



OS CONHECIMENTOS DECLARATIVO E PROCESSUAL DE JOHN ANDERSON NO ENSINO A DISTÂNCIA DE GUITARRA ELÉTRICA E VIOLÃO POPULAR

DECLARATIVE KNOWLEDGE AND PROCEDURE OF JOHN ANDERSON IN TEACHING GUITAR CLEARANCE AND ELECTRIC GUITAR POPULAR

Endre Solti (UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE - UninCor - soltiendre@hotmail.com)

Resumo:

Neste artigo, o pesquisador apresentou a sua pesquisa de mestrado, com enfoque para os pressupostos teóricos Conhecimentos Declarativo e Processual, de Anderson (1981), e a sua relação com o ensino de conteúdos musicais práticos a distância, no caso o ensino de guitarra elétrica e violão popular. Foi apresentado também, de forma sucinta, o estudo de caso incluso na referida pesquisa de mestrado, e a análise dos resultados alcançados. O estudo de caso avaliou a performance em improvisação musical dos alunos da licenciatura em música com habilitação em instrumento modalidade a distância, oferecido pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). A partir dos resultados obtidos e, em consonância com os pressupostos teóricos de Anderson (1981), foram enfatizadas algumas medidas consideradas como sendo necessárias no auxílio da transmissão de conteúdos práticos calcados no conhecimento processual, tais como a aplicação obrigatória pelo órgão competente de momentos presenciais que privilegiem não somente avaliações, mas também e principalmente a sinestesia existente no fazer musical. Foi destacada também a valorização e profissionalização do docente virtual como parte da valorização e efetivação plena da modalidade a distância. Apesar de alguns apontamentos desfavoráveis ao EaD apresentados neste paper, consideramos válida a modalidade, principalmente se levarmos em conta a extensão territorial que o ensino à distância pode abranger, facilitando os estudos para aqueles que não possuem tempo nem condições financeiras para se deslocarem até uma universidade presencial.

Palavras-chave: ensino a distância; conhecimentos declarativo e processual; guitarra elétrica.

Abstract:

In this article, the researcher presented his master's research, focusing on the theoretical assumptions Declarative Knowledge and Procedural, Anderson (1981), and its relation to the teaching of practical musical content the distance in case the electric guitar teaching and popular guitar. It was also presented, briefly, the study included case in that master's research, and analysis of results. The case study evaluated the performance in musical improvisation of the students of the degree in music with specialization in distance mode instrument, offered by the University Vale do Rio Verde (UNINCOR). From the results obtained and in line with the theoretical assumptions of Anderson (1981), we emphasized some measures considered to be necessary to aid the transmission of practical contents trampled on procedural knowledge, such as mandatory by the competent organ of face time that focus not only ratings, but also and mainly the existing synesthesia in music making. also highlighted the value and professionalism of virtual teaching as part of recovery and the full realization of the distance mode. Despite





some unfavorable notes to distance education in this paper, we consider valid mode, especially if we take into account the territorial extension that distance learning can cover, facilitating studies for those who do not have the time or financial means to move to a university presential.

Keywords: distance learning; declarative and procedural knowledge; electric guitar.

1. Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado do autor¹, que avaliou o desempenho dos alunos das disciplinas de guitarra elétrica e violão popular da licenciatura em música com habilitação em instrumento, na modalidade de ensino a distância (EaD), oferecida pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), único curso do país que oferece habilitação em instrumento na referida modalidade. Entretanto, optamos por evidenciar alguns elementos dessa pesquisa que julgamos importantes e oportunos, principalmente pelas características do evento a que se destina este artigo. Estes elementos são os referenciais teóricos Conhecimentos Declarativo e Processual, do autor de John Anderson (1981; 1989), que procuram descrever o processo de como os seres humanos aprendem. Todavia, não se trata de um recorte, pois será necessária a descrição resumida das etapas da pesquisa e de seus resultados alcançados, porém com graus de importância diferenciados para alguns desses elementos. A pesquisa na íntegra pode ser acessada através do endereço eletrônico www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951159.

O corpus do artigo será dividido em duas partes, sendo que a primeira parte apresentará brevemente o estudo de caso, que avaliou os alunos da referida licenciatura e apresentará os resultados alcançados, enquanto que a segunda parte destacará os referenciais teóricos de Anderson (1981).

A partir dos resultados obtidos através do estudo de caso e endossados pela teoria de apoio, foram diagnosticados alguns problemas de transmissão de conteúdos práticos musicais a distância, calcados no conhecimento processual (ANDERSON, 1981). Estes conteúdos práticos possuem como característica principal a dificuldade de verbalização ou de descrição através dos protocolos verbais dos seus processos, daí a sua dificuldade de transmissão. Foi considerado também que o EaD é muito válido, mas para que atinja pleno sucesso, é necessário que se reveja questões referentes a elementos cognitivos, sinestésicos, de logística e trabalhistas, apontadas aqui.

2. O estudo de caso

O estudo de caso avaliou a qualidade das improvisações musicais dos alunos de violão popular e guitarra da UninCor (linguagem jazzística e recursos melódicos empregados), através de uma análise comparativa das gravações em áudio das atividades avaliativas da disciplina instrumento I (segundo período do curso, primeiro semestre da disciplina) com as gravações das atividades avaliativas da disciplina instrumento V (sexto e último período do curso, quinto semestre da disciplina). Entretanto, foi pedido aos alunos,

¹ O autor da pesquisa é também professor das disciplinas avaliadas no estudo de caso.





especialmente para este trabalho, para que gravassem novamente a mesma atividade avaliativa pedida na disciplina de instrumento I, além das atividades já previstas para o período no qual se encontravam, que não foram utilizadas no estudo de caso. Tal estratégia foi considerada adequada, pois pressupõe que o aluno tenha aplicado com mais fluidez todos os conhecimentos adquiridos ao longo de cinco semestres de curso, além de facilitar as avaliações feitas pelos avaliadores. Foram utilizados sete alunos matriculados regularmente nas referidas disciplinas, com idades entre 23 e 30 anos, com exceção do aluno 4, que possuía 18 anos quando do seu ingresso, todos com alguma proficiência no instrumento, sendo a maioria com pouca experiência no gênero musical jazz e em improvisação musical jazzística. As gravações coletadas foram quatorze, sendo que sete foram baixadas diretamente da sala virtual da disciplina de instrumento I, e sete foram enviadas pelos alunos para o email do pesquisador. A atividade pedida foi um *chorus* de improvisação sobre a harmonia do tema jazzístico *Autumn Leaves*, de Johnny Mercer. Foram convidados três avaliadores, músicos instrumentistas experts (dois violinistas e um guitarrista), sendo todos professores de universidades públicas brasileiras conceituadas e com conhecimento sobre os conteúdos linguagem jazzística e improvisação musical. Todas as gravações foram enviadas em um CD aos avaliadores sem identificação do nome do aluno ou do período cursado por ele, em ordem aleatória e numeradas de um a quatorze. A intenção dessa estratégia foi evitar dar pistas aos avaliadores de qual gravação era de um ingressante e de qual gravação era de um veterano, evitando assim influenciar no resultado final da avaliação.

Para a avaliação do desempenho dos alunos, foram elaborados dois questionários, sendo que o primeiro questionário foi elaborado à luz da teoria dos níveis de improvisação de John Kratus (1996). Esta teoria divide todo o processo de evolução dos estudantes de improvisação em sete níveis: Exploração (nível inicial), Processo Orientado, Produto Orientado, Improvisação Fluída, Improvisação Estrutural, Improvisação Estilística e Improvisação Pessoal (nível final). O primeiro questionário foi apresentado aos avaliadores junto com o CD com as gravações, contendo uma questão aberta e quatro questões fechadas com quatro opções de marcações para cada questão, sendo que as questões 1 e 4 são referentes à rítmica das improvisações (linguagem) e as questões 2 e 3 são referentes aos recursos melódicos empregados nos improvisos. Cada opção de marcação (A, B, C e D) continha informações implícitas referentes aos níveis de improvisação um a seis, da teoria de Kratus, distribuídos em ordem decrescente quanto ao nível, sendo a opção A o maior nível e a opção D, o nível mais iniciante. Na questão aberta, o avaliador era convidado a comentar alguma outra questão que o questionário porventura não abrangesse. Nenhum dos avaliadores utilizou o recurso da questão aberta, concordando com as questões desenvolvidas para a avaliação. Os avaliadores tinham a opção de poder marcar até duas opções por questão, pois a teoria de Kratus observa que um estudante de improvisação pode estar, simultaneamente, em mais de um nível e que pode descender a níveis mais iniciais a cada novo gênero aprendido. É importante também deixar claro que tais níveis são referentes somente a improvisação e que, de acordo com Kratus, é comum encontrarmos músicos com certa proficiência técnica e interpretativa, mas que nunca tiveram contato com a música improvisada.

O segundo questionário, enviado aos alunos após as avaliações dos experts, apresentava os seus respectivos resultados obtidos nas avaliações de modo individual e com





resultados separados para cada avaliador, justamente para que os mesmos pudessem argumentar sobre os seus resultados alcançados e, dessa forma, revelar alguma informação que pudesse ajudar na análise dos dados, através das cinco questões abertas especificamente desenvolvidas para isso. Nestas questões, o aluno era convidado a descrever a sua experiência prévia, demanda acadêmica e profissional, motivação no curso e dizer se concordava com as avaliações.

3. Resultados obtidos no estudo de caso

Faremos aqui uma breve explanação dos resultados obtidos através do estudo de caso. Para maiores detalhes sobre os resultados obtidos no estudo de caso, acesse o endereço eletrônico fornecido na introdução deste artigo.

Após a organização dos dados, e determinadas as estratégias de análise, conseguimos alguns resultados que apontaram para uma certa eficácia das disciplinas de instrumento guitarra elétrica e violão popular. Estes dados iniciais foram obtidos através das informações colhidas do questionário 1 (aos avaliadores), onde os resultados das avaliações foram registrados pelos avaliadores. Veja a figura 1, onde é mostrado o gráfico geral de desenvolvimento, e observe que 65% dos alunos obtiveram resultados positivos nas avaliações:

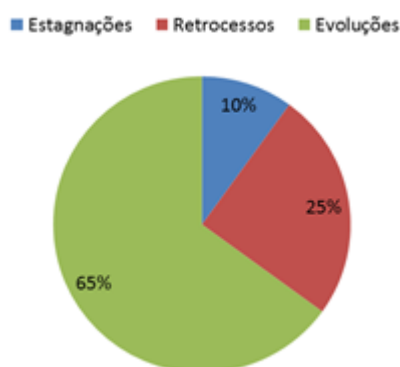


Figura 1. Gráfico geral de desenvolvimento.
Fonte: **autoria própria.**

Nas figuras 2 e 3, o resultado é apresentado de forma separada, ou seja, são divididos os conteúdos analisados em conteúdos relacionados com a melodia ou recursos fraseológicos e em conteúdos relacionados com o ritmo ou linguagem jazzística. Observe também que as evoluções continuam evidentes, porém ambos os conteúdos apresentam um desequilíbrio, sendo que conteúdos relacionados com o ritmo ou a linguagem jazzística apresentaram um desenvolvimento inferior se comparado ao desenvolvimento melódico:



■ Estagnações ■ Retrocessos ■ Evoluções

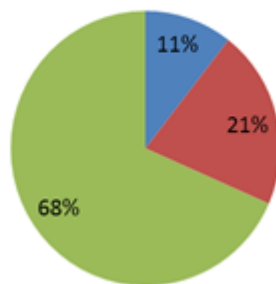


Figura 2. Gráfico de desenvolvimento melódico.
Fonte: **autoria própria**.

■ Estagnações ■ Retrocessos ■ Evoluções

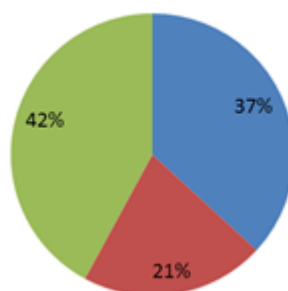


Figura 3. Gráfico de desenvolvimento rítmico.
Fonte: **autoria própria**.

Após esta análise preliminar, o passo seguinte foi analisar as respostas obtidas através do questionário 2 (aos alunos). Para isso, dividimos as respostas em duas categorias. A primeira vamos chamar de dados primários ou diretos e a segunda de dados secundários ou indiretos. A primeira é referente aos dados obviamente explicitados nas respostas e que, a priori, não necessitam de interpretação, e estão diretamente ligados aos conteúdos das perguntas. A segunda é referente aos dados intrínsecos nas respostas, portanto necessitam de uma interpretação.

Nos dados diretos, através das perguntas do questionário 2, o pesquisador convida os alunos a falarem sobre suas experiências prévias, sobre as suas motivações ou interesse pelo jazz ou música improvisada, e sobre a demanda acadêmica (carga de estudos de outras disciplinas no curso). Após a análise das respostas referentes às suas experiências anteriores ao ingresso no curso, identificamos basicamente dois públicos distintos: alunos COM experiência anterior em música improvisada (3 alunos) e alunos SEM experiência anterior no referido gênero (3 alunos). Dentre os sete alunos, somente um não respondeu o questionário aos alunos, portanto não poderemos comprovar a sua experiência prévia nem tampouco incluí-lo nas análises seguintes. Para validarmos este resultado, optamos por comparar essas respostas com os conceitos dados pelos avaliadores nas avaliações



referentes às gravações iniciais. Após um olhar nas avaliações das primeiras gravações (gravações das atividades de início do curso), percebemos que a maioria dos alunos apresentaram conceitos “C” em pelo menos um dos conteúdos (melódico ou rítmico). O conceito ou opção “C” do questionário aos avaliadores foi elaborado a partir do nível processo orientado da teoria de Kratus (1996). Para Kratus (1996), alunos que se encontram no nível processo-orientado são a maioria entre os estudantes de improvisação, e o tempo de maturação desses alunos pode levar uma tarde ou anos para alcançar o nível seguinte, e isso vai depender das suas experiências musicais prévias. Após o cruzamento das informações do questionário aos alunos referentes à experiência prévia com os resultados das avaliações iniciais obtidas através do questionário aos avaliadores, confirmamos a existência desses dois públicos diferentes, estudantes de improvisação COM experiência prévia, e estudantes de improvisação SEM experiência prévia. Os gráficos abaixo mostram separadamente alunos COM experiência prévia e alunos SEM experiência prévia, e seus resultados de evolução, estagnação e retrocesso referentes aos conteúdos rítmicos (linguagem) e melódicos (recursos fraseológicos) também separadamente:



Figura 4. Gráfico de desenvolvimento MELÓDICO dos alunos COM experiência prévia.
Fonte: **autoria própria**.



Figura 5. Gráfico de desenvolvimento RÍTMICO dos alunos COM experiência prévia.
Fonte: **autoria própria**.





■ Estagnação ■ Retrocesso ■ Evolução

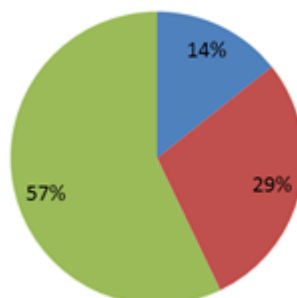


Figura 6. Gráfico de desenvolvimento MELÓDICO dos alunos SEM experiência prévia.

Fonte: **autoria própria.**

■ Estagnação ■ Retrocesso ■ Evolução

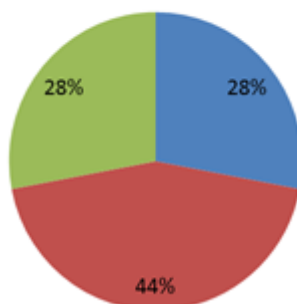


Figura 7. Gráfico de desenvolvimento RÍTMICO dos alunos SEM experiência prévia.

Fonte: **autoria própria.**

A partir dos gráficos acima, podemos observar que alunos com experiência prévia apresentaram resultados mais significativos de evolução tanto no desenvolvimento rítmico como desenvolvimento melódico, em comparação aos alunos sem experiência prévia. Portanto, podemos dizer que alunos com experiência prévia têm um tempo de maturação menor que alunos menos experientes.

Nas questões referentes à motivação ou interesse pelo jazz e ou música improvisada, somente um aluno respondeu não ter interesse em seguir dentro do gênero jazz, mas afirmou reconhecer a importância do estudo do estilo, para o desenvolvimento melódico e harmônico no instrumento. E este aluno está inserido no grupo de alunos denominado nesta pesquisa de alunos COM experiência prévia.

Na questão referente à demanda acadêmica, somente um aluno informou que os trabalhos e atividades avaliativas das outras disciplinas não afetaram o seu desempenho em instrumento. Os demais alunos afirmaram que os trabalhos e atividades avaliativas de outras disciplinas diminuíram o tempo de estudo para instrumento.

Quanto aos dados indiretos e, através de informações intrínsecas nas respostas às perguntas do questionário 2, identificamos algumas variáveis que podem ter influenciado o desempenho dos alunos no estudo de instrumento. Estas variáveis são demanda



profissional, questões regionais ou culturais e experiências diferentes entre os avaliadores. Na demanda profissional, os alunos afirmaram que seus trabalhos afetaram o tempo destinado para o estudo de instrumento, da mesma forma que a demanda acadêmica. É importante ressaltar que, a maioria dos estudantes de instrumento que frequentam um curso superior de música já trabalha na área, seja tocando ou dando aulas. Nas questões regionais ou culturais, identificamos a presença de cursos profissionalizantes de música ou professores experts em improvisação musical em algumas das regiões dos estudantes, que estão relacionadas com o dado direto “experiência prévia”. Verificamos isso quando comparamos os alunos COM experiência prévia com as respostas intrínsecas nas respostas sobre experiência prévia, referentes às questões culturais e/ou regionais. Portanto, este dado interferiu de modo significativo no desempenho dos alunos e, conseqüentemente, nos resultados da avaliação. Na variável “experiência diferente entre avaliadores”, identificamos que os avaliadores atuam em áreas um pouco diferentes, mas os resultados das avaliações não apresentaram resultados contrastantes, portanto este dado não interferiu nos resultados das avaliações.

4. Os conhecimentos declarativo e processual

Em 1981, com o livro “As competências cognitivas e sua aquisição”, John Anderson, professor de psicologia na Universidade de Carnegie-Mellon University, apresenta as primeiras referências a esses dois tipos de conhecimento em uma coletânea de artigos do ano anterior sobre a aquisição de habilidades cognitivas, onde o autor introduz as primeiras definições sobre os conhecimentos declarativo (CD) e processual (CP). Estas teorias são válidas para todo o processo de aprendizagem do ser humano e, desde a sua aceitação pela comunidade científica, muitas áreas têm se apropriado desses conhecimentos para tentar explicar como os conhecimentos ou ações práticas são desenvolvidos e aplicados em suas respectivas áreas. Entre essas áreas, a ciência dos desportos é a área que mais utiliza estas teorias nas suas pesquisas. A respeito dos CD e CP, Azevedo (1995) diz que se observarmos os processos de aquisição de conhecimentos sob a ótica da cognição, conseguimos uma descrição desses conhecimentos e das estratégias que favorecem a sua aquisição. Estes conhecimentos são os conhecimentos declarativo e processual. Este autor ainda afirma que *“a existência de diversos tipos de conhecimento indica a possibilidade de otimização da aprendizagem dos diversos tipos de conhecimento através de diferentes processos”* (AZEVEDO, 1995, p.56). Em outras palavras, o tipo de conhecimento passa a ter importância para definirmos as estratégias de aprendizagem através de processos diferenciados.

4.1. Conhecimento declarativo

Este conhecimento é definido como “saber sobre algo” e nos permite pensar e falar sobre o mundo. Ele permite descrever uma regra ou um processo. É a informação armazenada na memória factual e é de natureza estática, não “operando” sobre outras formas de conhecimento. É a parte do conhecimento que descreve os processos, os eventos e como as coisas são. Também é chamado de conhecimento descritivo ou proposicional.





O conhecimento declarativo é caracterizado pela linguagem verbalizada, dependentes de memória e de análise, e é representado pelas proposições, que representam ideias. É a porta de entrada de uma informação que, mais tarde, será “maturada” e possivelmente poderá ser transformada em conhecimento processual. Esse conhecimento é adquirido através da memorização e ocorre conscientemente. Podemos testá-lo através do reconhecimento e da recordação, pois pode ser declarado, anunciado ou explicitado. Exemplos de conhecimento declarativo: uma receita de bolo, leis gramaticais, conhecimentos factuais tais como conhecimentos de História, Geografia, etc. Em suma, todo tipo de conteúdo passível de verbalização plena e que não envolve psicomotricidade é considerado como CD. Em cursos cujas disciplinas são estritamente teóricas (baseadas no CD), a transmissão à distância dos seus conteúdos pode ser considerada como viável, pois estes conteúdos poderão ser transmitidos através de uma linguagem verbalizável, escrita ou falada.

4.2. Conhecimento processual

Este conhecimento é definido como “saber fazer algo ou alguma coisa” ou ainda como realizar uma atividade cognitiva, e nos permite aplicar uma regra ou um processo, ou ainda executar alguma tarefa. O desenvolvimento processual é menos consciente, gradual, e necessita de prática constante. Anderson (1989) calcula que são necessárias 10.000 repetições para automatizar procedimentos cognitivos complexos, onde os erros são eliminados através de inúmeras ações de tentativa e erro, fortalecendo as conexões entre os elementos que compõem a produção ou a competência.

O CP pode ser antecedido pelo CD, mas também pode desenvolver-se sem passar pela fase declarativa, de tal modo que certos tipos de habilidades complexas podem ser realizadas, mas não explicadas (ELLIS, 2003). Sanders (1991) diz ser muito difícil produzirmos descrições verbais verdadeiras sobre uma ação feita quando utilizando processos cognitivos automatizados, pois os processos mentais podem ser afetados durante a ação e, com isso, podem não estarem disponíveis à percepção consciente (CLARK, MAYER, 2007; ABERNETHY, THOMAS, THOMAS, 1993; SANDERS, 1991). Abernethy (1994) completa que a verbalização dessas ações pode não ser confiável em situações em que a execução do movimento é o principal objetivo. E quanto mais elevado for o nível de expertise estudado, menos confiável é a verbalização dos processos cognitivos, pois é uma característica dos expert a automatização das ações, acessadas do seu subconsciente. Alguns exemplos de CP: podemos ler sobre como ter um desempenho satisfatório em uma competição de natação e quando cair na água, afundar como uma pedra. Ou ainda digitar um texto em um teclado de computador, pois se você tem habilidades de datilografia, não vai precisar pensar onde está localizada determinada letra, os dedos vão apenas digitá-la (automaticidade dos movimentos). Outros exemplos: dirigir um automóvel, andar de bicicleta, entre muitas outras ações do nosso cotidiano. O músico que “toca de ouvido” também é um bom exemplo de CP, que não passa pela fase declarativa. Esse músico desconhece a teoria musical da forma como é passada nos livros e nas escolas de música, mas desenvolveu todos os procedimentos e estratégias que levam à execução musical, adquiridos através da observação (percepção visual e auditiva), e maturados através do processo de tentativa e erro. Como exemplo, podemos citar os músicos de jazz norte americanos do começo do





século XX, que aprenderam a tocar e improvisar simplesmente a partir da audição de gravações em discos de vinil e observação de shows em casas noturnas de seus artistas prediletos. O ato da leitura musical também pode ser considerado uma ação advinda do conhecimento processual, adquirido inicialmente através do conhecimento declarativo. Nesse caso, o estudo constante da leitura (declarativo) se transforma em leitura automática ou à primeira vista (processual), e provavelmente não conseguiremos explicar o processo que nos faz ler tantos signos musicais tão rapidamente.

De acordo com FITTS e POSNER (1967; apud AZEVEDO, 1995), o processo de aquisição do conhecimento processual passa por três estágios de desenvolvimento: o primeiro estágio, o estágio cognitivo, o indivíduo utiliza uma codificação declarativa para o desempenho da competência, recorrendo a um procedimento de domínio geral (ANDERSON, 1989). O segundo estágio, denominado estágio associativo, é quando os erros são eliminados através de inúmeras ações de tentativa e erro, onde se fortalecem as conexões entre os elementos que compõem a produção ou a competência. Neste estágio, o conhecimento processual, isoladamente ou associado ao conhecimento declarativo, passa a comandar o desempenho da competência em causa e a prática constante é característica inerente. O terceiro estágio, o estágio autônomo, é caracterizado pela automaticidade da produção ou competência. A precisão e velocidade são também características inatas desse estágio, onde a mediação verbal desaparece.

Em cursos cujas disciplinas preveem conteúdos ou ações práticas (baseadas no CP), a transmissão à distância dos procedimentos dessas ações pode não ser viável, devido aos seus mecanismos de transmissão, que podem ir além da linguagem verbal.

5. Considerações

Apesar dos significativos resultados positivos de evolução dos alunos, que de certa forma valida o ensino de instrumento musical à distância em um nível além da iniciação ao instrumento, nos chama a atenção a diferença entre os resultados de retrocesso e estagnação dos conteúdos relacionados com a linguagem musical (rítmica) em contraste com os resultados de evolução dos conteúdos relacionados com os recursos melódicos empregados pelos alunos (estudo de frases prontas ou solos inteiros de improvisação), tanto para alunos COM experiência prévia como para alunos SEM experiência prévia. Para Kratus (1996), os resultados negativos obtidos estão relacionados com o novo gênero ou novo estilo apreendido pelo estudante de improvisação (gênero ou estilo pressupõe linguagem ou elementos rítmicos). De acordo com o autor, resultados de retrocesso podem ser vistos como parte de um processo de assimilação de algum conteúdo musical que lhe foi apresentado, mas que ainda não está totalmente internalizado, necessitando de mais prática ou de um tempo maior de maturação. A assimilação desse conteúdo musical, no caso a linguagem jazzística, está diretamente relacionada com o conhecimento processual, e as ações envolvidas nesse processo podem não estar disponíveis à verbalização, enquanto que o *time* para a maturação desse conteúdo dependerá de um número relativamente alto de repetições e refinamento através de ações de tentativas e erros (ANDERSON, 1989).

Entretanto e, exatamente pelo fato da dificuldade de verbalização de alguns tipos de conteúdos relacionados com o conhecimento processual (ANDERSON, 1981), os possíveis





problemas na transmissão de ações ou conteúdos práticos, também podem não ser exclusivos do ensino a distância, mas somente ser potencializados através dessa modalidade, pois o mecanismo existente na “simbiose” entre professor e aluno pode ser tão particularizado que talvez não consiga ser facilmente acessado, para uma descrição minuciosa de todo o processo (HALLAN, 1995, 1997), mesmo presencialmente. Em outras palavras, a dificuldade de verbalização de determinados conteúdos sugere que a interação entre os pares pode acontecer através de mecanismos que transcendam os protocolos verbais. Sendo assim, para uma absorção adequada dos conteúdos relacionados com o conhecimento processual (neste caso, a linguagem musical), julgamos ser necessária uma constante troca de informações entre os pares, no qual requer um acompanhamento de perto pelo professor, que constantemente estará intervindo no desempenho do aluno. É uma via dupla de troca de informações, que deve acontecer através de um processo síncrono, constante, onde vários outros eventos podem acontecer simultaneamente durante o período de uma aula, tais como curiosidades a respeito do conteúdo a ser visto, conversas informais, relatos de experiências de ambas as partes, entre outros eventos. Este atendimento individualizado do aluno de instrumento, comum em cursos presenciais, quando feito à distância, acontece de forma assíncrona, através de um processo lento, pelo longo tempo que deverá ser empregado nas mediações entre os pares, em um “vai e vem” de informações através de e-mails, mensagens em fóruns de dúvidas e chats, onde o processo de troca entre professor e aluno é fragmentado em várias partes ou ações. A transmissão síncrona e individual de conteúdos práticos totalmente a distância pode não ser totalmente viável, principalmente pela tecnologia ainda insuficiente (LESSA, 2010) e não acessível a todas as regiões do país, além do longo tempo que o professor deverá ficar disponível para este atendimento individualizado, o que pode se tornar caro para as instituições.

Por outro lado, a utilização dos encontros presenciais para atividades que reforcem o aprendizado virtual pode ser uma ótima estratégia para os conteúdos musicais baseados no conhecimento processual e que necessitam de algo a mais que a simples verbalização dos procedimentos. Entretanto, faz-se necessário que se especifique isso na legislação e se torne obrigatório pelo órgão competente, ao contrário de se utilizar estes momentos prioritariamente para avaliações. A legislação específica para o ensino a distância do Ministério da Educação e Cultura (MEC) não diferencia disciplinas práticas das teóricas e, com isso, não discrimina procedimentos específicos para tais disciplinas, somente determina que encontros presenciais sejam utilizados para avaliações, oficinas e práticas pedagógicas, e que as avaliações devam acontecer presencialmente, com notas que representem mais de 50% do valor total (ABED, 2008). Sabemos que a obrigatoriedade de avaliações presenciais é necessária quanto a sua fiabilidade, mas também acreditamos que atividades avaliativas registradas em vídeo podem oferecer legitimidade necessária ao processo. Para isso, é preciso que o MEC torne obrigatórios os momentos presenciais para atividades que privilegiem a sinestesia existente no fazer musical, pois percebemos que as instituições hesitam em utilizar tais momentos senão para avaliações, receosos pela avaliação e fiscalização constante do órgão competente.

Outro ponto importante que podemos destacar e que consideramos fundamental para o sucesso do ensino a distância no país é a profissionalização efetiva da docência EaD. Ainda temos poucos profissionais que se dedicam exclusivamente a docência virtual. As





instituições públicas praticamente não possuem profissionais de EaD no seu quadro de efetivos, contando apenas com bolsas oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem garantias trabalhistas previstas por lei. Nas instituições privadas, apesar de garantidos os direitos trabalhistas, os valores salariais são, na maioria das vezes, inferiores aos valores do trabalho docente presencial, talvez pela crença do “trabalho fácil”, pelo fato de a atividade pedagógica acontecer fora do ambiente formal de trabalho tradicional, com flexibilidade de horários e poucos momentos presenciais, e acontecendo aos finais de semana, levando tanto o profissional a encarar a modalidade como complementação de renda, como para as instituições, configurando um sistema de ensino barato e lucrativo, principalmente pela grande quantidade de alunos que a modalidade permite, e de pouco investimento imobiliário e custos empregatícios baixos, com raras exceções. A valorização do trabalhador virtual é de suma importância para dar a esse profissional, condições de exercer plenamente a carreira e, com isso, poder se dedicar exclusivamente à “nova” modalidade, fortalecendo a “nova” modalidade. Dessa forma, os encontros presenciais também poderão ser potencializados e, conseqüentemente, melhor aproveitados. Consideramos sim muito válido o EaD, principalmente se levarmos em conta a extensão territorial que a modalidade abrange, facilitando os estudos para aqueles alunos que não possuem tempo nem condições financeiras para se deslocarem até uma universidade presencial, e o desenvolvimento de certas habilidades que talvez o ensino tradicional não possa proporcionar, como a autonomia (WESTERMANN, 2010). Contudo e devido à sua característica multifacetada apresentada neste trabalho, o EaD somente atingirá um efetivo sucesso no Brasil a partir do momento em que se desenvolvam modelos que privilegiem todas as questões apontadas aqui, referentes à cognição (tratamento diferenciado para disciplinas de cunho prático), à sinestesia existente no processo de aprendizagem, à logística dos modelos de cursos EaD e principalmente às questões trabalhistas.

Referências

- ABED(2008). Associação Brasileira de Educação a Distância. **Legislação em EaD**. Disponível em: http://www2.abed.org.br/documentos/arquivo_documento640.pdf Acesso em 30 jan. 2014.
- ABERNETHY, B.; THOMAS, K.T.; THOMAS J.T. Strategies for Improving Understanding of Motor Expertise. In: J.L. STARKES & F. ALLARD (Eds.), **Cognitive Issues in Motor Expertise**. Amsterdam: Elsevier Science. 1993. p. 317.356.
- ABERNETHY, B. International Perspectives on Sport and Exercise Psychology Morgantown: Fitness Information Technology, Inc. In: S. SERPA, J. ALVES, V. PATACO (Eds.). **The Nature of Expertise**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1994. p. 57.68.
- ANDERSON, J.R. **As competências Cognitivas e sua Aquisição**. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum, 1981.
- ANDERSON, J. R. Inteligência Artificial. **A teoria das origens do conhecimento humano**, 40, 1989. p. 313.351.
- AZEVEDO, M. Colectivos A psicologia cognitiva segundo o modelo de processamento de informação. **Treino Desportivo - 3ª Série**. Lisboa: Faculdade de Ciências da universidade de Lisboa, 1995. p. 55.58.



**SIED**

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**EnPED**

ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

20168 a 27
de setembro

- CLARK, R. C.; MAYER, R. E. **E-Learning and the Science of Instruction**. 2nd Ed. San Francisco: Pfeiffer, 2007. 477p.
- ELLIS, N. C. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), **Handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 33-68.
- FITTS, P. M.; POSNER, M. I. **Human performance**. Belmont, CA: Brooks/Cole, 1967. 162p.
- HALLAN, S. Professional musicians approaches to the learning and interpretation of music. **Sage Journals: Psychology of Music**. 23, 1995. p. 111.128.
- HALLAN, S. The development of memorization strategies in musicians: implications for education. **British Journal of Music Education**. 14, 1997. p. 87.97.
- KRATUS, J. British Journal of Music Education. **A developmental approach to teaching music improvisation**. 26, 1996. p. 26.38.
- LESSA, S. C. F. (2010). **Os Reflexos da Legislação Brasileira de Educação a Distância no Brasil**. Disponível em:
http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_232010234551.pdf
Acesso em: 05 mai. 2016.
- SANDERS, A. Ergonomics. **Simulation as a Tool in the Measurement of Human Performance**. London and New York: Taylor & Francis Group, 34, 1991. p. 995.1025.
- WESTERMANN, B. **Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno**. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, 1, 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UNIRIO. Disponível em:
<http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-BrunoWestermann.pdf> Acesso em: 07 mai. 2016.

**Horizonte**