazem, em suas experiências e bagagens profissionais, visões distintas, mas que de fato foram de extrema importância para o início deste conteúdo após o encerramento do período pandêmico que obstruiu ou

desestimulou diversos alunos. Assim, o conteúdo trabalhado foi apresentar aos discentes de música do curso de licenciatura em música EAD um conhecimento (panorama) histórico dos princípios básicos e das diversas formas e particularidades do ensino coletivo de instrumentos musicais, com abordagens a partir dos aspectos históricos, conceituais e suas diversas formas de interpretação do conceito do que é o ensino coletivo.

Assim podemos refletir que a metodologia do ensino coletivo musical consiste em ministrar aulas simultâneas para vários alunos, e essas aulas podendo assumir formatos uniformes ou diversificados (SOUSA, 2015, p. 21). Além disso, para Cruvinel (2003, p. 34), método pode ser aplicado de maneira abrangente, ou seja, além do aprendizado instrumental, pode incluir outros conhecimentos musicais, como: teoria, percepção, contexto histórico, improvisação, composição, entre outras áreas.

Tourinho (2007) elenca seis princípios fundamentais para entender e aplicar o ensino coletivo de música. Esses princípios são: 1) acreditar que é possível aprender um instrumento musical; 2) acreditar que todos podem aprender; 3) planejar e orientar a performance no ensino coletivo; 4) relação entre ensino coletivo e individual; 5) promover autonomia e tomada de decisão; e 6) reconhecer a importância do ensino coletivo para evitar ociosidade. Nesse contexto, é perceptível que o ensino coletivo leva os alunos e professores a interagirem mais com realidades diversas, permitindo que os participantes, conforme Barbosa (2006), se tornem mais conscientes dos contextos históricos, sociais, políticos e culturais aos quais estão ligados como membros de uma banda. Eles percebem os valores dessa participação para seu crescimento pessoal e comunitário, o que culmina em uma construção coletiva das abordagens pedagógicas. A conexão com a comunidade faz com que esses participantes compreendam melhor os contextos históricos (SOUSA, 2020, p. 53-54).

Assim, trabalhamos, neste primeiro momento, a partir da realização da avaliação diagnóstica com aquilo que os alunos já tinham em sua formação musical antes do ingresso no curso superior, para o diálogo e trabalho com os conceitos teóricos da música, se relacionando com o trabalho a partir do ensino coletivo, e com a produção de conhecimento em educação musical a partir dos métodos ativos, principalmente baseados nas concepções

de Paisagem Sonora (Murray Schafer) e de conceitos de ensinar musicalmente de Keith Swanwick.

## Práticas Musicais Coletivas II

Por se tratar de um curso de música EAD, a estratégia inicial no que tange ao desenvolvimento de conteúdos e atividades esteve atrelado a conhecer e compreender a realidade musical do nosso público-alvo – os estudantes. Deste modo, a primeira atividade proposta no componente curricular PMC II (semestre 2021.2) foi uma apresentação oral descritiva do estudante enquanto músico e seus ensejos com relação ao curso de música, bem como uma breve performance musical de livre escolha (vocal ou instrumental) – ambas gravadas em vídeo e carregadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Uma avaliação diagnóstica é primordial nos encontros iniciais de uma aula, uma disciplina ou curso, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, e cada estudante e/ou turma são únicos. De acordo com Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva (2017):

Essa modalidade de avaliação tem a função de determinar se os estudantes possuem as habilidades para a consecução dos objetivos do conteúdo a ser estudado, determinar o seu nível de domínio prévio, classificá-los quanto às alternativas de ensino e, quando aplicada durante a instrução, determinar as causas subjacentes a repetidas deficiências na aprendizagem. Com esse diagnóstico, os professores têm elementos para identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos do curso ou série e, a partir daí, adequar os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas (MIQUELANTE; PONTARA; CRISTÓVÃO; SILVA, 2017, p. 267-268).

Partindo do conhecimento prévio da turma, o componente curricular Práticas Musicais Coletivas II propôs atividades que conectavam teoria e prática musical, bem como a leitura de textos acerca da prática musical e fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O componente trabalhou aspectos das músicas indígenas e afrodiáspóricas para uma formação de educadores(as) musicais conscientes da colonialidade do saber (DUSSEL, 1977) presente na academia em música e de como desenvolver propostas decoloniais de ensino (QUEIROZ, 2020), utilizando TDIC, como o site *bandlab.com*, na criação

de faixas sonoras e gravações musicais em ambiente digital e aplicativos, como *Inshot*, para vídeos musicais no formato mosaico.

O curso de licenciatura em música na modalidade EAD conta com diferentes recursos tecnológicos em prol de um efetivo funcionamento, tal como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que, no caso da UNEB/UNEAD é hospedado pela plataforma *Moodle*. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) “que representa a sala de aula on-line, é um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem”, potencializando a “aprendizagem colaborativa, apresentando diversos recursos importantes, dentre eles: *chat*, fórum, mensagem, *workshop* (oficina de trabalho) e *wiki* (coleção de documentos em hipertexto)” (ROSTAS; ROSTAS, 2009, p. 139).

Entre os diferentes recursos tecnológicos utilizados no componente curricular PMC II, podemos destacar o BANDLAB, que é uma plataforma on-line e livre de criação musical, disponível para acesso on-line por meio de computador (navegador e internet), ou também para *smartphones* IOS e Android. Uma das atividades com uso das TDICs em PMC II propôs aos estudantes a gravação de diferentes faixas sonoras (3 faixas), iniciando em diferentes graus da escala (I grau, III grau e V grau da escala), a fim de experienciar possibilidades de estudos através da execução instrumental ou vocal no referido *software*.

### Práticas Musicais Coletivas III

A estratégia didática de projeto final em vídeo mosaico se manteve em PMC III (semestre 2022.1, da turma que ingressou em 2021) devido às restrições de isolamento social, consequentes da pandemia. Os conteúdos como a intertextualidade musical (BARRENECHEA; GERLING, 2000), contraponto e arranjo musical foram pensados a partir de diferentes matrizes e contextos culturais. Os exemplos musicais trabalhados mostraram desde contextos próximos da vivência dos estudantes, como músicas em telenovelas, rap e MPB, até exemplos mais distantes, temporal e geograficamente, como a música barroca de J. S. Bach. O projeto final teve como recorte a música vocal, no qual os estudantes cantaram dividindo as vozes (soprano, contralto, tenor e baixo), com arranjos de música sacra europeia e da música brasileira com a peça *Ó Abre Alas*, de Chiquinha Gonzaga (arranjo de

Carlos Almada). A escolha da peça de Chiquinha Gonzaga abordou questões de gênero (SILVA, 2019) presentes no contexto acadêmico e na importância de conhecer e tocar peças de compositoras brasileiras.

#### **Práticas Musicais Coletivas IV**

O componente curricular PMC IV foi desenvolvido coletivamente entre três professores formadores, deste modo, a organização dos conteúdos e desenvolvimentos de atividades foram discutidas de forma consoante à ementa, sem, no entanto, deixar de explorar o perfil identitário de cada docente no que concerne ao ensino e prática musical.

O referido componente foi oferecido no primeiro semestre de 2022 (turma de 2018). Foi discutido e definido previamente o Renascimento e Barroco como períodos norteadores para organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas no semestre letivo. A fim de contextualizar os períodos musicais supracitados, propusemos a leitura do texto “Renascimento e Barroco: um paralelo contrastante através da Pintura e da Música” (BARROS, 2017, p. 91-111) e a produção de uma resenha crítica. Obras como o *Kyrie do L'homme armé*, de Palestrina, o Coral da Cantata 4, de J. S. Bach, e algumas variações da obra *La Follia*, de Arcangelo Corelli, também integraram o repertório do semestre.

Dialogando com o período barroco, na terceira unidade do componente propusemos uma atividade em torno da composição *Beco do Mota* (Milton Nascimento e Fernando Brant), que se organizou em três etapas: (i) leitura do texto “Clube da Esquina: mineiridade, romantismo e resistência cultural nos anos 1960” (DINIZ, 2017, p. 1-27) e escuta ativa da canção, a fim de relacionar texto e música e, posteriormente, discutir a temática junto aos colegas no Fórum de discussão no AVA; (ii) atividade prática de percepção melódica e escrita musical da melodia da canção, associadas ao trabalho rítmico corporal e canto; (iii) a atividade de performance propôs que o estudante executasse a melodia (vocal ou instrumental) ou o acompanhamento ritmo-harmônico (piano, violão), de acordo com a linha executada no fonograma. Para efetivação da atividade, foi orientado que os estudantes enviassem a performance registrada em vídeo.

### Práticas Musicais Coletivas V

A abordagem em PMC V (semestre 2022.2) focou no desenvolvimento de projeto voltado para a educação infantil. Dessa maneira, o componente se articulou de forma interdisciplinar com os conhecimentos trabalhados em Estágio I (também voltado para a educação infantil). Os estudantes se dividiram em grupos de acordo com os polos e criaram uma proposta pedagógico-musical. A proposta poderia ser uma aula gravada na escola com a turma para a qual foi desenvolvida ou uma videoaula voltada para o público em questão. Durante todo o componente, as atividades estiveram conectadas com o projeto final: na primeira unidade, com o fórum de abertura, deveria ser definida a temática da aula, e, a seguir, um pré-projeto escrito; na segunda unidade, uma pré-gravação da aula e o aprofundamento da justificativa e da fundamentação teórica; e, na terceira unidade, a gravação do projeto final. Os conteúdos musicais, como História da Música (classicismo, romantismo e modernismo), forma musicais (com ênfase na forma sonata), e demais conhecimentos específicos, foram conectados às atividades voltadas para o projeto. Foram utilizadas TDICs para edição de partituras e vídeos, assim como plataformas digitais (YouTube, *blogs*, revistas acadêmicas on-line etc.).

### Práticas Musicais Coletivas VI

O componente de Práticas Musicais Coletivas VI foi desenvolvido no primeiro semestre de 2023 e ministrado por dois docentes em formato de co-docência. No intuito de obter uma linearidade histórica e cultural entre os PMCs, os docentes organizaram os conteúdos de PMC VI abordando temáticas da música europeia, brasileira e baiana do século XX. Na unidade I, os conteúdos abordados foram Impressionismo, Expressionismo, Dodecafonismo, Neoclassicismo e Minimalismo. Na unidade II, os professores trabalharam com o gênero Choro, focando em aspectos históricos, culturais, analíticos e performáticos do gênero. Na unidade III, foram abordados elementos da música experimental, notação musical alternativa, a música na Bahia pós-1950, a escola de compositores da Bahia, o papel de Joachim Koellreutter nesse cenário, o legado de Walter Smetak e sua influência sobre a obra de Marco Antônio Guimarães. Com o objetivo de articular teoria com a vivência musical

dos discentes, os professores propuseram algumas atividades didático-pedagógicas de caráter prático, estimulando a apreciação, composição e execução musical.

Dentre as atividades propostas na Unidade I, destacamos a composição minimalista, onde, após a explanação de uma videoaula sobre as características do Minimalismo, com a análise de peças e a exposição de uma obra composta por um dos docentes, os discentes deveriam compor uma peça de caráter minimalista, contendo **no mínimo** 8 compassos e **no máximo** 24 compassos, estar escrita em compasso quaternário 4/4 ou ternário simples  $\frac{3}{4}$ . Além disso, a obra deveria apresentar três vozes, com uma linha contendo um tema **melódico** (uma célula) que se repetiria ao longo de toda a obra, outra voz contendo a **harmonia** e outra voz contendo a **percussão**. Outros critérios também foram claramente definidos, tais como: ser uma peça tonal, ser gravada, executada pelo próprio aluno ou ter o áudio extraído diretamente do *musescore*, usar esse áudio como trilha sonora para uma sequência de imagens que tivessem algum significado ou conexão com eles, com duração mínima de 1 minuto e poderia ser realizado em dupla.

**Figura 1:** Captura de tela da videoaula que orienta a atividade sobre a composição minimalista. Partitura ilustrada criada pela professora.



Fonte: Arquivo dos autores

Além dos critérios supramencionados, os estudantes deveriam dar um título para a sua peça minimalista, postar seus vídeos no *YouTube*, colocar o link em um documento em formato PDF e depositar no AVA, juntamente com a partitura produzida por eles. Todos os estudantes matriculados no componente enviaram a atividade.

## Conclusões

O componente de PMC tem funcionado como uma base sobre a qual os docentes têm adequado as propostas para que elas sejam mais inclusivas, menos superficiais, proporcionando aos discentes uma formação mais abrangente que é mais vinculada às necessidades do mercado de trabalho que irão participar. Além disso, por ser um componente que também envolve prática musical, estabelecer critérios bem definidos nas atividades tem sido de suma importância para o desenvolvimento musical dos estudantes, bem como para o processo de correção das atividades desempenhado na maioria das vezes pela tutoria. Em um curso na modalidade a distância, é necessário cuidar para que haja o menor espaço para dúvida possível, com a definição de objetivos claros nas atividades, enunciados concisos e um diálogo aberto entre discentes, tutoria e docentes através do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Os encontros síncronos que ocorrem periodicamente ao longo do semestre também se configuram como momentos para sanar dúvidas sobre as atividades e reforçar conteúdos. No caso das atividades que exigem mais prática e execução instrumental, a produção e oferta de material de apoio tem sido muito importante para os alunos. Podemos mencionar a gravação de videoaulas expondo os conteúdos e os docentes executam seus instrumentos e demonstram trechos das atividades propostas; a postagem, por parte dos docentes, de vídeos e exemplos musicais extraídos de plataformas como *YouTube* e outros sites institucionais; e a execução musical dos docentes nos encontros síncronos, um fator motivador para os discentes no componente de Práticas Musicais Coletivas.

## Referências

BARRENECHEA, Lúcia; GERLING, Cristina. *Villa-Lobos e Chopin: o Diálogo Musical das Nacionalidades*. Serie Estudos, Porto Alegre, v. 5, p. 11-73, 2000.

BARROS, José Costa D.'Assunção. Renascimento e Barroco: um paralelo contrastante através da Pintura e da Música. *Arteriais-Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*, v. 3, n. 5, p. 91-111, 2017.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social*. Goiânia: Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

DE LIMA, Leticia Dias; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo do curso de música e a formação do músico popular: um estado de conhecimento. *Revista Teias*, [S.l.], v. 22, p. 341-358, dez. 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53970>>. Acesso em: 15 jul. 2023. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.53970>.

DINIZ, Sheyla Castro. *Clube da Esquina: mineiridade, romantismo e resistência cultural nos anos 1960*. Per Musi. Belo Horizonte: UFMG. p.1-27, 2017.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação*. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. On-line Version. v. 56, no 1, Campinas, Jan. 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650771/16923>

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, v.1, n.10, 2020.

ROSAS, F. W.; WESTERMANN, B. Método de Teclado e Violão à Distância com a utilização das novas TICs. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2009. DOI: 10.22456/1679-1916.13682. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13682>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ROSTAS, M.H..G; ROSTAS, G.R. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (MOODLE) como ferramenta auxiliar no processo de ensino aprendizagem: uma questão de comunicação. In: Soto U, Mayrink MF, Gregolin IV, organizadoras. *Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2009. p. 135-151.

SILVA, Alexandre Guilherme Montes. *Reflexões sobre a poética do feminino de Jocy de Oliveira em suas óperas*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de São Paulo. 2019.

SOUSA, Aurélio Nogueira de. Ansiedade na preparação da performance no ensino de instrumentos de banda. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

\_\_\_\_\_. Bandas marciais escolares de Goiânia: relações com a vida estudantil de seus integrantes. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: [s.n.], 2007.

TOURINHO, Cristina; WESTERMANN, Bruno. Violão no curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): explorando as possibilidades de integração estudantes/material. *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância*. 2012. p. 1-13.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. UNEAD. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música a Distância. UNEB, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Colegiado de Curso. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Bagé, 2016.