



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA

GUTENBERG DE LIMA MARQUES

**Práticas de ensino e aprendizagem de canto nas mídias sociais: um estudo
sobre o espaço pedagógico-musical Youtube**

João Pessoa

2021

GUTENBERG DE LIMA MARQUES

**Práticas de ensino e aprendizagem de canto nas mídias sociais: um estudo
sobre o espaço pedagógico-musical Youtube**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Música da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de Concentração: Educação musical

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juciane Araldi Beltrame

João Pessoa

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M357p Marques, Gutenberg de Lima.

Práticas de ensino e aprendizagem de canto nas mídias sociais : um estudo sobre o espaço pedagógico-musical Youtube / Gutenberg de Lima Marques. - João Pessoa, 2021.

155 f. : il.

Orientação: Juciane Araldi Beltrame.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical - Ambiente online. 2. Cibercultura. 3. Pedagogia vocal. 4. Mídias sociais - YouTube. I. Beltrame, Juciane Araldi. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:78(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da Dissertação: **“Práticas de ensino e aprendizagem de canto nas mídias sociais: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical Youtube”**

Mestrando: **Gutenberg de Lima Marques**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora

Dr^a. Juciane Araldi Beltrame
Orientadora - UFPB

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro interno do PPGM - UFPB

Dr^a. Jaqueline Soares Marques
Membro externo ao PPGM - UFOP

João Pessoa, 06 de Agosto de 2021.

À Betânia Lima, alguém que é meu chão, me pega pela mão e me aponta o céu. Ela é mais conhecida como: Mainha.

AGRADECIMENTOS

Obrigado. Muitas mãos me trouxeram a este momento. Se o conhecimento se constrói em rede, agradeço a rede que esteve em meu processo formativo nesta dissertação:

Primeiramente à minha família que vem me acompanhando, incentivando e me dando suporte nessa caminhada: Betânia, Rosenberg, Natália e em especial a Anália Maria, minha sobrinha, que mesmo ainda sem saber, vem alegrando meus dias.

À minha orientadora, professora e querida Juciane Araldi. Um ser de luz que tive a honra de conhecer na UFPB e a quem devo muito do meu ser educador musical e pesquisador.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação Musical (Tedum), minha casa na Universidade Federal da Paraíba, onde venho crescendo como profissional e ser humano.

Ao Programa de Pós Graduação em Música, juntamente com todo seu corpo docente e técnicos administrativos, e em especial ao professores que tive a honra de cursar componentes durante o Mestrado: Fábio Ribeiro, Maura Penna, Silvia Sobreira, Juciane Araldi, Vladimir Silva e Luis Ricardo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo suporte financeiro através do Programa de Demanda Social.

À Jaqueline Marques e Luis Ricardo, por aceitarem fazer parte deste trabalho e compor minha banca de qualificação e de defesa de dissertação e que em muito contribuíram com correções, provocações e sugestões que me conduziram a aperfeiçoar minha pesquisa.

À fonoaudióloga Nancy Sotero pela explanação de termos vinculados às ciências da voz e sua colaboração no glossário desta dissertação.

À Vinícius Santana, Nancy Sotero e Sabrina da Paz por realizarem uma leitura atenta deste trabalho, permitindo-me enriquecê-lo e aperfeiçoá-lo ainda mais.

E por fim aos meus amigos mais próximos, por me aguentarem ouvir falar (exaustivamente) sobre a dissertação, a pós e a pesquisa, quase todos os dias, e ainda assim continuarem ao meu lado.

“Quer você o ame, quer você o odeie, o YouTube agora faz parte do cenário da mídia de massa e é uma forma a ser levada em consideração no contexto da cultura popular contemporânea”
(BURGESS; GREEN, 2009, p. 13)

RESUMO

MARQUES, Gutenberg de Lima. Práticas de Ensino e Aprendizagem de canto nas mídias sociais: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical youtube. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

Ao observar o cenário da Educação Musical no Brasil, podemos refletir sobre as práticas de ensino em relação às práticas de aprendizado de quem busca conhecimento. Deparamo-nos com uma atividade cada dia mais comum: a educação em ambientes online, somada à utilização exponencial das mídias sociais. Partindo desse contexto, esta dissertação discute os dados de uma pesquisa que estudou os fenômenos de ensino e aprendizagem musical online que se dão nas mídias sociais, mais especificamente, o ensino de canto no YouTube, e objetiva compreender como ocorrem as concepções, interações e práticas de ensino e aprendizagem de canto através de mídias sociais oriundas de um canal no YouTube. De abordagem qualitativa, essa pesquisa se caracteriza enquanto uma pesquisa que se insere no ciberespaço, utilizando-se de práticas etnográficas em sua abordagem metodológica, levando em consideração características de uma investigação que se dá sobre, na e através da internet. Este trabalho tomou como base os instrumentos investigativos: observação, pesquisa documental e entrevista semiestruturada, além da imersão e experiência do pesquisador no campo, especificamente o canal investigado. Houve então uma categorização a partir dos dados, permitindo a devida análise e discussão com base na literatura encontrada através de pesquisa bibliográfica. Partindo da observação dos vídeos do canal Natália Áurea, pode-se refletir a relação de sua prática pedagógico-musical com a concepção de educação online. Embora a cristalização de conteúdos pedagógicos publicados em mídias sociais possa ser vista como uma simples transmissão de informação, o YouTube permite a re(construção) do conhecimento através das interações sociais existentes na plataforma. Foi possível compreender que as concepções, interações e as práticas de ensino e aprendizagem de canto através de mídias sociais desenvolvidas em um canal no YouTube apresentam e possibilitam: estruturas pedagógicas lineares em seu planejamento e disposição, ou não-lineares por opção e condução do próprio aprendiz; potencial de interação todos-todos, seja através dos comentários e respostas dos mesmos na própria plataforma, ou ainda em demais ambientes online que congreguem aqueles interessados; e características que potencializam múltiplas formas de aprendizado através da manipulação dos vídeos, pausando, repetindo, avançando, retrocedo ou ainda fazendo uso de legendas, entre tantas possibilidades e aspectos. Assim, percebe-se o potencial do YouTube para o desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais na concepção da educação online, conduzindo-nos a reflexões e proposições de uma Educação Musical atenta ao contexto contemporâneo e suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Musical Online; Cibercultura; Pedagogia vocal; YouTube.

ABSTRACT

Marques, G. L. (2021). (eng) Voice pedagogy practices on social media: a study about the YouTube pedagogical-music place. Thesis (Master's degree in Music) – Federal University of Paraíba, João Pessoa. Original title: Práticas de Ensino e Aprendizagem de canto nas mídias sociais: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical YouTube.

Observing the scene of Music Education in Brazil, we can reflect on teaching practices in relation to the learning practices of those seeking knowledge. We are faced with an increasingly common activity: education in online environments, added to the exponential use of social media. From this context, this thesis discusses a research that studies the phenomena of online music teaching and learning that take place in social media, more specifically, voice pedagogy on YouTube, and aims to understand how the conceptions, interactions and practices of voice pedagogy through social media from a YouTube channel occur. With a qualitative approach, this research is inserted in cyberspace, using ethnographic practices in his methodological approach, taking into account characteristics of an investigation that takes place on, about and through the Internet. Data collection was based on the instruments: observation, documental research and interview, in addition to the immersion and experience of the researcher in the field, specifically the investigated channel. There was then a categorization based on the data, allowing proper analysis and discussion based on the literature found through bibliographic research. Based on the observation of the videos on the Natália Áurea channel, one can reflect on the relationship between her pedagogical-musical practice and the concept of online education. Although the crystallization of pedagogical content published on social media can be seen as a simple transmission of information, YouTube allows the re(construction) of knowledge through the social interactions existing on the platform. It was possible to understand that the conceptions, interactions and teaching and learning practices of voice pedagogy through social media developed in a YouTube channel present and enable: linear pedagogical structures in their planning and arrangement, or non-linear by choice and conduct of their own learner; potential for everyone-everyone interaction, whether through their comments and responses on the platform itself, or even in other online environments that bring together those interested; and features that enhance multiple ways of learning through the manipulation of videos, pausing, repeating, advancing, rewinding or even making use of subtitles, among so many possibilities and aspects. Thus, we can see the potential of YouTube for the development of pedagogical-musical practices in the design of online education, leading us to reflections and proposals for a Music Education that is attentive to the contemporary context and its specificities.

Keywords: Music Education Online; Cyberculture; Voice Pedagogy; YouTube.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
1.1	Os conteúdos que serão publicados nesta mídia chamada: dissertação	14
2.	CONCEITOS, CENÁRIOS E CONTEXTOS DESTE ESTUDO	17
2.1	Bases epistemológicas e conceitos relacionados à uma educação musical online	17
2.2	Educação musical online no Brasil e o Efeito YouTube	26
2.3	A Pedagogia Vocal no Brasil	30
3.	A INTEGRAÇÃO DO YOUTUBE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS	33
3.1	O YouTube e a Educação Musical no Brasil	33
3.2	A temática na literatura internacional da área	38
3.3	A Pedagogia Vocal e o YouTube	44
3.4	Onde as publicações se integram?	47
4.	ELEMENTOS NORTEADORES E DESENHO METODOLÓGICO	50
4.1	Uma pesquisa que se materializa sobre, na e através da internet	50
4.2	A prática etnográfica enquanto abordagem metodológica	53
4.3	Os caminhos metodológicos percorridos nesta dissertação	58
5.	NATÁLIA ÁUREA E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO DE CANTO NO YOUTUBE	64
5.1	Canal com aulas, chats e divulgação de trabalho	64
5.2	Natália Áurea: “Transmitindo conteúdo cultural e artístico a quem precisar”	68
5.3	“Aulas ano 1 - Técnica”	72
5.4	Primeiros passos no Ano 1	82
5.4.1	<i>Apresentação de plano de aula para 2015</i>	83
5.4.2	<i>Aula#1 Aplicação do Ar e Mascara</i>	84
5.4.3	<i>Aula#2 Respiração + Ponto Articulatorio</i>	86
5.4.4	<i>Aula#3 Projeção e Vogais "O e U</i>	88
5.4.5	<i>Aula#4 Máscara + Fundo</i>	89
5.4.6	<i>Aula#5 Fundo Região II da Voz</i>	91
5.4.7	<i>Aula #6 Região II Fundo Vogais A e O</i>	92
5.4.8	<i>Aula#7 Ponto Articulatorio Consoantes Sonoras</i>	92
5.4.9	<i>Aula#8 Ponto Articulatorio Parte 2</i>	94
5.4.10	<i>Mensagem para Natalia Aurea</i>	95
5.5	Canal Natália Áurea: espaço pedagógico musical de educação online	96

6.	EDUCAÇÃO MUSICAL ONLINE NO YOUTUBE	99
6.1	Práticas de ensino e de aprendizagem musical online	99
6.1.1	<i>Processos pedagógicos no canal Natália Áurea</i>	103
6.1.2	<i>Uma pedagogia vocal que acontece online</i>	109
6.1.3	<i>Uma mídia que é social nas práticas pedagógicas</i>	112
6.2	Além de um espaço pedagógico, um espaço profissional	116
6.2.1	Planejamento e organização de conteúdos pedagógicos online	121
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	131
	GLOSSÁRIO	145
	Termos da pedagogia vocal	145
	Termos do contexto digital	146
	APÊNDICE A	148
	APÊNDICE B	150
	ANEXO	153

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto da jornada formativa de um jovem que nasceu imerso na internet e em tecnologias digitais, iniciou sua trajetória acadêmica na área da Comunicação Social e hoje integra os saberes comunicólogos das mídias digitais com as práticas pedagógicas e os saberes da área da Educação Musical. Uma vez situado na Universidade Federal da Paraíba, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação Musical (Tedum/UFPB)¹, onde venho desenvolvendo competências e habilidades através de ações de ensino, pesquisa e extensão, em especial no que compete ao diálogo com as diversas tecnologias. Esse itinerário me despertou curiosidade sobre as práticas de ensino e aprendizagem musicais que acontecem em mídias sociais, visto que no início da minha formação enquanto músico, e até hoje, utilizo da plataforma YouTube² como uma fonte para o aprendizado pessoal.

Ao observar o cenário da Educação Musical no Brasil, podemos refletir sobre as práticas de ensino em relação às práticas de aprendizado de quem busca conhecimento. Deparamo-nos com uma atividade cada dia mais comum: a educação em ambientes *online*, somada à utilização exponencial das mídias sociais. Partindo desse contexto, esta dissertação discute os dados de uma pesquisa que estudou os fenômenos de ensino e aprendizagem musical *online* que se dão nas mídias sociais, mais especificamente, o ensino de canto no YouTube, e objetiva compreender como ocorrem as concepções, interações e práticas de ensino e aprendizagem de canto através de mídias sociais oriundas de um canal no YouTube.

Para tanto, tenho como objeto de estudo as práticas de um canal que promove processos pedagógicos de canto no YouTube, o canal Natália Aurea, idealizado por uma cantora homônima, e as respectivas interações dos inscritos que participam do espaço através de comentários nos vídeos publicados. Espaço esse que acompanho desde o ano de 2014, havendo um contato maior no ano 2015 em ocasião da oferta de um curso *online* no canal.

¹ Inspirado nas possibilidades digitais de um hipertexto, indico que este trabalho, uma vez acessado digitalmente no formato portátil de documento (conhecido como PDF), está disposto com *hyperlinks* no decorrer de seu texto, indicados com o uso da formatação sublinhar. Ao observar uma referência bibliográfica que pode ser encontrada na internet, você poderá clicar no autor e/ou ano e acessar o *site* onde a fonte está disposta. Os títulos e endereços de conteúdos *online*, a exemplo de vídeos e *playlists* no YouTube, também estarão presentes com *links* clicáveis. Na primeira aparição de determinados termos técnicos, próprios da Pedagogia Vocal ou do contexto tecnológico/digital, por exemplo, o leitor poderá clicar e ser direcionado ao glossário disponibilizado no final deste documento.

² No decorrer desse trabalho, o termo “YouTube” será grafado *ipsis litteris* como é apresentado na plataforma.

Embora tome como eixo e lente principal o olhar da Educação Musical sob as práticas pedagógicas *online*, é importante pontuar a necessária conexão em rede entre saberes de diversas áreas acadêmicas relacionadas à temática. Empreitar um estudo sobre um fenômeno contemporâneo e digital me conduz à tal integração de conhecimentos, rompendo limites disciplinares. Assim, indicarei a área de atuação de determinados autores no sentido de evidenciar o diálogo entre conceitos e bases epistemológicas de diversas áreas.

O sociólogo Pierre Lévy nos aponta para um “novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (LÉVY, 2010, p. 160), assim como o também sociólogo e escritor da Harvard Magazine, Craig Lambert, indica que “[...] *aprender é uma experiência social*. Harvard é Harvard não por causa dos edifícios, não por causa dos professores, mas por causa dos alunos interagindo uns com os outros” (LAMBERT, 2012, grifo e tradução minha)^{3 4}, o que nos faz refletir sobre como essas práticas pedagógicas em rede podem acontecer e como já estão acontecendo.

Ao apresentar a obra *Cibercultura, formação e atuação docente em rede*, o professor José Moran (2010, p. 9) nos indica que “estamos caminhando para uma nova fase de convergência e integração das mídias”, onde “todos podem ser produtores e consumidores de informação”. Concepção esta que dialoga com a proposição teórica da cultura de convergência⁵ apresentada pelo comunicólogo Henry Jenkins (2009).

Para a pedagoga, e autora da obra supracitada, Margarita Gomez, “as mudanças advindas [...] estão gerando uma nova sociabilidade e uma nova identidade decorrente da densidade humana e diversidade cultural na esfera virtual” (GOMEZ, 2010, p. 11). Há aí um olhar de atenção para os aspectos educacionais *online* e em rede, assim como o ambiente convergente, digital, tecnológico e participativo no qual tais práticas estão imersas e tecendo uma cultura própria.

Ainda sob a ótica de Gomez (2010, p. 135), “pensar os dispositivos tecnológicos na educação implica em pensar a cultura como um dos eixos fundamentais do processo educacional”. Parto desse eixo ao tomar como cenário, e contexto neste trabalho, a cultura que

³ Neste trabalho, todas as traduções serão feitas por mim e apresentadas em sua versão original em notas de rodapé, de modo que será omitido a indicação de ‘tradução minha’ nas futuras citações.

⁴ No original: “But ultimately, learning is a social experience. Harvard is Harvard not because of the buildings, not because of the professors, but because of the students interacting with one another.” (LAMBERT, 2012)

⁵ Tais conceitos serão abordados posteriormente.

emerge do entrelaçamento entre o ser humano, máquina e informação em rede, a cibercultura. Para a autora, “na cibercultura, os professores e alunos convivem com a internet, que é um dos artefatos culturais a considerar no processo pedagógico” (GOMEZ, 2010, p. 135). E mais, podemos assim então contemplar a Educação Musical nesses tempos contemporâneos no sentido de que “a internet e a *Web* [...] tem gerado novos modos e espaços significativos, válidos e legítimos para quem faz parte do processo educacional” (GOMEZ, 2010, p. 135), a exemplo dos processos pedagógico musicais.

O conceito e a realidade da cibercultura já transpassa diversas áreas do saber. Conforme nos aponta a educadora Edméa Santos (2009, p. 5658) “a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço”. Para a autora, “o conceito de cibercultura diz respeito à simbiose homem [ser humano] e tecnologia digital em rede enquanto processo de interprodução ou de coprodução cultural” (SANTOS, 2019, p. 69). Destaco o processo plural de produção digital, prática tomada aqui enquanto objeto de estudo sob a ótica da Educação Musical, assim como a interação e participação dos sujeitos nesses processos.

A temática das tecnologias digitais já vem sendo estudada pela Educação Musical (e.g. GOHN, 2011; RIBEIRO, 2013). Em um trabalho recente, Marcos Garcia e colaboradores (2020) realizaram uma revisão das publicações em eventos internacionais da International Society for Music Education (ISME) sobre esse tema. Na primeira categoria elencada, encontramos uma reflexão sobre a criação, difusão e consumo musical no ciberespaço, na qual os autores indicam que “os avanços tecnológicos mudaram a forma como as pessoas criam, compartilham e consomem música nos dias de hoje. [...] Entender essas mudanças que ocorrem na atualidade frente ao ciberespaço é fundamental para os educadores musicais” (GARCIA *et al.*, 2020, p. 34). Uma segunda categoria reflete os trabalhos referentes à Educação Musical *online* e híbrida, o que mais uma vez nos posiciona a refletir as características inerentes à educação musical *online*.

Fruto das tecnologias digitais, encontramos as mídias sociais, tais quais o YouTube. Inserido na cibercultura e na cultura participativa, o YouTube é uma plataforma de publicação e hospedagem de vídeos que oferece aos seus usuários a possibilidade de compartilhamento de conteúdos audiovisuais. Dentro do contexto da chamada Web 2.0, a plataforma permite a publicação de conteúdo que pode vir a ter um grande alcance, sem a necessidade de grandes

investimentos como na mídia tradicional, além do potencial de interação entre o produtor e consumidor (MARQUES, BARRETO, 2018).

Para a pedagoga Priscila Oliveira (2016, p. 2), o saber hoje é encontrado nas mãos daqueles que dispõem dos dispositivos necessários, não apenas para acessá-lo, quanto também para produzi-lo e divulgá-lo. Ainda segundo a autora, essas particularidades são capazes de transformar os “recursos tecnológicos em eficazes ferramentas pedagógicas” (OLIVEIRA, 2016, p. 2). São meios que possibilitam o desenvolvimento de diferentes processos de ensino e aprendizagem. Ao utilizar o YouTube, no espaço escolar por exemplo, o professor pode acessar, buscar e selecionar conteúdos educacionais e utilizá-los como material para discussões, explanações ou ainda exibir fenômenos ou acontecimentos.

Indo além do ambiente escolar institucional, neste trabalho compreendo que o YouTube também se configura enquanto um espaço pedagógico próprio e independente. Tal concepção foi apresentada recentemente por mim (MARQUES, 2021) e por Roger Silva (2020). De modo que, uma vez tomado como espaço de ensino e aprendizagem musical, o YouTube reflete características próprias e possibilidades em diversos âmbitos: pedagógico, científico, profissional, social, comunicacional, entre outros.

Ao utilizar um site de buscas⁶, inserindo as palavras chaves “aula de canto” e filtrando os resultados em vídeo, encontramos aproximadamente 935 mil vídeos⁷, sendo esses em sua grande maioria direcionados a canais no YouTube. Percebe-se também que os títulos dos primeiros vídeos apresentados são referentes a aulas de nível “básico”, para “iniciantes”, fato este confirmado nos conteúdos para o ensino de canto com maior índice de visualização (MARQUES, 2021). De modo que faz-se necessário um aprofundamento na investigação dos materiais dos canais a fim de perceber quais são aqueles que apresentam práticas de ensino aprendizagem do ensino do canto a longo prazo, além das técnicas e informações iniciais.

Visto que as práticas do ensino e aprendizagem *online* se fazem realidade em diversos contextos, inclusive como já vem sendo investigado pela área da Educação (MARQUES, 2018b), percebe-se uma lacuna na área da Educação Musical e na Pedagogia Vocal no que compete às suas aplicações e possibilidades no contexto das mídias sociais (MARQUES, 2018a; MARQUES, 2021). De modo que esta dissertação se propõe a aprofundar a temática

⁶ Foi utilizado a ferramenta de busca Google, disponível em: www.google.com

⁷ Dados obtidos em 11 mar 2019

das mídias sociais e da educação, assim como abrir pontes e questionamentos, contribuindo para a expansão do conhecimento científico da Educação Musical e das áreas relacionadas neste trabalho.

O meio digital oferece recursos que potencializam a busca, reflexão e construção de saberes, a exemplo da própria escrita dessa dissertação que se deu com a utilização de ferramentas digitais *online* colaborativas⁸ e compartilhada em nuvem com a orientadora. Destaco ainda o papel fundamental da internet na materialização desta dissertação. Como nos apontam Mariano Pimentel e Felipe Carvalho (2020), “a web se tornou nossa principal fonte de conhecimento, com conteúdos online em múltiplas linguagens e formatos disponíveis a um clique de distância”. Ela está presente desde a escolha do objeto de estudo (práticas pedagógicas *online*) às ferramentas de coleta de dados (pesquisa bibliográfica em publicações dispostas em acervos digitais, entrevista *online*, fontes documentais no YouTube), assim como sua publicação disposta em formato de hipertexto, levando a discussão e concretização de um fenômeno pela e na internet.

1.1 Os conteúdos que serão publicados nesta mídia chamada: dissertação

Partindo então do campo da Educação Musical no ambiente *online*, tomando as mídias sociais enquanto seu espaço de desenvolvimento e relacionando com a Pedagogia Vocal, identifica-se o seguinte problema de pesquisa: como se dão as concepções, interações e práticas de ensino e aprendizagem de canto através de um canal do YouTube?

Desse modo, como indicado anteriormente, esta dissertação visa compreender como ocorrem as concepções, interações e práticas de ensino e aprendizagem de canto através de mídias sociais oriundas de um canal no YouTube e partiu de uma pesquisa que teve como objetivos específicos:

- a) analisar quem é o produtor de conteúdo e a estrutura do canal escolhido;
- b) compreender quais são as propostas pedagógicas encontradas no canal;

⁸ Para a escrita, edição e compartilhamento dessa dissertação, utilizei a ferramenta Documentos (disponível em: <https://docs.google.com>) da empresa Google.

- c) interpretar a partir da ótica do produtor de conteúdo do canal, as concepções de ensino e aprendizagem do canto no canal específico;
- d) discutir sobre as interações e percepções de ensino e aprendizagem presentes nos comentários dos seguidores.

Esse trabalho está estruturado em sete capítulos. Nesse primeiro capítulo introdutório, apresentei reflexões iniciais da temática e do fenômeno investigado, as práticas de ensino e aprendizagem de canto em um canal do YouTube. Assim como o apontamento da necessidade de diálogo com outras áreas do conhecimento, havendo ainda destaque para o papel da internet nesta dissertação.

No segundo capítulo, discuto as bases epistemológicas e os conceitos que estão relacionados a este campo de pesquisa: cibercultura (LÉVY, 2010; LEMOS, 2010), ciberespaço (LÉVY, 2010), cultura participativa (JENKINS, 2009); cultura de convergência (JENKINS, 2009); educação *online* (SANTOS, 2009; 2019); mídias sociais (RECUERO, 2008; 2009; TELLES, 2011); cibervídeos e vídeoaulas (SOUZA, 2017); além da compreensão do YouTube (BURGESS; GREEN, 2009). Identifica-se então o campo da Educação Musical *online*, em especial as particularidades do cenário brasileiro e de aspectos vinculados à Pedagogia Vocal no Brasil.

Na sequência, no terceiro capítulo, apresento uma revisão de literatura partindo de trabalhos e pesquisas brasileiras que dialogam com a temática desta dissertação e sigo para uma visão mais abrangente e aprofundada do tema através de um panorama internacional. Desse modo, realizei uma busca tomando como base fontes acadêmicas em outros idiomas, pontuando ainda a relação do YouTube com a Educação Musical e a Pedagogia Vocal, e onde essas áreas se entrelaçam.

O desenho metodológico desta pesquisa, de abordagem qualitativa, é apresentado no quarto capítulo. Discuto sobre pesquisas acadêmicas que se relacionam com a internet, e em especial, a abordagem etnográfica nesse contexto. Para tanto, tomo como base trabalhos científicos de diversas áreas (e.g. BAYM; 2005; HINE, 2000; 2009; ARROYO *et al*, 2017) e autores que discutem aspectos relacionados à metodologia científica (e.g. ANDRÉ, 2012; FRAGOSO *et al*, 2011; YAMAOKA, 2012), assim como trabalhos imersos em práticas do

campo digital e *online* (e.g. ALMEIDA, 2010; SOUZA, 2014b; SILVA JÚNIOR, 2020), apresentando então uma discussão crítico-analítica acerca das singularidades deste trabalho.

No quinto capítulo, trago uma descrição densa das práticas pedagógicas do canal Natália Aurea, contemplando aspectos sobre a cantora responsável pelo canal e dos conteúdos publicados e investigados, assim como discussões que emergem do campo. Através dos materiais observados e documentados no canal, houve um recorte de uma playlist, visando um aprofundamento das práticas percebidas. Através dos dados, percebeu-se uma ligação das práticas pedagógicas no YouTube enquanto uma práxis de educação *online*.

A discussão do campo estudado é aprofundada no sexto capítulo através de reflexões, apontamentos e proposições sobre características e aspectos relacionados às práticas pedagógicas que se desenvolvem no YouTube, em especial no que toca à relação com a prática digital, a educação online e a pedagogia vocal.

Por fim, no sétimo capítulo apresento as considerações finais, retomando os objetivos deste estudo em diálogo com os achados percebidos na pesquisa desenvolvida. Apresento ainda as inquietações que permearam a materialização dessa dissertação, além de questões que emergem e apontam a futuras investigações.

2. CONCEITOS, CENÁRIOS E CONTEXTOS DESTE ESTUDO

Neste capítulo, trago discussões sobre bases epistêmicas que dão suporte ao trabalho, dados sobre o contexto brasileiro contemporâneo e do próprio YouTube, além de aspectos do cenário da pedagogia vocal no país. No primeiro momento, dialogo com autores de diversas áreas científicas, evidenciando as concepções epistêmicas que dão base ao trabalho. Para tanto, discuto aspectos relacionados às concepções de Educação Musical, educação *online*, cibercultura, ciberespaço, cultura participativa, cultura de convergência, mídias sociais, YouTube, cibervídeos e videoaulas. Na sequência, discuto impactos do YouTube nas práticas musicais brasileiras, e o chamado “Efeito YouTube”, além de apresentar dados estatísticos que caracterizam o acesso da população brasileira ao cenário *online*, assim como o contexto contemporâneo causado pela pandemia do Covid-19. E na última sessão, reflito sobre questões referentes à Pedagogia Vocal no Brasil, levando em consideração os contextos contemporâneos acadêmico e profissional.

2.1 Bases epistemológicas e conceitos relacionados à uma educação musical *online*

Uma vez que concebemos a Educação Musical enquanto “um campo diversificado de estudos e práticas de formação em música, abrangendo quaisquer espaços sociais, situações e processos de transmissões e saberes musicais” (QUEIROZ, 2013, p. 95), nesta pesquisa busquei refletir e aprofundar as interações e as práticas pedagógico-musicais que tomam espaço nas mídias sociais. Essa reflexão também é apontada por Jusamara Souza e Maria Freitas (2014, p. 60) no sentido de que “através dos diversos meios eletrônicos, a relação da música e seus consumidores/produtores é repensada e apresenta-se cada vez mais de uma forma interativa, na qual as pessoas buscam maneiras de participação, compartilhamento e aprendizagem”.

Convém ainda levar em consideração que todos elementos artísticos, estéticos, sociais e culturais estão relacionados ao que compreendemos como Educação Musical. Ainda sobre os conceitos basilares que envolvem a área, nesta pesquisa tomo a reflexão apresentada por Souza (2020, p. 12):

No caso da Educação Musical seu objeto de interesse é o conhecimento pedagógico-musical. Assim, a pesquisa em educação musical deve estar voltada para os problemas da apropriação e transmissão musical orientando-se principalmente nas

questões: *quem faz música, qual música, como e por que a fazem?* São essas questões que têm ocupado o centro do interesse da pesquisa em Educação Musical nas últimas décadas, considerando que as músicas, as maneiras de recepção e suas justificativas se modificam permanentemente, se considerarmos, por exemplo, a utilização dos meios de comunicação e das tecnologias disponíveis.

De maneira que os conhecimentos e interações pedagógico-musicais que são tecidas no ambiente da internet são contempladas nesse trabalho enquanto objeto de estudo. Para tanto, fez-se necessário uma integração entre conceitos da Educação Musical e da Comunicação Social, que por sua vez emergem de bases epistemológicas das Artes, Sociologia e da Educação. De modo que o aporte teórico visto a seguir contempla diversas áreas do saber científico com o objetivo de compreender os processos de ensino e aprendizagem musical no YouTube. Destaco aqui a extrapolação de limites disciplinares no sentido de compreender um fenômeno contemporâneo digital.

Acerca da educação que acontece em um espaço *online*, assumo a concepção de educação *online* apresentada por Santos (2019), compreendo-a enquanto um fenômeno da cibercultura. Para a autora, as práticas de educação *online* são concebidas como “fenômenos da cibercultura que se materializam em interface com as práticas formativas presenciais e no ciberespaço mediadas por tecnologias digitais em rede” (SANTOS, 2019, p. 19), levando em consideração metodologias e características próprias e participativas. E mais, “a educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.” (SANTOS, 2009, p. 5663). Ela ainda reflete:

Agora com a liberação do pólo da emissão das tecnologias digitais podemos colocar em prática novos arranjos espaciotemporais para educar sujeitos geograficamente dispersos ou para ampliar a prática pedagógica presencial. E nesse sentido que a educação online entra como diferencial. Agora temos em potência mídias interativas e aprendizagem colaborativa para além da auto-aprendizagem e da mídia de massa. Aprender com o outro mediado por tecnologias que permitem de fato que estes “outros” se encontrem. (SANTOS, 2009, p. 5669)

Essa liberação do pólo comunicativo é compreendida como a quebra da hegemonia de um único emissor que direciona informações para um receptor em um processo comunicacional unilateral, contexto das mídias de massa (TV, rádio, jornal, etc.). Através das mídias sociais, por exemplo, os pólos de comunicação se tornam diversos e conectam múltiplos sujeitos, ou seja, um processo comunicacional de todos para todos. Dessa forma há

uma ampliação nas trocas sociais entre aqueles que desejam aprender música, por exemplo, e os que desejam ensinar.

Figura 1 - Princípios da Educação Online



Fonte: PIMENTEL; CARVALHO, 2020

Ainda sobre a educação *online*, Pimentel e Carvalho (2020) indicam alguns princípios (ver figura 1): conhecimento como “obra aberta”; curadoria de conteúdos *online*; ambiências computacionais diversas; aprendizagem colaborativa; conversação, interatividade; atividades autorais; mediação docente ativa; avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa. Os autores alertam que “este é um momento oportuno para discutirmos nossas práticas didático-pedagógicas, pois estamos vivenciando uma situação sem precedentes.” E apontam ainda que,

a proposição de efetivar uma Educação Online, como aqui caracterizada, parte da compreensão de que vivemos, hoje, em um (ciber)espaço-tempo propício à aprendizagem em rede: conectar-se, conversar, postar, curtir, comentar, compartilhar, colaborar, tornar-se autor, expor-se, negociar sentidos, co-criar...

Assim, podemos refletir sobre esses novos (re)arranjos pedagógicos, situados nas mídias sociais, enquanto fenômeno da cibercultura, e suas implicações dentro dos processos de ensino e aprendizagem musical. No campo da música, Daniel Gohn (2011, p. 43) discute elementos identificados no campo do ensino a distância (EAD) e a considera como a “situação em que um aprendiz interage com materiais pedagógicos planejados por um professor que, na maior parte do tempo do estudo, não se encontra face a face com o aluno”.

O que nos traz um conceito amplo que não contempla, necessariamente, as características dos conteúdos e relações situadas em uma mídia social.

Ainda sobre a EAD, destaco o trabalho de Giann Ribeiro (2013, p. 43). O autor realizou uma revisão da literatura da Educação Musical a Distância, refletiu sobre diversos trabalhos sobre o tema e apontou que “é perceptível a existência de múltiplas concepções pedagógicas em EAD”, e mais, baseado em autores da Cibercultura, indica que “a educação online é um modelo educacional para além das concepções da EAD tradicional”. Percepção essa também apontada por Santos (2009, p. 5659) que afirma que “assumimos desde já que a educação *online* não é apenas uma evolução da EAD, mas um fenômeno da cibercultura”. De maneira que o conceito do EAD não será aprofundado neste trabalho.

Com base na Sociologia, encontramos Lévy (2010, p. 17) que apresenta o conceito de cibercultura, assim como o lugar onde ela acontece: o ciberespaço. Para o autor, o ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, e é nesse meio que a cibercultura se materializa. E mais além que um local, para ele “o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.” De modo que desde já há de se considerar a existência de uma ligação em rede de todos que o compõem e o conhecimento que circula através dos dispositivos técnicos em um fluxo comunicacional, e por que não pedagógico e musical, contínuo e múltiplo. Ou seja, rede essa compreendida como “todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos, objetos técnicos e as interfaces digitais” (SANTOS, 2019, p. 66).

Desta maneira, o ciberespaço pode se tornar um lugar propício para a re(invenção) do saber através do diálogo e da comunicação de todos para todos. Lévy (2010) apresenta e chama a atenção para uma “inteligência coletiva” propiciada pela rede conectada. O autor preconiza uma realidade que já se encontra materializada atualmente,

o ciberespaço [...] será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação [...] será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta. (LÉVY, 2010, p. 170)

Acerca da cibercultura em si, Lévy especifica que o termo se refere ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de

valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17). Podemos observar o seu desenvolvimento partindo de três princípios e pontos chaves: “a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva” (LÉVY, 2010, p. 129). Sendo o primeiro a interconexão como a possibilidade de comunicação universal, onde as informações podem ser recebidas e respondidas de várias fontes, o segundo a criação de comunidades virtuais, apoiado na interconexão, baseada em interesses mútuos, troca de informações, projetos, cooperações e conhecimentos, tudo sem a necessidade da proximidade geográfica, e por fim a inteligência coletiva, onde todos os saberes trocados se fundem entre si aumentando o conhecimento e a especialização dos membros envolvidos.

A cibercultura também é discutida por André Lemos (2010, p. 16). O autor aponta que ela “resulta da convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica” e mais, “o que chamamos de novas tecnologias situa-se num novo contexto sociocultural, numa nova ambiência social”. De modo que compreende-se a cibercultura enquanto um rearranjo da sociedade baseada nas tecnologias digitais, implicando assim em características próprias nas relações sociais e nas ações dos sujeitos no ciberespaço, incluindo-se então as relações existentes em processos formativos de música nesse espaço.

Esse entrelaçamento de elementos próprios de nossa sociedade contemporânea também é apontado por Gomez (2010, p. 16). Para a autora,

assim como os jornais, as revistas, o rádio, o telefone, a TV, os filmes e os DVDs são produtos de uma cultura e geram cultura e sociabilidade em seu entorno, a internet como um artefato cultural tem gerado a cibercultura, produto de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura, e as novas tecnologias de base microeletrônica graças à convergência das telecomunicações com a informática.

Ao relacionar a cibercultura e a Educação, Santos (2019, p. 61) faz um alerta no sentido de não haver a subutilização do potencial das tecnologias e indica que “é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura”. Ou seja, explorar não apenas características técnicas e ferramentais, mas também as características sociais, contemplando aspectos comunicacionais da interação e as trocas entre os sujeitos.

Outros conceitos também dialogam intimamente com a cibercultura: a cultura participativa e a cultura de convergência. Jenkins (2009, p. 377-378), autor da Comunicação

Social, conceitua cultura participativa como uma “cultura em que fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos”. E a cultura de convergência enquanto a “situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente. Convergência é entendida aqui como um processo contínuo e uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia”. A união de tais concepções se materializa nas mídias sociais e por conseguinte estão presentes nesta pesquisa, onde podemos explorar, por exemplo, os processos participativos daqueles que buscam o aprendizado de canto através do YouTube.

Trago ainda uma reflexão de Jenkins (2009, p. 47) sobre as novas formas de consumo midiático, que pode também ser ampliada para, se assim podemos dizer, o consumo educacional. No sentido de que hoje o consumidor, inclusive de conteúdos pedagógicos, se encontra ativo, transitório, conectado e público. Para o autor,

A convergência exige que as empresas de mídia repensem antigas suposições que moldam tanto decisões de programação quanto de marketing. Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos. Se os antigos consumidores eram previsíveis e ficavam onde mandavam que ficassem, os novos consumidores são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes ou meios de comunicação. Se os antigos consumidores eram indivíduos isolados, os novos consumidores são mais conectados socialmente. Se o trabalho dos consumidores de mídia já foi silencioso e invisível, os novos consumidores são agora barulhentos e públicos.

Em relação ao cenário abordado neste trabalho, as mídias sociais, temos como base os estudos de Raquel Recuero, que define as mídias sociais como

aquela ferramenta de comunicação que permite a emergência das redes sociais. Para permitir que as redes sociais emergjam, esses meios de comunicação precisam subverter a lógica da mídia de massa (um->todos) para a lógica da participação (todos<->todos) [...]. Mídia social, assim, é social porque permite a apropriação para a sociabilidade, a partir da construção do espaço social e da interação com outros atores. Ela é diferente porque permite essas ações de forma individual e numa escala enorme. Ela é diretamente relacionada à Internet por conta da expressiva mudança que a rede proporcionou (RECUERO, 2008).

É importante destacar a diferenciação indicada pela autora, que em seus estudos apresenta as “redes sociais na internet” (RECUERO, 2009). Por redes sociais entendemos os nós (indivíduos) que se relacionam entre si, formando uma teia. Sendo que as redes sociais datam de bem antes que as redes sociais na internet, que por sua vez existem há mais tempo que as mídias sociais, esta última sendo a interface onde as redes sociais se encontram na cibercultura.

Neste trabalho, assumo então o termo e conceito de André Telles, também da área de Comunicação Social, que indica que as mídias sociais são “sites na internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e compartilhamento de informações em diversos formatos” (TELLES, 2011, p. 19), contemplando a combinação de aspecto de relações sociais e de conteúdos digitais na internet⁹.

De acordo com Vívian Souza (2017, p. 57), “as mídias digitais são recursos multimídia que potencializam as relações e, utilizadas em meios educacionais, colaboram para a instituição dos processos de aprendizagem”. Fato este também apontado por Vittorio Marone e Ruben Rodriguez (2019, p. 2), para os autores, “a mídia social desempenha um papel importante na vida dos jovens de hoje como uma plataforma de aprendizagem, compartilhamento e interação social.”¹⁰

Assim, tais concepções convergem no que pode-se compreender enquanto uma educação musical *online* e/ou pedagogia musical *online*. Baseado na concepção de Santos (2019), a cibercultura e seus princípios se materializam nas práticas pedagógicas que se desenrolam no espaço das mídias sociais, a exemplo de práxis pedagógico-musicais.

Entre as mídias sociais, encontramos o YouTube. É necessário ter em mente que este site de compartilhamento de vídeos não foi criado com fins pedagógicos, no entanto, “cada um desses participantes chega ao YouTube com seus propósitos e objetivos e o modelam coletivamente como um sistema cultural dinâmico: o YouTube é um site de cultura participativa” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 14). A partir do momento em que seus participantes passam a atuar com conteúdos pedagógicos na plataforma, abre-se então um espaço propício para o ensino e a aprendizagem. Como indicado por Andréa Thees (2019, p. 106), “apesar de não ter sido desenhado para tal, o YouTube foi aos poucos se transformando numa fonte para aquisição de conhecimento”.

A plataforma foi fundada em 2005, por três ex-funcionários da empresa PayPal, visando romper as dificuldades técnicas na atividade de compartilhar vídeos na internet. Não havia, e ainda não há, limite para o usuário publicar conteúdos no *site*, havendo ainda funções que permitem a comunicação entre os participantes. Seu crescimento exponencial levou a empresa

⁹ Para mais detalhes da distinção dos termos, ver *Mídias sociais vs. Redes Sociais* (MARQUES, 2021, p. 24-25).

¹⁰ No original: “Social media play an important role in today’s youth life as a platform for learning, sharing, and social interaction” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 2).

Google a comprar o YouTube pela cifra de 1,65 bilhão de dólares em 2006, apenas um ano após seu lançamento (BURGESS; GREEN, 2009, p. 17-18).

Segundo Jean Burgess e Joshua Green (2009, p. 18), o “site disponibiliza uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário poderia fazer o *upload*, publicar e assistir vídeos em *streaming* sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico”. Pode-se atrelar a usabilidade simples do *site* enquanto potencializador da utilização da plataforma que, hoje, atende a dois bilhões de pessoas mensalmente e ao consumo de mais de um bilhão de horas de vídeos por dia (YOUTUBE, 2021). Para Telles (2011, p. 26) “o YouTube tornou-se um dos destinos líderes para conteúdos em vídeo, em grande parte em razão da sua simplicidade: tudo o que você precisa é de uma câmera e algo a dizer”.

Em 2011, Telles prenunciou o volume expressivo de consumo de vídeos *online*, ao afirmar que “o vídeo na web se tornará ainda mais importante nos próximos anos” (TELLES, 2011, p. 39). Segundo dados da Pesquisa TIC Domicílios 2019, 74% dos usuários de internet no Brasil assistem a vídeos na internet (CETIC.BR, 2020a, p. 80), de modo que a previsão já se tornou realidade.

Essa expansão do ato de publicar vídeos na internet implica em diversas possibilidades. De acordo com Marone e Rodriguez, “além de seu foco inegável em entretenimento, o YouTube também se tornou um eminente recurso para usuários que buscam oportunidades de aprender e ensinar uma variedade de tópicos, incluindo música”¹¹ (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 1).

Fato este indicado por João Mattar (2013). Para o autor, “o crescimento do fenômeno de vídeos baseados na web ampliou imensamente o repositório de conteúdo livre que pode ser utilizado em educação” (MATTAR, 2013, p. 104), de modo que podemos investigar a plataforma e sua relação com as práticas pedagógico-musicais.

Ainda segundo Mattar, “utilizando alguns recursos, como comentários, respostas por vídeos e comunicação disponíveis no YouTube, é possível transformá-lo em um ambiente virtual de aprendizagem” (MATTAR, 2013, p. 110). Mesmo que em sua estrutura não haja uma finalidade educacional, a plataforma possibilita o desenvolvimento de um espaço

¹¹ No original: “Besides its undeniable focus on entertainment, YouTube has also become a prominent resource for users who seek opportunities to learn and teach a variety of topics, including music” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 1).

pedagógico. Levando-nos mais uma vez a refletir e investigar as práticas pedagógico-musicais que acontecem no YouTube.

Thess relaciona características do YouTube com esse espaço de educativo em diálogo com cenário brasileiro, para a autora,

O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos, onde se encontra tudo o que se pode imaginar e muito além. Parece óbvio que essa rede social virtual haveria de ser eleita como o lugar ideal para depositar, buscar e compartilhar vídeos educativos. Ainda mais em contextos educacionais como o brasileiro, com as limitações materiais, falta de professores, difícil acesso às escolas, alto índice de evasão... (THESS, 2019, p. 219)

O aprendizado plural e em rede no *site*, incluindo o aprendizado musical, é apontado por Burgess e Green (2009, p. 102, grifo meu) quando afirmam que “o YouTube é uma plataforma para aprendizado com seus pares e para compartilhamento de conhecimento sobre todas as coisas - *tocar guitarra*, *cozinhar*, *dançar* e *falar de games de computador*”.

No entanto, os autores chamam a atenção para um ponto:

Mas antes que nos tornemos demasiado entusiasmados com as possibilidades de aprendizado [...] que a participação no YouTube proporciona, devemos perceber que a predominância do ato de vlogar na formação do que se considera como meio de participação ativa na comunidade pode privilegiar algumas identidades em detrimento de outras. (BURGESS; GREEN, 2009, p. 102-103)

Ainda sobre a publicação de vídeos na internet, é notório a diversidade de pluralidade de tipos e formatos encontrados. Parto então da concepção de *cibervídeos* apresentada por Souza (2017, p. 57) enquanto os “vídeos emergentes da cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, a cibercultura”. A autora mapeou o potencial pedagógico e as características próprias em diálogo com a educação *online*, chegando a sete gêneros¹². Nesta dissertação, destaco a categoria de videoaulas, por se adequar ao contexto investigado. Para a autora, “a videoaula é um objeto de aprendizagem caracterizado por uma gravação, com autoria de um praticante mediador de conteúdos que utiliza seus conhecimentos para explicar sobre determinado assunto” (SOUZA, 2017, p. 68).

Um ponto que emerge do contexto de videoaulas dispostas no ciberespaço, é a relação midiática de comunicação de um conteúdo que pode ser entendido enquanto dispositivo de massa, visto que através do YouTube, por exemplo, um determinado vídeo pode ser visto por

¹² A saber: hipervídeos; microvídeo; videoaula; videoconferencia; vídeo instantâneo; vídeo volátil; e webinar. (SOUZA, 2017, p. 58-88).

centenas de milhares de pessoas. No entanto o próprio YouTube, por fornecer mecanismos de comunicação, seja com um clique indicando que sim, gostei do vídeo (ou não gostei) ou ainda através da escrita de comentários, oferece a possibilidade de formas de interação em potencial. Isso não significa que toda videoaula receberá interações, porém essa possibilidade é existente através da plataforma.

De modo que abre-se o campo da Educação Musical *online*, abrangendo metodologias, materiais e trocas sociais que favoreçam às práticas colaborativas e participativas, contemplando assim aspectos da cultura participativa, envolvendo educadores e educandos. Afinal, “a cultura contemporânea promoveu mudanças significativas nas práticas educacionais dos sujeitos, postar ou pesquisar tutoriais no YouTube tornou-se hábito comum, movimentando as concepções de educação e de educador” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 226). No ato, e fenômeno de compartilhar conteúdos de cunho pedagógico, as videoaulas, nas mídias sociais, a exemplo do YouTube, inicia-se um processo contínuo e múltiplo de formação musical, rompendo as barreiras de tempo e espaço presencial em relação ao meio *online* e (re)significando os papéis de professor/aluno.

2.2 Educação musical *online* no Brasil e o Efeito YouTube

Ao passar dos últimos anos, é notório os avanços tecnológicos e suas implicações no meio digital e na internet. Chamo aqui a atenção para mudanças de paradigmas oriundas de tal contexto. Para Schneider Souza (2014b, p. 654), “a internet mudou [...] a forma como nos relacionamos com a música, criando novas formas de consumo e circulação”. O YouTube pode então ser visto enquanto um vetor de tais modificações.

Em um trabalho recente (MARQUES, *no prelo*), discuti esse cenário ao apontar novas concepções de criação, consumo e compartilhamento musical. Baseado nas reflexões de Israel Márquez (2017) e de um estudo de caso apresentado por Christopher Cayari (2011), apresento o que chamo de “Efeito YouTube” nos termos em português.

Para Márquez (2017, p. 73), o Youtube “em seus pouco mais de dez anos de história, conseguiu transformar por completo o mundo da música”¹³. Através do site, é possível

¹³ No original: “en sus poco más de diez años de historia, ha conseguido transformar por completo el mundo de la música” (MÁRQUEZ, 2017, p. 73).

encontrar os mais diversos conteúdos musicais, contemplando vários gêneros, estilos e formas composicionais, instigando-nos a investigar a “enorme variedade de práticas e processos de criação, distribuição, consumo e socialização musical que ocorrem diariamente no interior da plataforma”¹⁴. Ainda para o autor, “estamos assistindo a um tipo de - se nos permite a expressão - ‘YouTubificação’ da experiência musical, que traz consequências importantes no momento de entender nossas maneiras de experimentar e nos relacionar com a música”¹⁵. O termo “YouTubificação”, apontado por Márquez, dialoga e também representa o “Efeito YouTube” aqui discutido.

Se ora tínhamos que ir a uma sala de concertos para ver uma ópera, por exemplo, hoje, ao conectarmos ao YouTube, podemos assisti-la em casa, ou em qualquer lugar através de dispositivos móveis. E mais, é possível ainda consumir uma produção musical gravada há anos atrás e/ou em outros países, rompendo então concepções de tempo e espaço. Longe de entrar no mérito sobre as possíveis e distintas formas de experiências musicais que são proporcionadas em uma apresentação ao vivo ou uma gravação disposta no YouTube, o ponto aqui é a possibilidade das variadas formas de consumo. Como apontado por Gohn (2020, p. 83), “o YouTube também tornou-se um aglutinador de conteúdos musicais, pois sua finalidade inicial de compartilhamento de vídeos foi expandida com a postagem de gravações, seja de músicas isoladas ou de trabalhos inteiros”.

De acordo com Cayari (2011, p. 4), a própria ideia do que é a música, o músico e a audiência vem sendo alterada. Através de um estudo de caso, o autor demonstra como o YouTube esteve presente na carreira profissional de um músico. De modo que, através das ferramentas tecnológicas, a plataforma tornou-se palco e catalisador de audiência e notoriedade de suas práticas musicais, partindo de arranjos *covers* a composições autorais. Havendo também uma relação direta de engajamento com outros músicos no site, além da interação social com seu público.

Essa concepção de “Efeito YouTube” é o tema da tese de Neil Garner (2017). O autor reflete sobre mudanças de paradigmas no ensino, aprendizado e compartilhamento musical,

¹⁴ No original: “la enorme variedad de prácticas y procesos de creación, distribución, consumo y socialización musical que ocurren diariamente en el interior de esta plataforma” (MÁRQUEZ, 2017, p. 73).

¹⁵ No original: “estamos asistiendo a una especie de –si se nos permite la expresión– ‘YouTubificación’ creciente de la experiencia musical, que trae consigo importantes consecuencias a la hora de entender nuestros modos de experimentar y relacionarnos con la música” (MÁRQUEZ, 2017, p. 73).

assim como os impactos nas práticas profissionais de oito educadores musicais ingleses. Ele aponta ainda que os resultados indicam que houve alteração na forma que os profissionais aprendem, como compartilham e apropriam dessa aprendizagem no YouTube. De acordo com Garner (2017, p. 16) “o progresso social e tecnológico criou uma infinidade de novas maneiras para as pessoas se envolverem com a música; consequentemente, a música pode ser aprendida e acessada por meio de um número cada vez maior de fontes digitais.”¹⁶

Embora não haja uma proposição explícita do termo “Efeito YouTube”, tal expressão¹⁷ é encontrada no título dos trabalhos de Cayari (2011) e Garner (2017), de modo que destaco e proponho tal termo no sentido de conceber as mudanças paradigmáticas oriundas e potencializadas pelo YouTube.

Este contexto é promovido pelos avanços tecnológicos que implicam no crescimento do acesso à internet. Ao verificar dados do cenário brasileiro¹⁸, já pode-se afirmar que três em cada quatro brasileiros (74%) se conectam à web. Entre a população que usa a internet, praticamente todos estão conectados através do celular (99%), enquanto que quase metade (42%) utiliza um computador (CETIC.BR, 2020a).

No entanto, deve-se ainda levar em consideração as limitações que as estatísticas nos apontam: 25% da população brasileira ainda não tem acesso à internet, e para aqueles que estão conectados, mais da metade (58%) utiliza apenas o celular para se fazer presente na cibercultura. Conforme apontado pela pedagoga Maria Gonçalves (2011, p. 25), “é importante viabilizar tal acesso a um maior número de seu contingente populacional, a fim de que se não aumente a desigualdade cultural do país e deste em relação ao mundo”. E como nos aponta Jenkins (2009, p. 366), “a promessa democrática do YouTube como um site aberto à participação de todos é atenuada pela realidade de que a participação de distribui de forma desigual pela cultura”. Para Moran, “escolas não conectadas são escolas incompletas [...] Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line” (MORAN, 2010, p. 9). Esses fatos nos levam a (re)pensar o consumo musical e práticas pedagógicas *online* que

¹⁶ No original: “Societal and technological progress has created a multitude of new ways for people to engage with music; consequently music can be learned and accessed via an ever-increasing number of digital sources” (GARNER, 2017, p. 16).

¹⁷ Originalmente em inglês: “YouTube effect”.

¹⁸ Para mais dados e discussões ver *O mundo digital no Brasil* (MARQUES, no prelo).

se realizam através de dispositivos móveis, além do contexto de exclusão que também é percebido.

Outro fator que potencializou esse cenário digital, se deu com a necessidade de distanciamento social no enfrentamento à pandemia gerada pelo Covid-19, acarretando assim uma migração das práticas pedagógicas para um formato chamado de ensino remoto emergencial (BARROS, 2020).

De acordo com dados do Painel TIC COVID-19 (CETIC.BR, 2020b) houve um aumento exponencial de atividades e pesquisas escolares realizadas na internet, assim como o consumo de cursos a distância e o uso da internet para estudo próprio. Em alguns grupos socioeconômicos, esse aumento foi mais que o dobro do que o registrado no ano anterior, sem o isolamento social. Segundo a pesquisa, tais fatos “podem ter sido impulsionadas pela implementação de estratégias de ensino remoto em todos os níveis de ensino ou pela necessidade de maior qualificação profissional diante das mudanças na economia e no mercado de trabalho ocorridas durante o período de pandemia” (CETIC.BR, 2020b, p. 10).

Ainda sobre as implicações geradas pelo distanciamento social, percebeu-se um crescimento no consumo de vídeos na internet. Entre os usuários de internet com 16 anos ou mais, a porcentagem de 79% encontrada na pesquisa TIC Domicílios 2019 passou para 86% no Painel TIC COVID-19 (CETIC.BR, 2020b).

Assim, o desenvolvimento das práticas pedagógico musicais também foi implicada, havendo a necessidade de adaptação aos ambientes *online*, levando músicos e professores a buscar, nos meios digitais, ferramentas que possibilitem a criação e compartilhamento de conteúdos pedagógicos e de performances musicais. Esse cenário é discutido por Matheus Barros (2020) que reforça o fato do contexto digital se basear na cultura participativa, como visto anteriormente. Segundo o autor,

o período de pandemia trouxe à tona uma série de plataformas que possibilitam o fazer musical digital [...]. Porém, é válido lembrar que boa parte desses recursos são estruturados para proporcionar engajamentos musicais relacionados à cultura participativa digital (BARROS, 2020, p. 295).

Ele também nos chama a atenção para as mudanças de paradigmas e de conceitos no que toca às práticas musicais da cultura digital (BARROS, 2020, p. 297), levando aos docentes à reflexão sobre quais conteúdos musicais podem ser mediados pelas ferramentas

tecnológicas, assim como quais práticas musicais oriundas do meio digital podem ser associadas às práticas pedagógicas, aumentando assim as possibilidades de ensino e aprendizagem durante este período. O autor também reforça que o ensino remoto emergencial que acontece no ambiente *online* não deve ser diretamente comparado às atividades presenciais, visto que ambos espaços carregam em si características distintas. Aponto ainda que tais aspectos são transversais também a nossa forma de conceber o ensino, a aprendizagem e a pesquisa científica em Música atenta à sociedade contemporânea.

Barros aponta ainda que devemos estar atentos às diversas realidades e contextos específicos daqueles que estão envolvidos em nossas práticas pedagógicas e que para tanto, a busca por apoio em redes colaborativas é fundamental para a socialização e compartilhamento de experiências e soluções. E conclui apontando que é “necessária uma mudança conceitual dos educadores musicais em busca do reconhecimento e validação das práticas musicais geradas pela cultura participativa digital” (BARROS, 2020, p. 302). Este aspecto corrobora e dialoga com o que Lemos (2010, p. 256) aponta sobre a cibercultura: “não podemos falar de lógica de substituição nem de simples transposição, mas de um fenômeno global de mudanças socioculturais complexas”, inclusive no que se refere às nossas formas de pensar a pesquisa científica. Sendo então cada vez mais fundamental o desenvolvimento de investigações sobre os fenômenos oriundos da educação musical *online*, a exemplo de práticas de ensino e aprendizagem de canto.

2.3 A Pedagogia Vocal no Brasil

O cenário de distanciamento social, o crescimento de práticas pedagógicas digitais *online*, e a possibilidade de conexões em rede, através da internet, de diversos profissionais espalhados geograficamente, também foi um dos aspectos motivadores para a criação de uma associação específica de professores de canto no Brasil. Através de uma *live*, no dia 11 de dezembro de 2020, foi fundada a PROCANTO¹⁹ com o objetivo de “reunir a [...] classe em busca de aprimoramento, oportunidades, formação, criação de eventos e discussão de assuntos pertinentes” (PROCANTO, 2021a). Entre as proposições da organização, houve a divulgação de uma carta sobre o contexto da pandemia de Covid-19 (PROCANTO, 2021b), onde há a

¹⁹ Para mais informações, acesse: <https://www.procanto.com.br/>.

recomendação de que todas as aulas de canto sejam adaptadas para a modalidade exclusivamente remota. Percebe-se ainda diversas ações, formativas e reflexivas, sendo realizadas através de plataformas *online*.

Imerso nas práticas digitais, destaco aqui um vídeo publicado no canal do YouTube da PROCANTO, de título: *O que é pedagogia vocal?* (PROCANTO, 2021c). Nesta publicação, a cantora e professora de canto Joana Mariz indica que a Pedagogia Vocal é “um campo de estudos que se forma a partir de várias disciplinas que servem ao ensino de canto e ao desenvolvimento artístico do cantor”, reforçando a multidisciplinaridade que é própria do campo e que também é encontrada nessa dissertação. Ainda segundo Mariz (2013, p. 10),

A conjuntura atual do ensino de canto no Brasil nos apresenta então três linhas estéticas fortes e bem definidas: o tradicional canto erudito, que é herdeiro direto da técnica europeia do canto de salas de concerto, mas que encontra particularidades e questões específicas brasileiras pelo seu processo de desenvolvimento no país; o canto popular brasileiro, que só se formaliza como uma tendência pedagógica na medida em que começa a haver procura por formação técnico-artística especializada neste estilo, cerca de 20 anos atrás; e o canto comercial contemporâneo norte-americano – CCCA, que se relaciona com uma importação das referências vocais contemporâneas estadunidenses e que, pela força comercial e midiática que possui no Brasil e no mundo, tem cada vez mais se confundido e se mesclado com o canto popular brasileiro.

Em um trabalho recente (MARQUES, 2021, p. 18-23), apresentei uma revisão de literatura que identificou características e tendências sobre o estudo acadêmico da Pedagogia Vocal no Brasil. Foi percebido a predominância de pesquisas relacionadas ao canto lírico e do canto popular em sequência. Dentro do recorte realizado, não foram encontrados trabalhos referentes às mídias sociais, havendo apenas uma publicação (ORNELAS; FREIRE, 2016) envolvendo a temática da tecnologia, este vinculado aos estudos da ciência da voz.

Uma vez que a Pedagogia Vocal dedica-se ao estudo do ensino de canto, entre os campos de estudo identificados²⁰ por mim (MARQUES, 2021, p. 20), naturalmente destaca-se a categoria “processos de ensino e aprendizagem de canto” contemplando nove trabalhos. De forma geral as pesquisas discutem sobre “especificidades referentes à técnica, formação e preparação vocal em diferentes contextos, assim como a própria formação profissional dos envolvidos em tais processos”. Foi indicado ainda que

²⁰ A saber: “aspectos históricos do canto; características vocais; ciência da voz; teorias do conhecimento e o canto; práticas interdisciplinares em artes; e processos de ensino e aprendizagem de canto” (MARQUES, 2021, p. 19).

entre as temáticas percebidas nesse campo, encontram-se estudos sobre: o ensino do canto popular no Brasil [...]; semelhanças e diferenças entre o canto belting e lírico em teatros musicais e óperas [...]; preparação e técnica vocal para coro [...]; dicção do português brasileiro cantado e do espanhol americano cantado [...]; a terminologia para o ensino de técnica vocal [...]; e o sistema educativo português e o ensino de canto [...] (MARQUES, 2021, p. 20).

Ressalto para esta dissertação a temática de terminologia para o ensino de técnica vocal, no sentido de observar tal contexto no cenário *online* de um canal do YouTube. Afinal, se “dentre todos os aspectos presentes em uma aula de canto típica, talvez o mais intrigante seja a maneira como professor e aluno verbalizam suas impressões sobre a voz” (MARIZ, 2014, p. 1), também será instigante refletir sobre a maneira em que se há a verbalização do ensino de canto através de vídeos dispostos no YouTube.

3. A INTEGRAÇÃO DO YOUTUBE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Neste capítulo, visando refletir sobre a relação do YouTube e a Educação Musical, apresento publicações acadêmicas que se propuseram a investigar e compreender a plataforma enquanto fonte e lugar de pesquisa, e em especial, enquanto espaço de ensino e/ou aprendizagem musical e vocal. As publicações serão apresentadas em ordem cronológica visando favorecer a percepção de como a temática tem sido discutida ao longo dos anos.

3.1 O YouTube e a Educação Musical no Brasil

De início, discuto alguns trabalhos brasileiros que versaram sobre a temática e investigaram a literatura da área. Sejam publicações que têm a revisão de literatura como seu objetivo principal ou capítulos de pesquisas empíricas a nível de graduação e pós-graduação que têm tal escopo.

Em 2015, Daniela Rocha, Gláucia Furtado e Edite Rocha apresentaram uma análise quantitativa sobre publicações científicas que utilizam do YouTube enquanto objeto e ferramenta metodológica na área de Música. Segundo as autoras,

em termos de uma utilização de vídeos mais direcionada para a pesquisa científica, o YouTube permitiu tornar-se um recurso tecnológico de forte impacto nos processos de observação, *análise de conteúdo*, *ensino*, divulgação profissional, marketing, entre outros (ROCHA; FURTADO; ROCHA, 2015, p. 41, grifo meu).

Após a devida identificação das publicações, as autoras classificam os trabalhos tanto por temática, quanto por disciplina dentro da área de Música e também por abordagem investigativa. Em relação à abordagem de investigação por meio do YouTube, elas apresentam três categorias²¹. Destaco aqui a abordagem “utilização do site para formação”. Nesta categoria, Rocha e colaboradores apresentam os trabalhos “que se referem, relatam, narram ou expõem a adesão do site para difundir e transmitir informação – em forma de tutoriais, cursos, videoaulas –, ou trabalhos que defendem o uso do site como referência ou plataforma de ensino” (ROCHA; FURTADO; ROCHA, 2015, p. 46). Ao verificar os trabalhos da categoria destacada que foram atribuídos à área de Educação Musical, encontramos as seguintes publicações comentadas a seguir.

²¹ A saber: avaliação do conteúdo dos vídeos; análise e/ou aplicabilidade de possibilidades de interação do *site*; utilização do *site* para formação (ROCHA; FURTADO; ROCHA, 2015, p. 45-46).

No primeiro trabalho, apenas três anos após o lançamento do *site*, encontramos Fernanda Oliveira (2008) que apresentou um relato de experiência da inserção do YouTube em aulas particulares de piano com uma aluna. Houve a apreciação musical de vídeos publicados no *site* com os repertórios a serem desenvolvidos. A autora aponta que ao ver os conteúdos na plataforma, a aluna pôde “perceber com mais ênfase, aspectos musicais como timbre, andamento, ritmo, fraseado, contornos melódicos, pronúncia da letra, e, principalmente, a importância de buscar a aproximação ao caráter de cada música” (OLIVEIRA, 2008, p. 5) e destaca a integração entre as mídias e a aula de música.

Outro aspecto sobre a visualização de vídeos no site, e toca à análise de performances musicais, é apresentado por Heloísa Valente (2009, p. 822). Ela indica que “podemos concluir que, assim como o videokê, as obras distribuídas pelas redes de arquivos musicais, os precários filmes que se encontram no Youtube despontam como uma alternativa para o estudo dos modelos de performance musical.”. Faço destaque aqui a uma compreensível referência de “precários filmes” por parte da autora, uma vez que o texto é datado de apenas 4 anos após o lançamento da plataforma e em um cenário onde as ferramentas tecnológicas de gravação e edição ainda estavam em crescimento.

Ainda sobre o fenômeno de visualizar vídeos de música no YouTube, Michael Webb apresenta um diálogo entre tal prática em turmas de apreciação musical, o que podemos entender também como percepção musical. Baseado em uma concepção de “escuta crossmodal” (WEBB, 2010, p. 314), ou seja, “a interação simultânea de mais de um modo de percepção; no caso deste artigo, a visualização de áudio de sequências multimídia de imagens em movimento que exibem uma direção para a música” (WEBB, 2010, p. 336)²², o autor aponta proposições sobre áreas de aprendizado musical com a inserção de vídeos em sala de aula através da: discussão sobre informações musicais, históricas, sociais e culturais; oportunidade de perceber as estruturas e elementos musicais presentes; e da percepção emocional que é apresentada e representada. E conclui que tais elementos que podem ser oriundos da análise dos vídeos, têm potenciais pedagógicos no ensino de música.

²² No original: “The simultaneous interplay of more than one mode of perception; in the case of this article the audio-viewing of multimedia moving image sequences that display an orientation towards music.” (WEBB, 2010, p. 336)

Um livro publicado por Kiri Miller (2012), elenca três estudos onde há o diálogo da música com a cultura participativa. No terceiro estudo, há o apontamento dos conceitos da Web 2.0 e do YouTube. O autor explicita o balanço entre vantagens e desvantagens no ensino *online* através do *site*, a exemplo da facilidade de acesso e possibilidade de repetição (aspecto positivo) e falta de feedback individual dos alunos (aspecto negativo). Reforço aqui que é destacado a experiência pessoal do autor em aulas *online*, fato este recorrente entre as publicações da temática.

Um estudo que interliga a teoria de comunidade de prática no meio *online* é apresentado por Janice Waldron (2012a). Através de uma ciber etnografia, a autora investiga o ensino e aprendizado de banjo em um ambiente *online*. Os resultados apontam que as ferramentas digitais transpõem práticas presenciais em combinação com possibilidades oriundas do ambiente *online*, a exemplo do uso de comunicação face a face síncrona com materiais audiovisuais dispostos no YouTube.

Uma monografia apresentada por William Souza (2014a) discute a utilização do YouTube enquanto ferramenta no ensino e aprendizagem de guitarra. Ele realizou uma entrevista semiestruturada com um músico e professor e buscou compreender suas concepções sobre o tema. Foram levantados aspectos sobre as "facilidades, quantidade de materiais e receios frente à ferramenta do Youtube" (SOUZA, 2014a, p. 14). Por fim, o autor aponta a importância da presença de um professor enquanto mediador dos processos de aprendizagem no YouTube e que o site tem potencial tanto para a aprimoração de músicos profissionais quanto para o ensino a distância.

Até então, com os achados discutidos de Rocha, Furtado e Rocha (2015), percebe-se que o YouTube foi investigando predominantemente em relação a sua inserção em práticas pedagógicas presenciais, seja em sala de aula de um ambiente escolar ou em aulas particulares. Embora através dos relatos de experiências pessoais de aprendizado (MILLER, 2012; WALDRON, 2012b), percebe-se um movimento discreto no sentido de compreender o espaço pedagógico YouTube.

Em 2018, apresentei outro trabalho (MARQUES, 2018a) que se caracteriza enquanto revisão de literatura da temática. Nessa publicação, através de um recorte temporal (2013 a 2017), busquei mapear em fontes acadêmicas as pesquisas brasileiras relacionadas às práticas

de ensino e aprendizagem *online* desenvolvidas através das mídias sociais digitais, em especial no YouTube. Foi percebido que, embora haja estudos que investigam as mídias sociais, entre as publicações identificadas, o YouTube é geralmente utilizado como acessório complementar a outras práticas pedagógicas, como indicado anteriormente.

Mais recentemente, encontramos trabalhos com pesquisas empíricas que investigaram especificamente o YouTube enquanto espaço de ensino e aprendizagem (SILVA, 2020; MARQUES, 2021).

Em sua dissertação, Silva (2020), que estudou o ensino de saxofone no YouTube, dialoga com pesquisadores da Educação e da Comunicação Social, além da própria Educação Musical, e propõe o YouTube enquanto um espaço pedagógico “com propostas e estruturas diferentes dos ambientes de aprendizagem utilizados no ensino formal e institucionalizado” (SILVA, 2020, p. 28). Ao discutir sobre a literatura levantada, ele destaca que “é possível notar como esse movimento pedagógico dentro do *site* tem chamado a atenção dos pesquisadores” (SILVA, 2020, p. 27). Um dos trabalhos catalogados já foi citado anteriormente Waldron (2012a). Apresento abaixo três publicações catalogadas pelo autor e vinculadas à área da Música e da Educação Musical.

Primeiro, encontramos uma pesquisa de caráter descritiva e quantitativa apresentada por Jennifer Whitaker, Evelyn Orman e Cornelia Yarbrough (2014). Através da catalogação e análise de 1.354 vídeos no YouTube, as autoras identificaram características quantitativas dos vídeos, a exemplo do número de visualizações e duração média dos vídeos, além de categorias gerais sobre os conteúdos. Foi percebido que “os vídeos de performance eram a maior proporção de vídeos relacionados à educação musical, e a maioria deles representava performances de piano/teclado [...] e conjuntos vocais” (WHITAKER; ORMAN; YARBROUGH, 2014, p. 7). Sobre os vídeos catalogados como destinados a processos de ensino, identificou-se uma maior quantidade de publicações no YouTube entendidas como tutoriais, ou seja, apenas a presença e a orientação de um professor, sem haver a interação presencial de estudantes no conteúdo do vídeo. E mais especificamente, tais tutoriais são, em sua maioria, destinados ao desenvolvimento das habilidades técnicas de performance musical.

O segundo trabalho, também apresentado por Whitaker, Orman e Yarbrough (2016), as autoras investigaram a influência dos indicadores qualitativos dos vídeos, como a quantidade

de gostei, não gostei e comentários daqueles que assistem aos conteúdos. Ao todo, 140 estudantes participaram da pesquisa e foram divididos aleatoriamente em sete grupos. Todos assistiram a um determinado vídeo destinado ao ensino de instrumento com alto índice de visualização. Um grupo assistiu o vídeo sem ver os indicadores do vídeo, enquanto que os demais, assistiram o vídeo com os indicadores manipulados, criando seis cenários distintos para cada grupo.²³ As autoras apontam que uma vez apresentados a fatores positivos (gostei, visualização alta e comentários positivos) os participantes da pesquisa atribuíram maior qualidade ao vídeo, enquanto que os que viram fatores negativos (não gostei, visualização baixa e comentários negativos) atribuíram menor qualidade ao vídeo. É destacado ainda que o impacto da influência positiva é maior que a negativa e que os comentários têm maior potencial influente que os índices de gostei/não gostei e visualizações.

E a terceira publicação elenca as fundamentações teóricas e metodológicas de uma pesquisa de iniciação científica, onde atuei enquanto bolsista CNPq²⁴. Neste trabalho (MARQUES; BELTRAME, 2019), apresentei conceitos relacionados ao fenômeno de produção solo de conteúdos para o YouTube e as práticas de aprendizagens musicais que podem emergir. A metodologia se baseou na pesquisa documental, tomando como fontes os vídeos publicados no site. Para compor o *corpus* documental, foram apresentados cinco vídeos de uma cantora sueca que publicou *covers* com arranjos próprios, além de músicas autorais. Destaco aqui uma percepção que não foi apresentada na publicação: através dos dados da pesquisa também é possível tomar o YouTube enquanto espaço de aprendizagem musical, neste caso, sem intencionalidade explícita. Posteriormente à análise dos dados (ver MARQUES, 2020), identificou-se os elementos musicais presentes, aspectos esses que podem ser tomados no próprio YouTube enquanto uma prática pedagógica não intencional, podendo ser ainda levados à práticas intencionais por educadores musicais.

Através dos achados de Silva (2020), encontra-se outra abordagem de estudo do YouTube: a análise de seus conteúdos, seja em foco quantitativo (WHITAKER, ORMAN E YARBROUGH, 2014; 2016) ou qualitativo (MARQUES; BELTRAME, 2019).

²³ A saber: índice de visualização muito alto; índice de visualização muito baixo; índice de gostei muito alto e não gostei baixo; índice de não gostei muito alto e gostei baixo; com a presença de dois comentários positivos; com a presença de dois comentários negativos (WHITAKER *et al.*, 2016, p. 257).

²⁴ Os resultados finais dessa pesquisa foram publicados posteriormente (ver MARQUES, 2020).

Há ainda outra pesquisa sobre o YouTube, dessa vez enquanto espaço de ensino musical, desenvolvida por mim (MARQUES 2021) enquanto trabalho de conclusão de curso a nível de graduação. Ao discutir as mídias sociais e as práticas pedagógicas *online* de música, mais especificamente o ensino de canto, abordei um tópico sobre os conteúdos de vídeos no YouTube para a Educação Musical onde levantei duas publicações. Uma já foi citada anteriormente (WHITAKER; ORMAN; YARBROUGH, 2014), de modo que apresento seguir a pesquisa de Nathan Kruse e Kari Veblen (2012).

Os autores apresentam um estudo descritivo sobre 40 vídeos “instrucionais”, destinados ao ensino de música folclórica indígena americana, mais especificamente, o ensino de instrumentos relacionados a tais práticas musicais. O YouTube foi uma das fontes levantadas, além de *sites* especializados. Entre os resultados, Kruse e Veblen indicam que a maioria dos vídeos são destinados a um público iniciante e com conteúdos voltados ao ensino de técnica dos instrumentos através da imitação (KRUSE; VEBLEN, 2012, p. 83). Esse estudo soma-se à abordagem investigativa identificada anteriormente referente à análise dos conteúdos em si.

Através das publicações levantadas até então, percebe-se que a Educação Musical tem se debruçado em investigações tanto sobre a inserção e combinação dos vídeos em práticas pedagógicas presenciais, quanto pela análise dos conteúdos publicados. Identifica-se ainda abordagens metodológicas tais quais a pesquisa documental e as práticas etnográficas. É possível constatar ainda que uma quantia considerável dos trabalhos discutidos são de origem internacional, corroborando com a lacuna de investigações brasileiras desse contexto. Assim, nesta próxima seção, me conduzo para uma busca mais extensiva na literatura internacional, visando aprofundar a relação da Educação Musical com o YouTube.

3.2 A temática na literatura internacional da área

Para os levantamentos desse tópico, foi realizada uma busca em duas bases internacionais: o Scopus e a Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD). Utilizando a combinação das palavras-chave “youtube” e “music education”, obteve-se o resultado de 19 publicações, sendo 14 oriundas do Scopus e 5 da NDLTD. Após a leitura do resumo de todos os trabalhos, houve a exclusão de um, visto possuir o termo YouTube no título, mas não abordar a temática. Um dos trabalhos encontrados (WALDRON,

2012a) foi apresentado no tópico anterior, sendo então omitido da sequência abaixo. Apresento a seguir, breves considerações sobre cada publicação.

Após apenas dois anos de lançamento do YouTube, encontra-se um artigo de Webb (2007). O autor explorou possibilidades do que chamou de “escuta *cross-media*”²⁵, levando em consideração orientações em diversos estímulos: auditivo, visual, espacial e cinestésicos. Uma escuta *cross-media* baseia-se em obras audiovisuais dispostas em *sites* como o YouTube, utilizando de possibilidades do meio digital combinadas com os processos musicais. Webb aponta que, através desses estímulos, é possível ampliar a experiência musical e os processos pedagógicos, contemplando diversas formas artísticas.

As ferramentas da chamada Web 2.0 foram exploradas por Chi-Ting Wei e Shelley Young (2011) em um estudo que envolveu jovens estudantes de dez anos, identificando como tais ferramentas são utilizadas diariamente pelos alunos e sua aplicabilidade em práticas de educação musical. Os resultados apresentados pelos autores indicam que ferramentas como YouTube, mídias sociais, *podcasts* e mecanismos de busca são preferências populares entre as crianças. Wei e Young apontam ainda que estes *sites* podem ser aproveitados pela Educação Musical como ferramentas de busca, comunicação, além do uso de materiais audiovisuais.

Há ainda um estudo (WALDRON, 2012b) que investiga teorias, abordagens e o contexto das mídias sociais em comunidades *online*, incluindo o papel do YouTube em práticas de ensino e aprendizagem. Waldron aponta que os vídeos dispostos na plataforma são relevantes e podem ser utilizados tanto enquanto objeto de pesquisa quanto em práticas pedagógicas da Educação Musical.

A temática de aulas de música *online* é tratada por Nashlie Sephus, Temiloluwa Olubanjo e David Anderson (2013). Os autores discutem duas questões, uma pedagogia adequada ao aluno e a avaliação de desempenho, relacionadas ao ensino em recursos como os *Massive Open Online Courses*²⁶ (MOOCs) e os conteúdos pedagógicos no YouTube. E propõem duas soluções através de *softwares* de automação dos processos. Primeiro através de músicas pré-gravadas e recursos que se adaptam aos diversos estilos de aprendizagem. E segundo, um método quantitativo que avalia aspectos rítmicos. Por fim, Sephus, Olubanjo e

²⁵ No original: cross-media listening

²⁶ Em tradução livre no original: Cursos massivos, *online* e abertos

Anderson apontam que tais materiais podem ser utilizados tanto pelos alunos independentes quanto pelos instrutores *online* que poderão avaliar centenas de estudantes.

A integração de tecnologias como o YouTube e dispositivos móveis no ensino de música em escolas de ensino fundamental²⁷ é debatida por Dan Stowell e Simon Dixon (2013). Através de um estudo etnográfico, os autores discutem a relação entre ensino formal/informal e o que seriam práticas autorizadas e não autorizadas em sala de aula, no sentido de quais ações, e usos de celular por exemplo, realizadas pelos alunos devem ser estimuladas por ser o momento adequado e quais não são, havendo então a necessidade de negociação por parte do professor. Eles observam que tais ferramentas tecnológicas têm um papel multimodal e combinam aspectos do ensino formal e informal, de modo que essas implicações podem ser planejadas e utilizadas em nossas práticas pedagógicas.

Outra etnografia é apresentada por Kruse (2013). O autor relata sua experiência pessoal em aprender bandolim apenas através de vídeos *online* por nove meses. As fontes utilizadas incluíram o YouTube e um *site* especializado em conteúdo para o ensino de bandolim²⁸. É relatado ainda momentos de desafios, frustrações e isolamento, no entanto, vídeos com instrutores que transmitem energia e engajamento se tornam emocionalmente efetivos. Kruse aponta que estar ambientado com o meio faz parte dos processos, visto haver uma abundância e diversidade de materiais disponíveis. Ele indica também que o ensino e aprendizado *online* é uma possibilidade e que a metodologia de autoetnografia pode ser empregada em estudos pela Educação Musical.

Os conteúdos pedagógicos digitais são o tema da dissertação de Gislene Silva (2017). A autora analisou diversas fontes audiovisuais de materiais didáticos, incluindo o YouTube, enquanto estratégias de apoio para o ensino de música por professores de Artes na Educação Básica. Silva aponta que a internet abriu os horizontes para a novas ferramentas pedagógicas, proporcionando ambientes dinâmicos, motivadores, eficientes e lúdicos, contribuindo assim para as práticas pedagógico-musicais.

A expansão da Educação Musical para a possibilidade de uma "criação musical baseada em vídeos" é apontada por Cayari (2015, p. 41). O autor investiga como estudantes de graduação em licenciatura em música de uma universidade pública criam vídeos musicais em

²⁷ Adaptação ao contexto brasileiro do termo *secondary school music*

²⁸ Disponível em: www.mandolincafe.com.

um componente curricular de Educação Musical e Tecnologia²⁹. Como estratégia metodológica, os alunos poderiam desenvolver livremente suas produções audiovisuais, ficando a cargo do professor o papel de facilitador das práticas. Cayari destaca a satisfação dos estudantes em criar seus vídeos, resultando em *covers*, improvisações e arranjos, e em geral utilizando repertório popular. Também houve incentivo a compartilharem entre si suas produções, além da publicação em mídias sociais, como o YouTube.

Kevin Delaney (2015) levanta um aspecto jurídico e discute sobre os direitos autorais em vídeos publicados na internet, a exemplo dos conteúdos do YouTube. O autor destaca que, embora por razões altruístas, alguns criadores de vídeo no YouTube utilizam-se de conteúdos protegidos por direitos autorais, o que implica em infrações legais. No entanto, ele aponta que os criadores de conteúdo pedagógico de música podem ser protegidos de responsabilidade devido o propósito das leis de direitos autorais ser o de promover o conhecimento, e é este o objetivo de seus vídeos.

O uso de materiais pedagógicos digitais para o ensino de guitarra é discutido por Kristoffer Toth (2015) em seu trabalho de conclusão de curso. Através de entrevistas, o autor investigou como quatro professores de guitarra utilizam de mídias digitais e seus conteúdos em suas práticas pedagógicas. Toth aponta que há cada vez mais recursos suplementares às aulas e que tal facilidade pode ser frustrante em caso de não haver a devida orientação e que os professores acreditam que tais materiais podem melhorar as práticas de ensino.

O desenvolvimento da criatividade musical através das mídias e da tecnologia é debatido por Jonathan Kladder (2016). O autor, através de uma autoetnografia, apresenta sua experiência pessoal sobre aprender, compor e compartilhar música através de *software* de criação de *beats*. Utilizando os princípios do aprendizado em espiral de Swanwick³⁰ para analisar o processo de criatividade musical. Kladder aponta que estratégias de ensino informal, como o uso de tutoriais encontrados no YouTube, foram utilizadas por quatorze semanas e que, passo a passo, foi possível desenvolver processos criativos, resultando em três

²⁹ Adaptação ao contexto brasileiro. No original: This multimodal study examines how undergraduate music education students created music videos during an informal music learning project in an introduction to music education and technology course at a large, Midwestern, public university (CAYARI, 2015, p. 44-45).

³⁰ Uma abordagem pedagógica que integra práticas de composição, apreciação e performance musical de maneira conjunta e igualitária relevância (FRANCA; SWANWICK, 2002).

composições. Indicando ainda uma concepção de aprendizado criativo e não-linear que pode ser utilizado pela Educação Musical.

O aprendizado em nível iniciante de instrumentos de teclas foi o tema apresentado por Radio Cremata e Bryan Powell (2016). Através de um estudo com abordagens quantitativas e qualitativas, os autores investigaram o aprendizado de 564 crianças de 6 a 12 anos através de dois *softwares* (Synthesia e eMedia), métodos tradicionais (materiais impressos) e vídeos tutoriais do YouTube. Houve a mensuração do tempo utilizado para o domínio de determinada peça musical e o quanto foi retido (memorizado) pelos estudantes após sete dias. Os resultados indicam que o tempo necessário para aprendizado foi menor pelos alunos que utilizaram o Synthesia, seguido pelos tutoriais do YouTube, eMedia e materiais impressos. A grau de memorização pelas diferentes formas de aprendizado se deu na mesma sequência. Cremata e Powell apontam que a variedade de ferramentas utilizadas para o aprendizado de música em instrumentos de teclas impactam no tempo de domínio de habilidades, memorização, engajamento e enfrentamento de obstáculos e desafios e que diferentes técnicas eficientes de ensino podem ser realizadas pelos educadores musicais visando maior atração e retenção dos estudantes.

Um estudo de caso explorou as produções de um músico e seu canal no YouTube e foi apresentado por Cayari (2017). O autor buscou examinar as implicações sociais e pedagógicas de como músicos desenvolvem suas habilidades musicais e tecnologias e criam, produzem e compartilham suas performances no YouTube. Cayari aponta que explorando as práticas musicais em mídias digitais, educadores musicais podem compreender as habilidades e práticas pedagógicas que podem beneficiar seus estudantes em sala de aula.

As mudanças de paradigmas nas formas de aprender, compartilhar e de se apropriar de práticas pedagógicas por meio do YouTube são apresentadas na tese de Garner (2017) e chamadas de Efeito YouTube, como visto anteriormente. Através de um estudo baseado em entrevistas com oito educadores musicais, o autor aponta que a plataforma é valorizada enquanto um repositório exponencial de informação musical. Garner também indica que a integração do YouTube com práticas escolares formais pode acontecer, mas levanta questões conflitantes em relação aos modelos pedagógicos sistematicamente controlados. Através de seus resultados, Garner oferece bases para categorização do uso do YouTube e de seus

usuários e descreve tais comportamentos como práticas não-lineares e exploratórias, havendo assim um contexto de aprendizado criativo.

Um estudo sobre seis vídeos tutoriais sobre como improvisar solos de guitarra no Blues é apresentado no trabalho de conclusão de curso de Christoffer Sjösten (2018). Através da descrição e análise dos vídeos, o autor investigou quais aspectos e abordagens pedagógicas foram utilizadas, levantando categorias sobre o objeto ensino e aprendizado dos conteúdos.

A temática de ensino de música *online* com foco em vídeos instrucionais de produção de *beats* no estilo hip hop foi explorada por Adam Kruse e Stuart Hill (2019). Os autores realizaram uma análise de conteúdo de vídeos do YouTube, levando em consideração as características pedagógicas das publicações. Os vídeos analisados têm foco na criação de novos beats, deixando de lado processos de recriação de materiais existentes, apontando assim para práticas criativas musicais de hip hop. Os resultados apontam para tomar o YouTube enquanto repositório de material pedagógico.

Raychl Smith e Jacqueline Secoy (2019) também realizam um estudo de caso. As autoras buscaram compreender como aprender a tocar ukulele influencia na identidade musical de universitários de música, através da gravação solo de vídeos e criação de *playlists* no YouTube por 18 estudantes. Os dados apontaram que os alunos trazem uma bagagem identitária desenvolvida na infância, no entanto, as experiências em sala de aula ampliam as competências, participação e identidade musical de cada um. Smith e Secoy apontam que é possível utilizar Ukulele e YouTube para desenvolver a expressão e aprendizado de modo pessoal. Elas indicam também utilizar biografias musicais e a publicação de vídeos no YouTube como ferramentas de desenvolvimento de músicos experientes e confiantes.

Através das publicações levantadas nesse tópico, pode-se perceber um amplo movimento da área no sentido de compreender diversas relações que se estabelecem entre o YouTube e práticas pedagógicas da Educação Musical. Identifica-se que, indo além da análise de conteúdo em si e da inserção em aulas, há outras possibilidades emergentes, como por exemplo: o aprendizado de conteúdos musicais, a tomada do YouTube enquanto espaço de performance musical; a relação do YouTube com profissionais da Educação Musical; ou ainda sobre questões jurídicas. No entanto, mesmo entre os trabalhos que investigaram conteúdos de ensino, ainda há uma lacuna sobre um estudo focado em práticas pedagógicas de canais específicos. Tão pouco encontram-se pesquisas que versem sobre aspectos vocais ou de canto.

3.3 A Pedagogia Vocal e o YouTube

Visto a escassez da literatura nacional envolvendo a Pedagogia Vocal e as mídias sociais, a exemplo do YouTube, foi realizada também uma consulta nos artigos da *Journal of Singing*, periódico oficial da *National Association of Teachers of Singing* (NATS)³¹, utilizando o termo “YouTube”. Foram encontradas cinco publicações, apresentadas e discutidas a seguir.

Após apenas dois anos de lançamento da plataforma, Gregory Berg (2007, p. 123) já aponta o YouTube enquanto “um dos *sites* mais movimentados e influentes de todo o ciberespaço”³². O autor chama a atenção pelo fato de que qualquer pessoa com acesso a um computador conectado à internet pode conhecer diversas performances de cantores do passado e do presente, e reforça que “a variedade de materiais encontrados lá é impressionante”. Berg aponta diversos vídeos contendo apresentações, ensaios, competições, etc. de vários cantores. Ele destaca ainda que há uma limitação da tela no que compete à experiência visual de grandes produções, no entanto, performances mais intimistas podem ser totalmente experienciadas.

Um ponto levantado se refere ao aprendizado através da visualização de performances musicais. Para Berg (2007, p. 125), “é de se esperar que jovens cantores talentosos de todos os lugares (e seus professores) comecem a fazer uso mais extenso do YouTube para que possamos aproveitar e aprender com uma gama cada vez mais ampla de cantores”³³. O autor chama a atenção ainda para a inconstância nas publicações do YouTube, haja vista que os conteúdos podem ser removidos.

Três anos depois, encontramos um novo artigo assinado pelo Berg (2010). O autor reforça que a música, em todos os estilos possíveis, tem presença predominante no YouTube e se mostra surpreso com o crescimento no volume de conteúdos musicais vocais. Embora o autor considerasse receoso a publicação de performances de jovens cantores em formação, um ponto destacado é de que em cada apresentação é possível aprender tanto com os pontos

³¹ Com abrangência internacional, a *National Association of Teachers of Singing* (Associação Nacional de Professores de Canto) foi fundada em 1944, congrega membros de mais de 35 países, incluindo o Brasil, e tem como missão “promover a excelência no canto através do ensino, performance, conhecimento e pesquisa” (NATS, 2021).

³² No original: “one of the busiest and most influential sites in all cyberspace.” (BERG, 2007, p. 123).

³³ No original: “It is to be hoped that gifted young singers everywhere (and their teachers) will begin making more extensive use of YouTube that we can both enjoy and learn from an increasingly wide range of singers” (BERG, 2007, p. 125).

fracos quanto os pontos fortes de um intérprete, desde que haja a devida orientação de um professor (BERG, 2010, p. 623). Ele aponta que essa diversidade de performances dispostas no YouTube permite o entendimento de que uma mesma música pode ser interpretada de diferentes maneiras, não havendo assim um único padrão, nem tão pouco apenas um tipo de som “bonito” (BERG, 2010, p. 624). O autor indica ainda que todos vídeos publicados são passíveis de receber comentários, solicitados ou não, e que, embora não se tenha certeza do conhecimento de quem comenta, tais críticas podem ser consideradas como um convite ao aperfeiçoamento da prática do canto pelo performer.

Ainda no mesmo ano, Ingo Titze (2010) utiliza do YouTube para demonstrar exercícios vocais utilizando um canudo. No artigo publicado, ele explica os fundamentos do exercício e informa aos leitores sobre vídeos produzidos e disponibilizados enquanto “introdução à técnica do canudo”. Na sequência, há a inserção de uma transcrição do conteúdo oral do vídeo, para o formato de texto (TITZE, 2010, p. 559-560). Por fim, o autor indica que essa técnica faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento e que o vídeo pode nos ajudar a realizar uma exploração pessoal da técnica. É interessante perceber aqui um fenômeno transmidiático, ou seja, um conteúdo em vídeo originalmente produzido no formato audiovisual e publicado no YouTube é levado para o formato textual sendo parte de um artigo publicado em um periódico. Uma diferença percebida é que no texto, não há a possibilidade de demonstração prática do exercício, sendo tal ação disposta no formato de vídeo.

Uma inserção do YouTube em práticas pedagógicas no ensino superior é apontada por Scott McCoy (2011). O autor leciona classes de ciência da voz, relacionadas ao estudo da anatomia e fisiologia vocal. Entre as duas opções de projeto final de suas classes, há a possibilidade de criação de vídeos instrucionais sobre a respiração para o canto. McCoy indica que os alunos adotam estilos variados em seus vídeos, indo de abordagens clínicas à comédias.

Um aspecto ligado ao efeito YouTube se percebe na medida em que “os alunos postam seus produtos finais no YouTube e muitos também visitam o site para se inspirar enquanto planejam seus projetos”³⁴ (MCCOY, 2011, p. 550), ou seja, há aí uma troca de consumo, sendo a plataforma tanto fonte de conteúdos quanto destino de produções. O autor destaca

³⁴ No original: “The students post their final products on YouTube, and many also visit that site for inspiration as they plan their projects” (MCCOY, 2011, p. 550).

ainda que “a era do YouTube é encantadora e perturbadora”³⁵ (MCCOY, 2011, p. 550), no sentido de que o acesso instantâneo às gravações de diversos cantores e enquanto professores, temos a responsabilidade de ajudar os estudantes a terem um filtro qualitativo sobre os materiais publicados.

Um desafio enfrentado pelos professores de canto é apresentado por Robert Marks (2013). O autor discute o que ele chama de “eu acho que eu não consigo”³⁶ (MARKS, 2013, p. 589), no sentido de alunos que duvidam de suas próprias potencialidades. Sobre suas práticas pedagógicas, Marks afirma que busca desenvolver uma comunicação “tranquila [...] com todos os alunos (não apenas os que duvidam de si mesmos)”³⁷, criando uma conexão, chamada de *rapport*, orientando seus estudantes a se aprimorarem passo a passo.

Um ponto discutido por Marks se dá com base na audiência de programas de TV como o *American Idol*³⁸, aqui no cenário brasileiro podemos relacionar com o *The Voice Brasil*³⁹. Para o autor, os jovens estudantes de canto se baseiam em performances nestes programas e almejam realizar as mesmas músicas no mesmo estilo, no entanto, para Marks a escolha de um determinado repertório para cada cantor se dá como a escolha de uma roupa, havendo a necessidade de adequação para cada indivíduo. Para o autor, “os alunos muitas vezes vão querer imitar um certo cantor ou performance que viram online, quando essa performance não é apenas musicalmente inadequada, mas tecnicamente inadequada”⁴⁰ (MARKS, 2013, p. 591). Preocupação essa semelhante à McCoy (2013), conforme visto anteriormente, no sentido de que os vídeos publicados podem ser fonte tanto de esclarecimentos quanto de confusões.

Por meio destas publicações, percebe-se que as temáticas de inserção do YouTube em práticas pedagógicas presenciais ou ainda do aprendizado através de performances também tem sido explorada pela área da Pedagogia Vocal internacionalmente. Embora Titze (2010) dialogue com a possibilidade audiovisual da plataforma, não há uma sistematização de sua

³⁵ No original: “The age of YouTube is delightful and disturbing” (MCCOY, 2011, p. 550).

³⁶ No original: “The ‘I-Think-I-Can’t’ Student” (MARKS, 2013, p. 589).

³⁷ No original: With all students (not just the self-doubting ones), I like to develop easygoing communication.

³⁸ Programa televisivo estadunidense onde cantores, “calouros”, realizam competições musicais, considerado o pioneiro em seu formato. Sua estreia data de 2002.

³⁹ Programa de TV brasileiro, o *The Voice Brasil* se diferencia do *American Idols* por possuir inicialmente um sistema de audições às cegas. Sua primeira edição foi ao ar em 2012.

⁴⁰ No original: “Students often will want to imitate a certain singer or performance they saw online, when that performance is not only musically unfit, but technically unsound” (MARKS, 2013, p. 591).

prática tendo o YouTube em si como espaço de atuação. Como já identificado anteriormente, ainda há uma lacuna ao pensar em conteúdos pedagógicos de canto dispostos na plataforma.

3.4 Onde as publicações se integram?

Através das publicações apresentadas, foi possível identificar alguns pontos em comum (ver quadro 1) que serão discutidos a seguir, além de questões que emergiram após as leituras. Discuto ainda a percepção de como o estudo da temática tem avançado na Educação Musical ao longo dos anos.

Quadro 1 - Pontos de convergência na literatura relacionada ao YouTube e a Educação Musical

Temática	Autores
Experiências pessoais	MILLER, 2012; KRUSE, 2013; KLADDER, 2016.
YouTube enquanto ferramenta	SOUZA, 2014a; WEI; YOUNG, 2011; SILVA, 2017; STOWELL; DIXON. 2013; SMITH; SECOY, 2019.
YouTube enquanto repositório de materiais	SOUZA, 2014a; WALDRON, 2012A; WEI; YOUNG, 2011; KRUSE, 2013; SILVA, 2017; TOTH, 2015; GARNER, 2017; KRUSE; HILL, 2019.
Características dos conteúdos publicados	WHITAKER <i>et al</i> , 2014; 2016; MARQUES, 2021.
YouTube enquanto espaço pedagógico	SILVA, 2020; MARQUES, 2021.
YouTube enquanto espaço de aprendizado musical	OLIVEIRA, 2008; WALDRON, 2012a; SOUZA, 2014a; SILVA, 2020; BERG, 2007; 2010; VALENTE, 2009; MARQUES; BELTRAME, 2019.

Fonte: O autor.

Uma percepção inicial é a existência de publicações com experiências pessoais sobre aprendizados no YouTube realizados pelos autores (MILLER, 2012; KRUSE, 2013; KLADDER, 2016). Esse fato nos atenta a inserção do ser pesquisador e professor/aluno em fenômenos da cibercultura. Levando-nos a refletir em metodologias específicas que contemplem estudos baseados na experiência pessoal ou ainda na possibilidade de experiências coletivas relatadas com o devido rigor científico. Aponto ainda o movimento de mudança de paradigma do pesquisador externo e distante dos objetos de estudo, no sentido

que ao adentrar em mídias sociais, como o YouTube, há o princípio de colaboração e de múltiplos papéis, o pesquisador se torna aluno, o aluno se torna professor, quem assiste comenta, aprende e ensina, todos em uma relação todos-todos, característica esta da Cibercultura.

Através das leituras, há um questionamento pertinente sobre o carácter do YouTube. Há trabalhos que colocam o site enquanto uma ferramenta (SOUZA, 2014a; WEI; YOUNG, 2011; SILVA, 2017, STOWELL; DIXON. 2013; SMITH; SECOY, 2019), a exemplo da inserção em sala de aula (WEBB, 2010), enquanto outras publicações ampliam a concepção e apontam a plataforma enquanto espaço pedagógico. Na medida que concebemos o YouTube apenas enquanto ferramenta, há uma certa limitação ao aspecto técnico em si. Enquanto que uma vez inserida na cibercultura, os conteúdos, seus produtores e consumidores se unem através de características próprias, que diferem de uma sala de aula presencial ou até mesmo virtual. Pode-se pensar assim que há diversas possibilidades de concepções em relação entre as mídias sociais, o YouTube, e as práticas pedagógicas.

Um ponto bastante apresentado é a concepção do YouTube enquanto repositório de materiais pedagógicos (SOUZA, 2014a; WALDRON, 2012A; WEI; YOUNG, 2011; KRUSE, 2013; SILVA, 2017; TOTH, 2015; GARNER, 2017; KRUSE; HILL, 2019). É notório tal característica ao se tratar de uma mídia social que se baseia no compartilhamento de conteúdos, no caso audiovisuais. Essa percepção dialoga com Márquez, que indica que “hoje em dia, o YouTube é, talvez, o maior arquivo audiovisual da história” (MÁRQUEZ, 2017, p. 73)⁴¹. Ele também aponta que “uma plataforma inicialmente pensada para a difusão e consumo de vídeos, se converteu no principal modo de acesso musical”⁴² (MÁRQUEZ, 2017, p. 73), ainda segundo o autor, grande parte do conteúdo da plataforma é do tipo musical.

Uma resposta a concepção do YouTube enquanto repositório e arquivo digital, se dá ao encontrarmos trabalhos que investigam características dos conteúdos, a exemplo de estudos sobre aspectos e categorias dos conteúdos relacionados à Educação Musical (WHITAKER *et al*, 2014) e sobre os comentários encontrados nesses vídeos (WHITAKER *et al*, 2016), assim

⁴¹ No original: “Hoy en día, YouTube es quizás el archivo audiovisual más grande de la historia” (MÁRQUEZ, 2017, p. 73)

⁴² No original: “una plataforma pensada inicialmente para la difusión y consumo de vídeos se esté convirtiendo en el principal modo de acceso musical”(MÁRQUEZ, 2017, p. 73)

como sobre características dos conteúdos mais visualizados para o ensino de canto no Brasil (MARQUES, 2021).

É possível perceber ainda o YouTube enquanto espaço pedagógico próprio, seja indicado explicitamente pelos autores (e.g. SILVA, 2020; MARQUES, 2021) ou pela interpretação dos dados apresentados. Uma vez que tomamos essa concepção, há aí um espaço de atuação profissional emergente que já vem sendo ocupado. Destaca-se dos trabalhos apresentados, a plataforma enquanto espaço de aprendizado musical em diversos cenários, como o aprendizado de instrumentos, tais como: piano (OLIVEIRA, 2008); banjo (WALDRON, 2012a), guitarra (SOUZA, 2014a) e saxofone (SILVA, 2020). Ou ainda o aprendizado musical através de conteúdos de performance musical (BERG, 2007; 2010; VALENTE, 2009; MARQUES; BELTRAME, 2019).

Essa multiplicidade de possíveis cenários de ensino corrobora com a proposição do site enquanto espaço independente de práticas pedagógicas. Se é possível aprender na plataforma, significa que há práticas de ensino, de modo que já encontramos publicações específicas sobre o ensino de saxofone (SILVA, 2020), e de canto (MARQUES 2021). Assim, defendo nesta dissertação a concepção do YouTube enquanto um espaço de ensino e aprendizagem musical próprio e independente.

4. ELEMENTOS NORTEADORES E DESENHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, discuto as concepções que fundamentam a base metodológica desta dissertação. Primeiramente discuto aspectos sobre a relação da internet em pesquisas científicas e seus avanços epistemológicos, além de apontar sua inserção em trabalhos na Educação Musical. Na segunda seção apresento reflexões sobre a prática etnográfica, em especial no que se refere às especificidades em pesquisas na internet e no contexto educacional. Por fim, apresento o desenho metodológico que deu base à instrumentação de coleta dos dados e as discussões deste trabalho.

4.1 Uma pesquisa que se materializa sobre, na e através da internet

Com o advento das mudanças tecnológicas digitais, a exemplo das mídias sociais e do YouTube, surgem práticas e fenômenos com características próprias, fazendo-se necessário (re)pensar e desenvolver pesquisas científicas que tomam a internet em seu escopo.

Ao discutir o uso da internet em pesquisas, Eloi Yamaoka (2012, p. 146) nos atenta a algumas características que devemos levar em consideração, a exemplo do volume exponencial de informação disponível:

a riqueza da Internet como fonte de informação independe das motivações e dos objetivos da busca. Ela materializa algumas das marcantes características da nossa era, como a sobrecarga informacional, a fragmentação da informação e a globalização, todas provocadoras de estudos, pesquisas, discussões e polêmicas. [...] ao utilizar a Internet, somos diretamente afetados por elas.

A autora aponta ainda que ao utilizar a internet enquanto fonte de informação, devemos levar em consideração que: o idioma da internet é o inglês, de modo que deve-se ampliar as buscas de informações neste idioma; e a volatilidade do conteúdo da Web, no sentido de que “nada garante que a informação acessada em determinado momento esteja disponível no próximo instante” (YAMAOKA, 2012, p. 151).

Ao discutir métodos de pesquisa para a internet, Suely Fragoso, Raquel Recuero e Adriana Amaral apontam uma peculiaridade desse contexto, no sentido de que “a internet pode ser tanto objeto de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto local de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, instrumento de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto)” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011,

p. 17). Percebe-se que nesta dissertação as três possibilidades são combinadas: o objeto de pesquisa se dá nas práticas pedagógicas da internet; o local de pesquisa que é o YouTube; e os instrumentos de pesquisa utilizados que também foram encontrados ou intermediados pela internet, a exemplo dos dados documentais e do formato da entrevista.

Algumas recomendações são apontadas por Nancy Baym (2005, p. 232) ao se tomar a internet como campo de pesquisa: manter a contextualização com estudos anteriores, no sentido de que as pesquisas devem se basear naquilo que já existiu; abordar a pesquisa com senso de responsabilidade, buscando desenvolver trabalhos que melhorem as condições humanas; haver um esforço de olhar para um cenário maior, além das nossas condições locais; manter o diálogo e troca de ideias com as outras áreas, além de usar uma linguagem que seja entendida por outros públicos; e ser reflexivo, mantendo um questionamento contínuo nas escolhas e definições.

Anette Markeham e Baym (2009) consideram que ao desenvolver pesquisa qualitativa na internet somos chamados a “uma forma exagerada do que todos os pesquisadores qualitativos exigem - uma maneira de navegar pela novidade do cenário contemporâneo enquanto desenha e contribui para as metodologias e sabedoria tópica acumuladas de passados relevantes” (MARKHAM; BAYM, 2009, p. xv)⁴³. Reforçando assim o diálogo entre novos fenômenos com bases epistêmicas e metodológicas já existentes.

Em relação à tomada da internet na qualidade de objeto de estudo, Christine Hine (2000, p. 14-40) propõe duas maneiras distintas de compreendê-la: a internet enquanto cultura, em si mesma, ou como um artefato cultural. A primeira compreende a internet como uma cultura própria, para além do espaço *offline*, nesta abordagem, por exemplo, se situam os estudos com foco nas relações entre as comunidades *online*. Já a segunda percebe a internet inserida no cotidiano dos sujeitos, de modo que aqui ela é tida como um elemento que faz parte da cultura, oferecendo contextos diferentes mas integrando os ambientes *online* e *offline*. Para Fragoso, Recuero e Amaral (2010, p. 42), “a noção de internet como artefato cultural oportuniza o entendimento do objeto como um local intersticial no qual as fronteiras entre online e offline são fluidas e ambos interatuam.”

⁴³ No original: “What qualitative internet researchers need is thus an exaggerated form of what all qualitative researchers require - a way to navigate the novelty of the contemporary landscape while drawing on and contributing to the accumulated methodological and topical wisdom of relevant pasts” (MARKHAM; BAYM, 2009, p. xv).

Em uma entrevista realizada pela revista *MATRIZES* (CAMPANELLA, 2015, p. 167-168), Hine atualiza esta discussão e aponta que “os dois aspectos da internet, entretanto, não devem ser encarados como separáveis em qualquer modo evidente – eles se nutrem mutuamente.” Haja visto que a internet está, nos tempos contemporâneos, cada vez mais imbricada no cotidiano das pessoas e que elas “com mais frequência do que falam sobre a internet, falam sobre redes sociais específicas ou aplicativos que são relevantes para elas por alguma razão.” Sendo a internet então tomada como “infraestrutura tácita” das plataformas que falamos.

A autora aponta ainda que “a pesquisa na internet prova ser uma arena rica para se pensar sobre como a cultura contemporânea é constituída, e uma forma poderosa de fazer isso é refletir sobre os limites de projetos individuais” (HINE, 2009, p. 2)⁴⁴. De modo que fez-se pertinente refletir sobre as possibilidades e limitações da relação entre a internet e uma pesquisa na Educação Musical.

Uma discussão da internet enquanto campo empírico e instrumento de investigação na área da Educação Musical é apresentada por Margarete Arroyo, Silvia Bechara e Heraldo Paarmann (2017, p. 68). As autoras compartilham pesquisas realizadas e refletem procedimentos metodológicos onde a internet se deu como “contexto e instrumento instigador para a pesquisa contemporânea na área da educação musical”. E apontam que “a discussão metodológica acerca da internet como contexto e como instrumento de pesquisa ainda carece de atenção”. Elas também acreditam que outras investigações poderão compreender as práticas de aprendizagem e ensino de música realizadas em ambientes digitais.

Nesse contexto, Arroyo (2014, p. 8) discute sobre a utilização das mídias sociais em pesquisas na Educação Musical. A autora exemplifica uma pesquisa que se baseou na análise de dados oriundos de documentos físicos aliados aos conteúdos de mídias sociais. Ela indica ainda que “são milhões de postagens de características diversas que documentam acerca do aprender e ensinar música”. Evidenciando assim a potencialidade das mídias sociais enquanto campo e fonte de pesquisas.

⁴⁴ No original: “internet research proves to be a rich arena for thinking about how contemporary culture is constituted, and a powerful way to do that thinking is to reflect on the boundaries of individual projects” (HINE, 2009, p. 2).

Em outro trabalho, Arroyo e colaboradores destacam a internet enquanto campo empírico e também instrumento de pesquisa das práxis pedagógicas da Educação Musical. Os autores apontam que “a discussão metodológica acerca da internet como contexto e como instrumento de pesquisa ainda carece de atenção” (ARROYO et al, 2017, p. 68). E acreditam que outras investigações poderão compreender as práticas de aprendizagem e ensino de música realizadas em ambientes digitais.

Tais discussões se articulam com o que Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 17) alertam sobre a pesquisa científica e a internet, indicando que

uma das grandes dificuldades da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais e, de um modo especial, da pesquisa a respeito de novas tecnologias e internet, é a abordagem empírica. “Como fazer”, “como aplicar” e “como pensar” abordagens metodológicas que sejam eficientes e que permitam aos pesquisadores coletar e analisar dados compatíveis com os seus problemas de pesquisa e com suas perspectivas teóricas mantendo o devido rigor científico constitui um dos maiores desafios que se colocam para os pesquisadores.

Uma vez que “a internet, [...] popularizou uma nova forma de interagir com a música que afeta o modo de como ela é, enquanto produto cultural, entendida e usada na sociedade” (SOUZA, 2014b, p. 654), há também novas formas de ensinar e aprender música, havendo então a necessidade de novas formas de pesquisar e compreender tais fenômenos.

4.2 A prática etnográfica enquanto abordagem metodológica

Assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa se caracteriza enquanto uma pesquisa que se insere no ciberespaço, utilizando-se de práticas etnográficas em sua abordagem metodológica, levando ainda em consideração características de uma investigação que se dá sobre, na e através da internet.

Com base nas reflexões do antropólogo Clifford Geertz (1978, p. 15-17) a etnografia, ou mais precisamente, a “prática etnográfica”, se define em mais do que “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante [...]”, e sim no “tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’”, uma descrição que objetiva “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes”, ou seja, aprofundar os significados de estruturas complexas e diversas, de modo a aprendê-las e apresentá-las.

Com base nessa concepção de Geertz, Isabel Travancas (2012, p. 98-100) indica que este é “um processo de interpretação que pretende, e espera-se que consiga, dar conta das estruturas significantes que estão por trás e dentro do menor gesto humano”. A autora reforça que a etnografia “exige um ‘mergulho’ do pesquisador” e destaca dois instrumentos de coleta de dados, as entrevistas e a observação participante, para o trabalho interpretativo que conduzirá o processo de elaboração do texto, no caso desta pesquisa, a dissertação.

Na obra *Etnografia da prática escolar*, Marli André (2012, p. 27), indica que a “etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. A autora reflete ainda sobre as formas do olhar nesta abordagem e aponta que “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura [...] de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 2012, p. 28). E conclui que, na Educação, “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Nesse sentido, nessa dissertação assumo tal abordagem enquanto uma “prática etnográfica”.

André (2012, p. 28) aponta ainda que um trabalho em Educação pode ser caracterizado do tipo etnográfico visto que ele “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Na área da Música, essa abordagem vem sendo utilizada tradicionalmente pela Etnomusicologia (eg. RIBEIRO, 2017; MARINHO, 2016).

Em uma entrevista realizada por Braga (2012, p. 4-5), Hine apresenta os principais cuidados ao se realizar uma etnografia em ambientes digitais: tempo para familiarização e reflexividade. O primeiro refere-se a dedicação de tempo no processo de se familiarizar com o campo, destacando a necessidade de “olhar em torno e explorar o fenômeno sob todos os ângulos, tentando entender o que ele é, para quem existe e como é vivenciado”. E o segundo, a reflexividade, é apontado pela autora haja vista que “os fenômenos digitais são muito complexos. Existem em múltiplos espaços, são fragmentados e costumam ser temporalmente complexos”, no entanto, aponta que “podemos [...] entender os fenômenos digitais tentando adquirir nossa própria experiência autêntica desses fenômenos como etnógrafos inseridos, incorporados, e refletindo constantemente sobre o que sabemos e como o sabemos”. Hine reflete ainda que este segundo princípio é o mais significativo da etnografia em ambientes digitais e afirma que “a reflexividade é a chave, e isto, [...] está ligado com uma longa

tradição de etnografia crítica e reflexiva que existia bem antes de a Internet tornar-se um fenômeno dominante”.

Em sua obra *Virtual ethnography*, Hine (2000, p. 63-65) apresenta dez princípios que fundamentam a etnografia que se relaciona com a internet: a presença intensa do etnógrafo no campo; o ciberespaço não deve ser considerado como um espaço a parte da “vida real”; através das interações mediadas pelas tecnologias, pode-se ir além de um lugar específico para ir à múltiplos lugares; consequentemente a noção de “campo” é alterada, podendo-se haver maior foco no fluxo e na conectividade, do que em localidades e limites específicos; há o rompimento de “limites”, cabendo ao pesquisador as decisões de onde começar, aonde ir e onde parar; além do deslocamento espacial, há também deslocamento temporal; descrições holísticas são impossíveis de alcançar, de modo que a etnografia na internet será necessariamente parcial; a interação intensa do pesquisador com o meio é fundamental, de modo que ele vale-se enquanto informante reflexivo de suas interações; as tecnologias de comunicação podem tanto fazer os sujeitos presentes ou ausentes, as relações podem ser passageiras, mas ainda assim válidas; tal abordagem é adequada para explorar as relações de interação mediadas pelas tecnologias digitais.

Segundo Hine, “a etnografia tem sido usada [...] para documentar as diversas formas de atividade social facilitadas pela mídia digital”⁴⁵ (HINE, 2017, p. 1). Assim, as atividades sociais com finalidades pedagógicas, como no caso desta dissertação, podem também ser consideradas. E mais, tal abordagem “pode, portanto, ser usada para desenvolver um sentido enriquecido dos significados da tecnologia e as culturas que a habilitam e são por ela habilitadas”⁴⁶ (HINE, 2000, p. 8).

A autora chama a atenção para a amplitude e adaptabilidade da prática etnográfica, sem deixar de lado a sua intenção científica. Para ela,

A etnografia é pensada como a mais aberta das abordagens de pesquisa, que se adapta às situações sociais que encontra. Isso não significa, entretanto, que os etnógrafos simplesmente vagueiam sem rumo ou que simplesmente por estarem em

⁴⁵ No original: “Ethnography has been used to great effect to document the diverse forms of social activity facilitated by digital media” (HINE, 2017, p. 1)

⁴⁶ No original: “Ethnography can therefore be used to develop an enriched sense of the meanings of the technology and the cultures which enable it and are enabled by it” (HINE, 2000, p. 8).

uma situação irão absorver dados. A etnografia pode ser adaptativa, mas ainda assim é intencional. (HINE, 2009, p. 6)⁴⁷

Essa reflexão apontada por Hine é problematizada por Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 170), quando apontam que “a etnografia tem passado por diversas mudanças, principalmente dado o aumento exponencial do número de ambientes digitais usuários das tecnologias de comunicação e informação constituindo assim observáveis para o trabalho etnográfico”. Tal fato é percebido no desdobramento de novas denominações para categorizar tal prática metodológica.

A partir da década de 1990, a proposição de termos específicos para denotar a etnografia na internet surgiu, em certa medida, na necessidade de reconfiguração de características etnográficas basilares. Ao discutir tal aspecto, Amaral (2010, p. 125) destaca que “o deslocamento, o estranhamento e o ‘ir a campo’, tão decisivos na formação do olhar interpretativo, pareciam ter se esvaído frente a uma reconfiguração espaço-temporal advinda das TICs [Tecnologias da Informação e Comunicação]. Assim há transformações diretas no fazer etnográfico”. De modo que, no passar dos últimos anos, surgiram distintas nomenclaturas, cada qual com perspectivas epistêmicas e metodológicas diferenciadas, tais quais: etnografia virtual, etnografia digital, etnografia *online*, netnografia, webnografia ou ainda ciberantropologia⁴⁸. Na área na Música, Luciano Almeida (2010, p. 77), etnomusicólogo precursor de estudos etnográficos brasileiros no ciberespaço, reforça que “todas essas abordagens [...] não devem ser consideradas discordantes, embora guardem, cada uma delas, suas idiossincrasias”.

Em outra entrevista, esta realizada pela revista *MATRIZES* e citada anteriormente, (CAMPANELLA, 2015, p. 169), Hine atualiza algumas questões pertinentes às reflexões da abordagem etnográfica na internet. A autora destaca que a internet “agora, muito mais que nos anos 1990, permeia completamente aspectos centrais da vida cotidiana para grande parte da população – mas, é claro, nem toda”, de modo que é cada vez mais difícil justificar uma

⁴⁷ Do original: “Ethnography is thought of as the most open of research approaches, which adapts itself to the social situations that it finds. This does not mean, however, that ethnographers just wander around aimlessly or that simply by being in a situation they will soak up data. Ethnography might be adaptive, but it is still purposive” (HINE, 2009, p. 6)

⁴⁸ Para mais aprofundamentos na discussão dos termos referentes à abordagem etnográfica na internet, ver Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 170-179).

separação da internet enquanto campo de pesquisa completamente independente e separada de ambientes *offline*, atenuando assim a dicotomia *online vs offline*.

Uma vez que há a permeação da internet em nosso cotidiano, Hine (CAMPANELLA, 2015, p. 170) aponta ainda o declínio no uso de termos específicos para denotar etnografias que se relacionam com a internet. Para a autora, “usar algum dos termos comuns *on-line*, *virtual* ou *net* implica que isso é, de algum modo, um tipo fundamentalmente diferente de etnografia”, no entanto, reforça que “aplicar uma abordagem etnográfica à internet requer alguns tipos específicos de criatividade, de modo a ser capaz de detalhar os modos pelos quais as atividades on-line produzem sentido”. Esse pensamento é corroborado por Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 178) que compreendem que “o termo ‘etnografia’ possa ser retomado, desde que tais diferenças em termos de coleta de dados e de observação sejam descritas e problematizadas em suas distintas fases, com indicações das variações de níveis entre online e offline”.

Assim, nesta dissertação, assumo esta concepção ao indicar que esta pesquisa se baseia na prática etnográfica, de modo amplo, enquanto abordagem metodológica, levando em consideração especificidades do campo internet, mais precisamente, o YouTube e o canal investigado.

Na área da Educação, a abordagem etnográfica já vem sendo utilizada no estudo sobre videoaulas no YouTube, visando, por exemplo, a compreensão do aprendizado de matemática (THEES, 2019) ou das formas de aprendizagem de conteúdos curriculares por jovens do ensino médio (SILVA, 2016).

Tal abordagem também tem sido utilizada em pesquisas na área da Música sobre fenômenos que se dão na cibercultura e no ciberespaço. Naturalmente encontramos trabalhos sob o olhar da Etnomusicologia (ALMEIDA, 2010; SOUZA, 2014c; SILVA JÚNIOR, 2020), no entanto, mais recentemente, também sob as lentes da Educação Musical (BECHARA, 2015; OLIVEIRA; LOTH, 2020).

Embora não investiguem práticas da cibercultura, Luis Queiroz e Vanildo Marinho (2017) apontam que “a formação musical tem alcançado maior evidência e profundidade nos campos da educação musical e da etnomusicologia, ganhando ainda mais força em trabalhos estabelecidos na confluência de suas lentes interpretativas” (QUEIROZ; MARINHO, 2017, p.

63). E mais, para os autores, “entre os muitos pontos de intercessão [sic] entre educação musical e etnomusicologia, o uso da pesquisa etnográfica e do trabalho de campo, para a compreensão de práticas musicais em contexto, têm caracterizado significativos diálogos e interações entre as duas áreas.” (QUEIROZ; MARINHO, 2017, p. 65). Destaco ainda que no trabalho de Queiroz e Marinho (2017, p. 77-78), que investigaram o contexto da embolada⁴⁹ no estado da Paraíba, um tópico discutido se dá justamente sobre “os meios tecnológicos e a transmissão da embolada”, a exemplo de gravações dispostas no YouTube, reforçando então o carácter transversal das tecnologias e a presença das mídias sociais nas práticas educativo-musicais.

Reforço aqui, em virtude da temática investigada, o necessário rompimento de muros epistêmicos. Como já refletido e apresentado no capítulo 2, há relações em rede de diversas áreas do conhecimento nesta dissertação, assim como, também, há a ligação com outras áreas da Música, como a Etnomusicologia, sem deixar de lado o foco analítico reflexivo de práticas pedagógico-musicais e consequentemente o entendimento da Educação Musical sob os fenômenos contemporâneo aqui investigados.

4.3 Os caminhos metodológicos percorridos nesta dissertação

Este trabalho tomou então como base os instrumentos investigativos: observação, pesquisa documental e entrevista semiestruturada, além de minha própria imersão e experiência no campo, especificamente o canal investigado. Havendo então uma categorização a partir dos dados, permitindo a devida análise e discussão com base na literatura encontrada através de pesquisa bibliográfica.

Neste trabalho, o fenômeno estudado se deu no ambiente da internet, mais especificamente numa mídia social, o YouTube, conforme conceitos apresentados anteriormente. Tomou-se como campo um canal que apresenta, entre seus diversos conteúdos, práticas de ensino e aprendizagem de canto sistematicamente estruturadas em aulas sequenciais. O canal foi escolhido com base na relevância, alcance de seus conteúdos e sua

⁴⁹ Segundo Queiroz e Marinho (2017, p. 63), “a embolada é um gênero poético-musical cantado fundamentalmente por duplas de emboladores que se revezam, alternando versos e estrofes em forma de desafio, tendo o pandeiro como base para o acompanhamento rítmico-instrumental.”

sistematização pedagógica linear evidenciada através de uma *playlist* - ou seja, uma sequência de vídeos - assim como a familiaridade prévia dos conteúdos por mim, a viabilidade de contato com a responsável pelo canal e o aceite em participar da pesquisa.

O canal Natália Áurea, de autoria da cantora homônima, apresenta entre seus vídeos uma abordagem pedagógica explícita, e tem mais de seis milhões de visualizações em seus conteúdos⁵⁰. No ano de 2015 houve uma *playlist* denominada “Aulas ANO 1 - Técnica” contendo 37 vídeos. Esta sequência conta com 35 videoaulas, onde a cantora apresenta um curso de iniciação ao canto, partindo de conceitos, técnicas e exercícios vocais, havendo também o estudo de repertório. Há ainda outros dois vídeos: um sobre apresentação do curso e outro com uma mensagem de natal/agradecimento, vídeo este gravado e editado por alunos que a acompanharam no YouTube. Haja vista os materiais se tratarem de conteúdos audiovisuais, a fim de favorecer a leitura e melhor entendimento, alguns trechos falados oralmente, ou apresentados visualmente nos vídeos, foram transcritos no decorrer das descrições e análises.

Pontuo aqui que acompanhei, enquanto aluno, o processo pedagógico na ocasião das publicações de tais conteúdos em 2015. De modo que, nesta pesquisa, ao retomar o olhar para tais vídeos de um ponto de vista científico e analítico, trago pontos percebidos e sentidos por mim à época, trazendo um caráter participativo de imersão em linhas do tempo distintas (2015-2020/21).

A fim de observar com profundidade o processo de ensino e aprendizado nas videoaulas, realizou-se a observação da *playlist* selecionada, enquanto técnica de coleta de dados. Neste momento pode-se perceber uma combinação entre os preceitos metodológicos apresentados por Gil (2008) de observação simples e observação participante. Dado o caráter público do objeto de pesquisa, o YouTube, encontramos uma aproximação da observação simples (GIL, 2008, p. 102) levando em consideração o “sujeito”, ou seja o responsável pelos conteúdos, o “cenário”, ou seja o canal do YouTube e seus vídeos, e o “comportamento social”, que nesta pesquisa se aplica às práticas de ensino aprendizagem. E uma vez que o pesquisador também se põe enquanto participante real de uma determinada situação, neste caso a prática pedagógica, há uma aproximação da “observação participante”, também

⁵⁰ Dados registrados em 10 mar 2021

chamada “participação ativa” (GIL, 2008, p. 103). Como indicado por André (2012, p. 28), “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Tal técnica se justifica ao se levar em conta que a partir do momento que o pesquisador observa uma videoaula em um canal, há um relação de observação e de aprendizagem sendo gerada e tal relação também deve ser considerada para os fins de análise. Houve ainda a utilização de registro em diários (GIL, 2008, p. 103) e a devida análise dos dados oriundos das observações. Ao estudar um canal do YouTube com práticas de ensino de acordeom, em um trabalho recente na área da Educação Musical, Francisco Lopes caracterizou tal forma de coleta de dados enquanto uma “observação assíncrona do campo empírico” (LOPES, *no prelo*), no sentido que observou-se vídeos já publicados (temporalidade assíncrona), o que se assemelha e corrobora com a técnica de coleta nesta pesquisa nomeada puramente como observação.

Em virtude dos dados também se tratarem de uma fonte de conteúdo digitais publicados em uma mídia social, e encontrados em um canal do YouTube, optou-se também pela pesquisa documental enquanto um dos instrumentos de coleta, haja vista que por documento entendemos a unidade de registro de informações em qualquer que seja o suporte (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 73). De acordo com André (2012, p. 28), “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. De modo que foi possível realizar uma análise prévia dos conteúdos publicados, permitindo a descrição do produtor de conteúdo e a estrutura do canal, assim como a identificação de como se dá sua proposta pedagógica. Além de ser possível, através dos comentários, refletir sobre a percepção dos conteúdos por parte de quem assiste os vídeos.

Após a análise prévia, haja vista o volume de conteúdo encontrado na *playlist* selecionada, partiu-se para uma delimitação a fim de aprofundar a análise de determinados vídeos. Foram escolhidos os nove primeiros, uma vez que a partir do décimo conteúdo, há um avanço e direcionamento para a técnica vocal aplicada ao canto lírico. Assim, visando não adentrar em especificidades estilísticas, optou-se por tal delimitação. Houve ainda o acréscimo do 35º vídeo, da sequência investigada, para uma análise mais detalhada, uma vez que ele se caracteriza enquanto um conteúdo produzido pelos alunos.

Para organização e análise dos dados, realizei a catalogação e categorização das observações dos vídeos estudados, e seus respectivos comentários, enquanto documentos. Os aspectos temáticos e categorias foram percebidos e devidamente estruturados no decorrer da pesquisa, a fim de favorecer a análise dos mesmos.

Entre os dias 12 e 14 de março de 2021 foram selecionados dez comentários de cada vídeo analisado em profundidade, totalizando 100 interlocuções textuais dos inscritos no canal analisadas. Para tanto utilizei uma ferramenta do próprio YouTube, permitindo a escolha dos cinco primeiros comentários em ordem de “mais recentes primeiro” e dos primeiros cinco “principais comentários”, procedimento esse idealizado por mim nesta pesquisa. Destaco aqui uma especificidade das mídias sociais enquanto campo de pesquisa: a mudança de resultados possíveis de acordo com o momento temporal a qual é realizado a coleta, de modo que a seleção combinada entre as duas formas de ordenamento permitiu uma maior variedade de comentários.

A título de identificação, cada interação textual recebeu os seguintes marcadores de acordo com a fonte e a forma de ordenamento de onde foram obtidos: V1PC1 ou V1MRP1, onde V1” significa vídeo 01 (de acordo com a sequência encontrada na *playlist* apresentada anteriormente), PC1 representa o primeiro principal comentário e MRP1 indica o primeiro na ordem mais recente primeiro, e assim sucessivamente. Por exemplo, V7PC5 implica que o comentário foi realizado no sétimo vídeo e foi o quinto obtido através da ordem “principal comentário”.

Símbolos e caracteres especiais, assim como *emoticons* e *emojis*, foram mantidos no sentido de complementarem a semântica de quem assim se expressou. De acordo com Paiva (2016, p. 396), “o crescente uso dos emojis é uma tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação”, a exemplo das interações que acontecem nos comentários aqui apresentados e documentados a partir do YouTube.

Para a análise dos dados, trago experiências anteriores (MARQUES, 2020; MARQUES, 2021) no que compete à análise de conteúdos de vídeos no YouTube para a Educação Musical, a exemplo de processos de decupagem, descrições das publicações, identificação de características. Assim como trabalhos semelhantes (SILVA, 2020; LOPES, *no prelo*) que também se debruçaram sobre práticas pedagógicas de ensino de instrumentos musicais em

canais da plataforma. Reforço que este é um campo de investigação em expansão na área e que as pistas aqui discutidas, somadas à literatura indicada, poderão contribuir para sistematizar estratégias metodológicas para o estudo de práticas de ensino e aprendizagem que tomam o YouTube enquanto espaço de materialização.

É importante destacar o uso da identidade real do responsável pelo canal, também chamado de *youtuber* (MARQUES, BARRETO, 2018), dado a natureza pública do YouTube. Observa-se que esta prática de manter as identidades é comum na área (e.g. FIALHO, 2014; BELTRAME, 2016), de acordo com o objeto de estudo. Na ocasião de encontro *online* com a cantora e responsável pelo canal investigado, houve a aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice A), validando a publicação de sua identidade.

Além das técnicas citadas, foi realizada uma entrevista semiestruturada, também chamada semi-aberta (DUARTE, 2012, p. 66), enquanto instrumento de coleta. Como indicado por André (2012, p. 28), “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Através de uma lista de questões abertas (ver Apêndice B) baseadas no problema e nos objetivos da pesquisa, permitindo um tratamento mais amplo do tema e possibilitando a investigação, a partir da ótica do produtor de conteúdo, de quais são suas percepções de ensino aprendizagem dentro do contexto estudado, além de sua visão sobre a temática. Destaco que, dada as peculiaridades específicas do canal investigado, não foi realizada uma entrevista piloto, prática esta recomendável. No entanto, o conhecimento prévio com a entrevistada resultou em fluidez da conversa, em ocasião da entrevista, de modo que não foram percebidas perdas com a ausência de uma entrevista piloto.

A entrevista foi realizada no dia 30 de março de 2021, das 14h às 15h15, através de uma videoconferência com o *software* Skype. Haja vista a familiaridade da entrevistada e do pesquisador, não houve limitações comprometedoras com o uso da ferramenta *online*, existindo apenas no começo da conversa uma mudança de lugar, realizada brevemente por parte da entrevistada, para melhor adequação da conexão de internet.

Houve ainda a realização de pesquisa bibliográfica, dando suporte teórico e metodológico no decorrer de toda pesquisa e no processo de discussão das práticas de ensino e aprendizagem do canto mediado pelas mídias sociais, sendo utilizada também na devida análise qualitativa interpretativa no processo de triangulação dos dados obtidos e observados.

No que compete às questões éticas envolvidas na pesquisa, fez-se necessário observar os seguintes pontos com cautela: manter o devido respeito à propriedade intelectual e pedagógica da criadora dos conteúdos observados, uma vez que sua identidade se mantém pública; e na ocasião de divulgação da pesquisa, estar atento ao nível de exposição do material produzido e analisado, de modo a não gerar consequências negativas e/ou que prejudiquem a participante da pesquisa. Além de observar, com critérios e imparcialidade, as identidades e conteúdos dos demais envolvidos dos quais foram observados os comentários realizados nos vídeos analisados.

Em relação a identificação dos responsáveis pelos comentários, mesmo tais sujeitos estando em um ambiente público da internet, foi feito o anonimato de suas identidades, uma vez que os mesmos estão dentro de uma massa social e a questão identitária não é de relevância para o estudo.

No sentido de validar os princípios éticos da pesquisa, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba sob o Certificado de apresentação para Avaliação Ética nº 26356919.5.0000.5188, de acordo com o Parecer Consubstanciado do CEP (ver anexo).

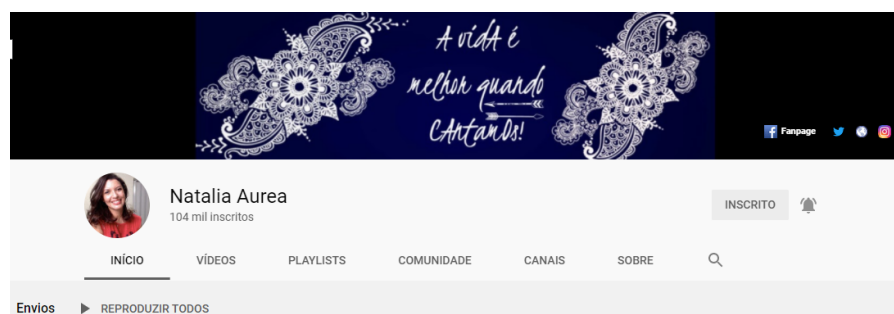
5. NATÁLIA ÁUREA E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO DE CANTO NO YOUTUBE

Visando conhecer o campo estudado, quem é a responsável pelo canal, a estrutura e as características da *playlist* selecionada, e ainda dos comentários identificados, apresento a seguir uma descrição densa (GEERTZ, 1978) do material observado e documentado, assim como reflexões que emergem dos dados.

5.1 Canal com aulas, chats e divulgação de trabalho

O canal Natália Áurea (ver figura 2) foi criado no ano de 2008 e conta com mais de 104 mil inscritos. Dada a quantidade de seguidores, pode-se validar a influência e relevância dos conteúdos publicados. De acordo com o infográfico *Quem são os influenciadores digitais?* da Kuak, empresa da área de Marketing de Influência no Brasil, pode-se tomar a Natália Áurea enquanto uma macro influenciadora, alcançando um patamar maior no nicho que atua, percebendo mais destaque no alcance de suas publicações (KUAK, 2021).

Figura 2 - Captura de tela da página inicial do Canal Natália Áurea



Fonte: Canal Natália Áurea (<https://www.youtube.com/c/NataliaAurea/>)

Através da figura 2 podemos visualizar as “abas” de um canal do YouTube, ou seja, as partes que o compõem. Elas têm os seguintes títulos: início; vídeos; playlists; comunidade; canais; sobre; e a representação gráfica de uma lupa, que significa o mecanismo de busca dentro do canal.

Um aspecto é percebido a partir da tela inicial: a possibilidade de transitar livremente entre os diversos conteúdos publicados. Isso nos aponta a uma não-linearidade característica do meio *online*. Quem chega ao canal, pode ir para a aba de *playlists* e seguir uma sequência pré-definida, mas também pode ir na aba vídeos e visualizar um conteúdo de forma livre.

Em vídeos, já se encontram cerca de 180 conteúdos publicados⁵¹. Eles se caracterizam enquanto aulas de canto “avulsas”, aulas estruturadas em sequência, aquecimentos vocais, performances solo e coletivas, entrevistas com músicos, bate-papo sobre dúvidas e orientações sobre a carreira artística. Percebe-se então que há uma abrangência de conteúdos contemplando diversas necessidades profissionais de um cantor e músicos em geral.

Antes de seguir com a discussão, e com o propósito de demonstrar o diálogo entre o meio *online* com o *offline*, indico ao leitor que esteja realizando a leitura dessa dissertação na versão impressa ou ainda dispondo de múltiplos dispositivos digitais, que nas figuras 3 e 4, apresentadas a seguir, estão dispostos QR codes que, ao serem visualizados através de câmeras de celulares, o direcionarão ao canal Natália Áurea e a playlist investida, respectivamente.

Figura 3 - QR code direcionado ao canal



Fonte: o autor

Figura 4 - QR code direcionado à playlist investigada



⁵¹ Dados registrados em 13 mar 2021

Fonte: o autor

Na aba playlist, além dos vídeos sequenciais selecionados que datam do ano de 2015, e intitulados “Aulas Ano 1 - técnica”, encontra-se também as seguintes *playlists* com o título indicando se tratar de aulas sequenciais: “Aulas ano 2 - repertório” em 2016; “Canto Erudito - Ano 3” e “Canto Erudito - Ano 4” em 2020; e mais recentemente “Música para Cantores Ano 1”; neste ano de 2021. Nota-se que houve uma interrupção na produção de sequências de vídeos entre os anos de 2017 e 2019, através da entrevista soube-se que tal parada se deu por motivos de ordem pessoal. No entanto, em 2020, ano marcado pelo isolamento social, houve uma retomada na publicação de materiais de modo estruturado. Há ainda outras *playlists* com diversos conteúdos relacionados ao universo do canto: “Videos Fundamentais para Aquecimento”; “Natalia Aurea Cantando”; “Teoria e Solfejo Musical para Iniciantes”; “#Não Pode”; “Dicas para cantores”; “Nat entrevista...”; e “Vaccaj”.

A disposição de vídeo em *playlists* é apontada por Charren Snelson (2011, p. 1218),

O conteúdo de vídeo online existente é um recurso valioso que os educadores podem usar ao dar aulas. Além disso, os serviços de compartilhamento de vídeo da Web 2.0 oferecem novas ferramentas para organizar e distribuir vídeo online. Por exemplo, educadores podem estabelecer canais do YouTube para organizar vídeos em coleções chamadas "aulas de lista de reprodução", que incluem um grupo de vídeos relacionados e um plano de aula.⁵²

Destaco que na *playlist* mais recente que está sendo desenvolvida neste ano de 2021, “Música para Cantores Ano 1”, o canal ampliou a temática para além do ensino de canto e fisiologia vocal, abrangendo também vídeos com conteúdos voltados ao ensino de piano, percepção musical, história da música e assuntos relacionados às bases teóricas da música. Este curso se desdobra então em outras cinco *playlists*: “FISIOLOGIA DA VOZ”; “PERCEPÇÃO MUSICAL”; “PIANO COMPLEMENTAR”; “HISTÓRIA DA MÚSICA”; e “PODCASTS DE VOCALIZES SEMANAIS”.

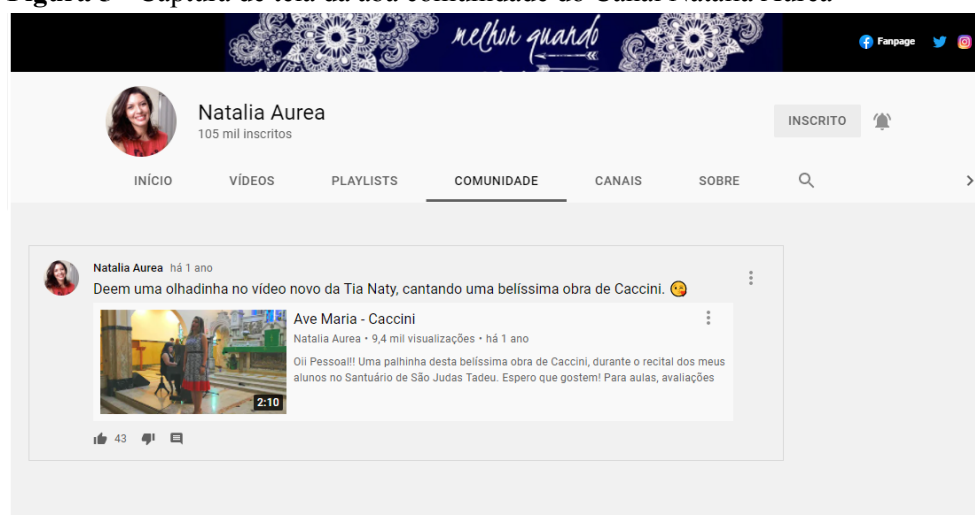
Esta amplitude dialoga com um fato identificado em um estudo anterior (MARQUES, 2021) no sentido de que canais que tem a abertura para conteúdos variados na área musical, além do foco em voz, alcançam mais usuários e consequentemente possuem mais visualizações e maior alcance.

⁵² No original: Existing online video content is a valuable resource that educators can use when teaching their classes. Furthermore, Web 2.0 video-sharing services offer new tools for organizing and distributing video online. For example, educators can establish YouTube channels to arrange videos in collections called "playlist lessons," which include a group of related videos and a lesson plan (SNELSON, 2011, p. 1218).

Em comunidade, o YouTube oferece um espaço livre para publicação de textos e mensagens, assim como permite a interação do público através das opções de “gostei/não gostei” e de comentários. No entanto, no canal Natália Áurea, encontramos apenas uma publicação nessa aba (ver figura 5), onde houve a publicação de um vídeo de performance. De modo que compreende-se que este espaço dentro do canal pode ser mais explorado, pensando-o como mais um espaço agregador de interações e trocas.

Há ainda a aba canais, onde são indicados os demais canais que são "seguidos" pelo canal Natália Áurea. Neste espaço, encontramos diversos outros canais, sejam pessoais ou profissionais, de diversas temáticas.

Figura 5 - Captura de tela da aba comunidade do Canal Natália Áurea



Fonte: Canal Natália Áurea (<https://www.youtube.com/c/NataliaAurea/community>)

E na aba sobre, encontramos a seguinte descrição: “canal próprio para aulas gravadas, chats com meus colegas e amigos de música e divulgação do meu trabalho”.⁵³ Através da variedade temática dos vídeos e das *playlists*, identificada anteriormente, percebe-se a concretização de tal apontamento.

Assim, o canal Natália Áurea se caracteriza enquanto um espaço voltado ao ensino de canto, incluindo não apenas temáticas da técnica vocal, mas também aspectos ligados a ser cantor e suas competências profissionais. E já há uma tendência encontrada, neste ano de 2021, para abarcar mais profunda e sistematicamente os demais conhecimentos musicais inerentes ao cantor enquanto músico.

⁵³ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/NataliaAurea/about>

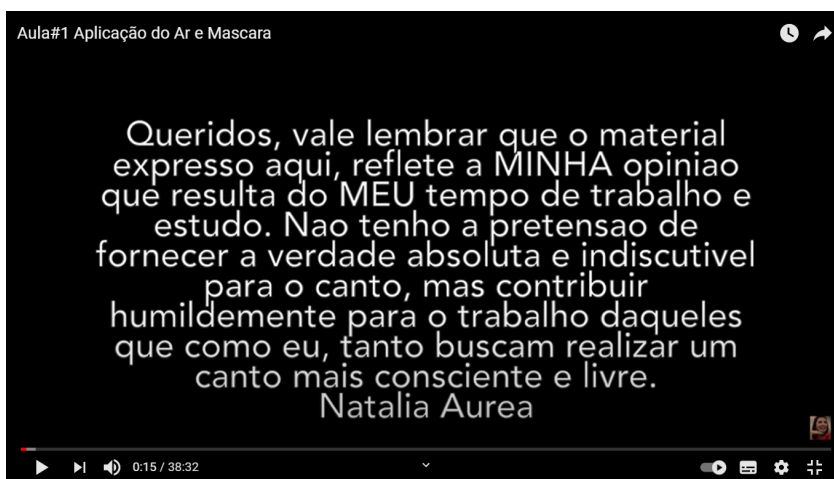
5.2 Natália Áurea: “Transmitindo conteúdo cultural e artístico a quem precisar”

Sobre a responsável pelos conteúdos do canal, encontramos as seguintes palavras na descrição do canal: "Quero muito passar o máximo de mim a quem me ama e ser o mais didática possível, transmitindo conteúdo cultural e artístico a quem precisar. Tudo com muito carinho, afeto, dedicação e paixão por vocês e pela música". Através do primeiro vídeo da *playlist* investigada, conhecemos um pouco mais sobre a Natália Áurea, ela assim se expressa: “Oi pessoal, tudo bem? O meu nome é Natália Áurea. Como alguns já me conhecem, eu sou conhecida por ensinar a cantar no YouTube. Eu sou cantora profissional, trabalho na Osesp [Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo] há oito anos e eu faço isso porque gosto muito.”

Partindo dessa descrição e através de sua entrevista, percebe-se que a Natália Áurea se identifica enquanto cantora, “não como professora, entendeu? Não por nada. [...] muito pelo contrário, é uma das minhas vocações, mas a minha vocação primeira é ser cantora.” (ÁUREA, 2021). De modo que, nesta dissertação, embora haja um foco nas práticas pedagógicas da Natália Áurea, o termo “cantora” será utilizado para referenciá-la.

No início dos vídeos analisados, há um texto sobre o material (ver figura 6), que aponta e evidencia o posicionamento da cantora sobre o seu conteúdo pedagógico disposto nos vídeos. Esse acréscimo inicial é encontrado até o 13º vídeo, com exceção do 7º, e ainda no 16º, não sendo encontrado nos conteúdos seguintes. Ela assim se expressa:

Figura 6 - Captura de tela do vídeo “Aula#1 Aplicação do Ar e Mascara”



Fonte: Vídeo 02 (<https://youtu.be/5ruiPqUTjiw>)

Queridos, vale lembrar que o material expresso aqui, reflete a MINHA opinião, que resulta do MEU tempo de trabalho e estudo. Não tenho a pretensão de fornecer a verdade absoluta e indiscutível para o canto, mas contribuir humildemente para o trabalho daqueles que, como eu, tanto buscam realizar um canto mais consciente e livre. Natália Áurea.

Esta expressão reflete então o “tempo de trabalho e estudo” realizado pela cantora. Em sua entrevista, Natália narra que seu processo de aprendizado no canto teve sua base na igreja, onde cantava, tocava e regia, havendo um caráter prático-musical em sua formação. Ela indica ainda que “na época que estava fazendo isso não achava que estava estudando música, mas hoje que sou profissional eu vejo o quanto isso foi uma grandiosa escola” (ÁUREA, 2021). No início de sua história formativa a cantora teve aulas de piano, primeiro com uma professora na igreja, quando criança, e, posteriormente, alguns meses em um conservatório local.

Após alguns anos, com 20 anos de idade, passou a cantar no coro de amadores da Universidade de São Paulo (USP). Neste grupo, foi incentivada pelo maestro a aprofundar seus estudos no canto. De modo que aos 23 anos ingressou no curso de canto da Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP). Dois anos depois, ingressou no coro da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp), conciliando escola e coro por mais dois anos. No entanto, precisou deixar a escola quatro anos depois de iniciar (metade da duração do curso), “porque o ritmo de trabalho [do coro da Osesp] é diferente de um ritmo de trabalho formal. A gente tá sempre a disposição, os horários são diferenciados” (ÁUREA, 2021).

A cantora passou então a ter aulas particulares com a professora Neyde Thomas e relata que “viajava para ter aula com ela uma vez ao mês. Era muito custoso, era muito difícil. A gente não tinha internet naquela época. Era uma grande dificuldade. Não é que não tinha internet, tinha, mas não era como hoje que você pode fazer uma videochamada” (ÁUREA, 2021). Identifica-se aqui uma lacuna que o ensino *online* pode suprir, o rompimento de barreiras geográficas. A cantora narra ainda que, após o falecimento da professora Neyde Thomas, passou a buscar e ter aulas com professores de fora do país: “fiz aula via Skype, fui para a Suíça, Alemanha, fui para vários países conhecer professores que pudessem me guiar” (ÁUREA, 2021). Ela indica ainda que após um ano tendo aulas presenciais na Alemanha com um professor, ao voltar ao Brasil, continuou a ter aulas com ele via Skype⁵⁴. O que evidencia

⁵⁴ *Software* de comunicação simultânea, geralmente utilizado para videochamadas, da empresa Microsoft

o seu contato com o meio digital e a imersão com as possibilidades do ensino *online* em sua formação como cantora.

Essa experiência pessoal em busca pelo estudo de canto levou então Natália Áurea ao YouTube. Ela destaca que percebeu uma “carência muito grande que existe de conhecimento. Quando eu como cantora profissional, sendo profissional, eu queria ter aula e eu não conseguia acesso” (ÁUREA, 2021).

Sua trajetória dialoga com os achados da tese de Garner (2017), ao entrevistar oito educadores musicais que utilizam de alguma medida o YouTube em suas práticas pedagógico musicais. Para o autor,

é precisamente porque os músicos, como educadores musicais, experimentaram uma mudança de paradigma positiva em sua própria aprendizagem musical e colheram os benefícios de recursos aprimorados de compartilhamento de música, todos catalisados pelos recursos oferecidos pelo YouTube, que todos relataram que o acesso ao arquivo do YouTube como criadores e consumidores foi realmente inestimável (GARNER, 2017, p. 167).⁵⁵

Natália relata ainda seus sentimentos nessa jornada pessoal por conhecimento em contato com alguns professores, ao indicar que:

a informação é muito valiosa. E [parece] que os professores não querem dar informação, entendeu? E isso me deixou tão, tão chateada a ponto de eu ter que ir para fora gastar muito dinheiro, que eu não tinha, para viajar para ter aula fora e os caras lá me falarem coisas que são óbvias e que aqui ninguém nunca me falou. Então isso me moveu. Isso me deixou como uma mágoa, sabe? Eu falei: “eu nunca mais eu vou... um brasileiro vai passar pelo que eu passei?” Só porque ela não sabe as coisas, só porque ele não tem acesso, só porque não tem dinheiro, nunca mais... se depender de mim nunca mais um brasileiro vai passar por isso. (ÁUREA, 2021)

Ela indica ainda que sua principal razão de postar conteúdos no YouTube é “difundir o canto. É fazer, digamos assim, o Brasil ter acesso a coisas gratuitamente, com facilidade, com vocabulário simples” (ÁUREA, 2021). E mais, “a minha intenção no YouTube é fazer essa difusão do canto erudito. É fazer formação de público” (ÁUREA, 2021). Essa fala dialoga com um ponto destacado por Silva (2020, p. 12), no sentido de que “enquanto profissionais contextualizados com as necessidades contemporâneas, com as emergentes demandas sociais, é de nossa responsabilidade se aproximar desta realidade e contribuir para que o ensino de música alcance um número cada vez maior de pessoas”. E com Thees (2019, p. 113-114), que

⁵⁵ No original: This study’s research findings suggest that it is precisely because, musicians, as music educators, have experienced a positive paradigm shift in their own musical learning and reaped the benefits from enhanced music sharing capabilities, all catalyzed through the capabilities afforded by YouTube, that they all reported that access to the YouTube archive as both creators and consumers was indeed invaluable” (GARNER, 2017, p. 167).

indica que “estamos presenciando a cada dia, mais e mais sujeitos ansiosos para integrar as tecnologias às práticas pedagógicas, buscando inovar o processo de ensino e aprendizagem, sem que essas tentativas de inovação se transformem em apenas mais um modismo”.

Percebe-se então o YouTube e a internet como viabilizadores dessa difusão do conhecimento, no caso da Natália, do canto erudito. Afinal, “nunca antes foi tão fácil localizar, produzir e distribuir vídeos online” (MATTAR, 2013, p. 104). Como nos indica Gomez (2010, p. 24) “as páginas ou sites e seus responsáveis encontram a partir da proposta comunicativa na internet um excelente meio de divulgação de suas atividades, dispondo para os interessados uma grande quantidade de informações”.

A cantora relata ainda os resultados pedagógicos que a plataforma pode oferecer:

foi grande a minha surpresa quando eu me deparei com uma quantidade muito grande de pessoas escrevendo e dizendo que sim elas melhoraram. Que sim elas estavam cantando melhor. Que sim as coisas mudaram na vida delas. Que sim a voz delas começou a funcionar e elas achavam que elas não tinham voz, sabe? (ÁUREA, 2021)

Essa fala evidencia as mudanças que podem acontecer dentro da plataforma. Como indicado anteriormente, “cada um [...] chega ao YouTube com seus propósitos e objetivos e o modelam coletivamente como um sistema cultural dinâmico” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 14). De modo que conteúdos postados objetivando a difusão do canto, podem ir tomando propósitos, objetivos e alcances não previstos, como finalidades pedagógicas.

A cantora aponta ainda outra intenção em seus vídeos, “É encher o mundo de beleza.” (ÁUREA, 2021). O que corrobora com a descrição encontrada no canal no sentido de transmitir conteúdo cultural e artístico. Como nos indica Souza (2017, p. 30), “os audiovisuais potencializam a produção de sentidos e significados. Vídeos encantam, possuem a capacidade de aflorar emoções profundas. [...] Por isso, os processos educacionais são premiados com a sua presença”.

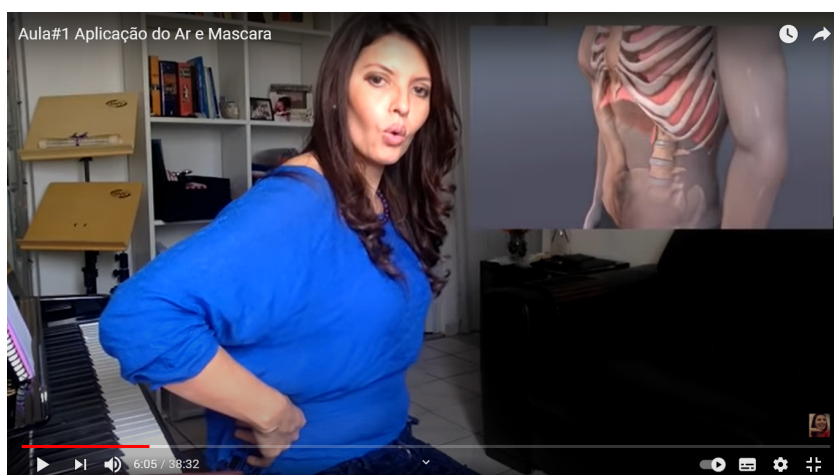
Percebe-se assim que a experiência pessoal de busca pelo estudo de canto de uma cantora a levou à plataforma YouTube, tornando-o seu espaço de difusão do conhecimento e da beleza artística. Há então, através do meio digital, o rompimento de barreiras geográficas e a possibilidade de alcançar públicos e notoriedade até então não imagináveis.

5.3 “Aulas ano 1 - Técnica”

No que compete a *playlist* investigada, nela encontramos a seguinte descrição: “Curso EAD de Canto Erudito - Fundamentos da Produção Vocal - Iniciantes - Ano 1”. Além dos vídeos selecionados para uma análise mais profunda e detalhada que será apresentada no próximo tópico, descrevo a seguir algumas características gerais e momentos que chamaram a atenção no decorrer dos 37 vídeos encontrados na *playlist*. Indico ainda que em alguns momentos, onde há imagens específicas dos vídeos, haverá a indicação da minutagem onde se encontra tal informação na publicação.

É comum o recurso visual de inserir um título e/ou frase na tela, seja para indicar o exercício a ser realizado, ou ainda para apresentar a letra a ser cantada em determinado momento. Há ainda a inserção de pequenos trechos de vídeos ou imagens que evidenciam o que a cantora está explicando, a exemplo de conteúdos sobre fisiologia vocal (ver figura 7) ou ainda de fundamentos da técnica vocal. Este aspecto visual foi também verificado em uma recente pesquisa sobre os vídeos mais visualizados para o ensino de canto (MARQUES, 2021) no cenário brasileiro.

Figura 7 - Captura de tela do vídeo “Aula#1 Aplicação do Ar e Mascara”



Fonte: Vídeo 02 (<https://youtu.be/5ruiPqUTjiw>) 5'35"

Apresento a seguir um quadro contendo o título e duração de cada vídeo (ver quadro 2) encontrado na *playlist* observada, assim como uma descrição geral feita por mim sobre os seus respectivos conteúdos.

Vídeo	Título	Duração	Descrição geral do vídeo
1	APRESENTAÇÃO DE PLANO DE AULA PARA 2015	5 min 54 seg	Apresentação do plano de aulas para o ano de 2015. Uma proposta de curso estruturado com uma grade "correta", onde será possível sair cantando ao final de dois anos.
2	Aula#1 Aplicação do Ar e Mascara	38 min 32 seg	Explicação geral do que ela entende por técnica vocal e sua concepção da voz dividida em quatro regiões (máscara, fundo, ressonância alta e corpo). Orientação sobre como respirar corretamente no canto. Realização de exercícios iniciais sobre respiração. Realização de <i>vocalises</i> para aplicação dos conceitos de respiração, máscara e altura do som
3	Aula#2 Respiração + Ponto Articulatório	50 min 57 seg	Orientações sobre como ver/fazer as aulas durante a semana. Explicação sobre ponto articulatório e reforço de respiração. Exercícios de respiração mais longos. Vocalises em diferentes pontos articulatórios.
4	Aula#3 Projeção e Vogais "O e U"	35 min 41 seg	Explicação sobre a importância da projeção vocal e exercícios para desenvolvê-la. Orientação sobre a postura do cantor. <i>Vocalises</i> com todas as vogais
5	Aula#4 Máscara + Fundo	31 min 37 seg	Esclarecimentos sobre as aulas, última aula da região de máscara e início da região de fundo. Alongamento e preparação corporal para iniciar a prática de canto. Exercícios de conexão da máscara com o fundo. <i>Vocalises</i> com todas as vogais na posição da máscara. Exercício final com trava língua
6	Aula#5 Fundo Região II da Voz	27 min 41 seg	Primeira aula sobre a região fundo. Há orientação de como alcançar tal profundidade da voz. Explicação e exercícios com apnéia. Orientação sobre fisiologia vocal. <i>Vocalises</i> na região fundo.
7	Aula #6 Região II Fundo Vogais A e O	33 min 24 seg	Continuação da matéria fundo. <i>Vocalises</i> com vogais e frases nesta região. Reforço sobre a movimentação da língua na fonação. Comentários sobre a quebra vocal.
8	Aula#7 Ponto Articulatório Consoantes Sonoras	28 min 57 seg	Aprofundamento do assunto ponto articulatório. Explicação sobre e quais são as consoantes sonoras e <i>vocalises</i> com as mesmas.
9	Aula#8 Ponto Articulatório Parte 2	32 min 25 seg	Continuação do assunto ponto articulatório. Explicação sobre as consoantes surdas e onde elas são articuladas. <i>Vocalises</i> nos diversos pontos articulatórios.
10	Aula#9 Ponto Articulatório 1a aplicação Vaccaj	43 min 36 seg	Aplicação da matéria ponto articulatório através da primeira lição do método <i>Vaccaj</i>

11	Aula#10 Vaccaj 1,2,3 e 4	21 min 17 seg	Aula destinada a realizar as lições 1, 2, 3 e 4 do <i>Vaccaj</i> em uma tonalidade que pode ser cantada por todas as vozes. Ela fala o texto a ser cantado, depois canta enquanto toca o acompanhamento do piano, na sequência apenas toca o acompanhamento e melodia.
12	Aula#11 Vaccaj's 5, 6 e 7	15 min 04 seg	Continuação das lições do <i>Vaccaj</i> . Realização da lição 5,6 e 7 no mesmo formato que na aula anterior.
13	Aula#12 Mistura Voz de Peito + Voz de Cabeça	22 min 21 seg	Aula dedicada a retomar o desenvolvimento da técnica vocal vista, em continuidade a aula 6, realizando exercícios para a mistura dos registros peito e cabeça.
14	Aula#13 Introdução às notas agudas High Notes	23 min 34 seg	Início da matéria notas agudas. Reforço sobre a respiração para ter acesso a essas notas. Explicação sobre a direção das notas segundo o livro <i>How to sing</i> de Lilli Lehmann e o lugar de onde há sensação em determinadas notas para cada voz. Exercício iniciais para desenvolver esta terceira região. Uso de imagem da fisiologia do crânio sobre os espaços direcionais do ar.
15	Aula #14 - High Notes - Parte 2	30 min 21 seg	Continuação do assunto notas agudas. Vocalises para solidificar o acesso às notas agudas
16	Aula#15 - Notas Agudas - Introdução aos Whistles	33 min 48 seg	Continuidade das notas agudas. Orientação sobre a posição correta do ar para essas notas. Utilização da respiração intercostal. <i>Vocalises</i> para aplicação dessa respiração. Há uma introdução da emissão dos whistles através de exercícios. <i>Vocalise</i> de desaquecimento. E desafia os alunos postarem vídeos fazendo os exercícios na página do Facebook da cantora.
17	Aula#16 Duvidas e Material de Estudo	37 min 37 seg	Aula dedicada a responder dúvidas. Reforço sobre cronograma, planejamento de estudo e constância nos materiais. É indicado que é possível iniciar o curso a qualquer momento e que os alunos podem (e devem) mandar áudios e vídeos e comentários enquanto fazem as aulas. Orientação sobre a importância de Whistles. Indicação de livros e filmes.
18	Aula#17 - Super Agudos -High Notes- Respirom + Ancoraggio	45 min 14 seg	Continuação sobre a matéria de super agudos. Exercícios específicos para o levantamento do ar. Orientação de uso do aparelho respiratório Respirom. Aplicação do <i>vocalise</i> Ancoraggio. Exercício de desaquecimento.
19	Aula#18 - Respiração para High Notes - Técnica da Bexiga	23 min 47 seg	Exercícios de respiração utilizando uma bexiga com foco em notas agudas. Realização de <i>vocalises</i> também utilizando uma bexiga.
20	Aula#19 - Respiração para Registro	27 min 19 seg	Exercícios de respiração e <i>vocalise</i> utilizando uma bexiga com foco em notas médio-graves. Aplicação da respiração em um <i>vocalise</i> com todas as vogais.

	Medio/Grave - Técnica da Bexiga		
21	Aula#20 - Respirom	25 min 01 seg	Aula dedicada a exercícios de respiração com o aparelho Respirom. <i>Vocalises</i> para aplicação da respiração.
22	Aula#21 - Iniciação às coloraturas/melismas	17 min 36 seg	Começo da nova matéria coloraturas/melismas. Indicação de realizar um aquecimento antes dos <i>vocalises</i> que serão feitos. <i>Vocalises</i> sobre a matéria e aplicação em um trecho musical.
23	Aula#22 Coloraturas e introdução ao Vibrato	23 min 22 seg	Há um reforço da necessidade de realizar as aulas sobre respiração para poder fazer adequadamente as coloraturas. <i>Vocalises</i> com foco em coloraturas e desenvolvimento de vibrato. Performance de uma música em homenagem a uma amiga falecida no dia.
24	Aula#23 - Coloraturas - Mezza di Voce + Rossini	23 min 57 seg	Aprofundamento da matéria coloratura através das orientações e <i>vocalises</i> do livro de solfejo de Rossini e a realização da <u>Mezza di Voce</u> . Orientação de fazer os exercícios todas as manhãs
25	Aula#24 Coloraturas Rossini	21 min 33 seg	Continuação da matéria coloratura através das orientações e <i>vocalises</i> do livro de Rossini.
26	Aula#25 - Coloraturas - Frases longas	22 min 29 seg	Aquecimento vocal e continuação da matéria coloratura com <i>vocalises</i> mais avançados do livro de Rossini. Há recomendação de acesso ao site IMSLP para obter o material que está sendo estudado.
27	Aula#26 Coloraturas Rossini Exercício 6 Grupetos	26 min 24 seg	Aquecimento vocal e continuação com os exercícios do livro de Rossini.
28	Aula#27 Como se comportar no Palco	26 min 22 seg	Aula dedica a orientações sobre como se comportar, como se preparar e o que temos que fazer para participar de um recital de canto.
29	Aula#28 Coloraturas Exercício 7 Rossini	21 min 03 seg	Última aula com os <i>vocalises</i> de coloratura de Rossini.
30	Aula#29 Matéria Nova Região 3 da Voz	29 min 39 seg	Início da terceira região da voz: ressonância alta. No início ela aproveita para responder alguns comentários colocados no YouTube. Retomada do que se trata a região 3 em sua concepção. Exercícios para entender o que é a região 3. Reforço da compreensão da respiração no ato de cantar.
31	Aula#30 Região 3 da Voz Exercícios mais difíceis	49 min 57 seg	Continuação da região 3. Matéria responsável pelo piano, pela voz mais suave e maleável. Realização de <i>vocalises</i> voltados para a destreza vocal. Respostas a comentários feitos nos vídeos anteriores.

32	Aula#31 Região 3 Vocalizes ainda mais difíceis + texto	25 min 25 seg	Aquecimento vocal focado na ressonância alta. Exercícios mais avançados sobre a região 3 e aplicação em frases. Reforço sobre a necessidade de constância nos estudos diários.
33	Aula#32 Materia Nova Corpo Região 4 da Voz	19 min 31 seg	Início da região 4: corpo. Estudo e <i>vocalises</i> na região grave da voz para fazer uma boa estrutura da região 4. Uso do corpo para reverberação do som. Foco nas sensações da voz indo para o fundo e para baixo.
34	Aula#33 Região 4 Corpo	30 min 51 seg	Por ser dia do músico, ela inicia falando sobre o "ser músico", seus desafios, e incentiva a todos a celebrar esse dia persistindo e acreditando no que temos dentro de nós mesmos. Continuação da região 4, com aquecimento da musculatura do TA na região grave da voz. Na sequência, aquecimento da musculatura CT na região aguda da voz. Conexão das duas musculaturas e ampliação da voz. E a função da região 4.
35	MENSAGEM PARA NATALIA AUREA	12 min 39 seg	Vídeo surpresa em agradecimento à Natália Aurea. Gravado com mensagens de cinco alunos mais a sua assistente e editado por um dos alunos.
36	Aula# 34 - Região 4 - Corpo - Registro Grave - Peito	27 min	Exercícios na região 4, utilizando o peito e abrindo a voz. Mistura das regiões grave e aguda.
37	Aula#35 Região 4 Corpo Aplicação Agudos + Graves (Pop e Erudito)	37 min 08 seg	Finalização da região 4. Aquecimento e vocalises nesta região. Aplicação da região 4 em repertório erudito e pop com as músicas <i>Con te Partirò</i> (Andrea Bocelli) e <i>Empire</i> (Shakira). Encerramento das matérias fundamentais do ano (regiões da voz e suas aplicações) e orientações sobre o próximo ano.

Fonte: O autor com dados do canal Natália Aurea

Um aspecto que vale a pena ser destacado, é que a cantora realiza os exercícios vocais, chamados de *vocalises*⁵⁶, em sua totalidade, contemplando diversas mudanças de tonalidade e todas as vozes.

Também é recorrente uma espécie de diálogo partindo da Natália para com quem está assistindo, seja para agradecer o envolvimento e participação, ou ainda para chamar a atenção de quem não está seguindo as orientações de estudo.

Há um momento no 14º vídeo onde a cantora pede desculpas por estar de óculos e “com muita preguiça de se maquiar”. Ela explica ainda que às vezes gosta de ficar “à paisana”, por isso espera o perdão (ver figura 8) de quem está assistindo e promete que outro dia, quando

⁵⁶ Peço licença ao leitor para utilizar a grafia geralmente utilizada para denotar o exercício vocal, *vocalise*. O termo relativo em português “vocalizo” não é comumente utilizado pela Pedagogia Vocal no Brasil.

estiver com mais energia, vai se maquiar inteira. Há aqui uma relação de proximidade com o cotidiano pessoal refletido no ambiente *online*, no caso no que compete a preparação estética para se apresentar publicamente em uma situação profissional.

Figura 8 - Captura de tela do vídeo “Aula#13 Introdução às notas agudas High Notes”



Fonte: Vídeo 14 (<https://youtu.be/dUyaNOHeFWY>) 0'19"

Identifica-se também uma relação de proximidade social para com quem assiste. No começo do 15º vídeo, a cantora aproveita para dar os parabéns a uma aluna da cidade Jaú/SP. Esse fato nos atenta a perceber que a Natália traz as relações pessoais que têm com seus estudantes para o conteúdo de seus vídeos. Essa percepção também foi identificada no 23º vídeo, onde a cantora se emociona (ver figura 9) ao compartilhar que uma amiga havia falecido naquele dia. Em forma de homenagem, ela termina o vídeo cantando a música “Se tu quiseses crer” de um musical da Disney.

Esta partilha de suas relações sociais também é identificada no 18º vídeo, onde a cantora aparece vestida com um pijama (ver figura 10). E explica que, após uma situação vivenciada com um grupo de amigas, está gravando um vídeo assim para “provar” que não liga de sair na rua ou gravar conteúdos com esses trajes. Como apontado por Marone e Rodriguez (2019, p. 11), “as celebridades do YouTube são capazes de criar um relacionamento com seu público por meio de um estilo informal”⁵⁷. Esse estilo se reflete ainda na linguagem utilizada pela cantora, que em diversos momentos utiliza-se da linguagem

⁵⁷ No original: “YouTube celebrities are capable of creating a relationship with their audience through an informal style” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 11).

coloquial, afinal “a linguagem informal contribui, também, para que o educador estabeleça empatia com o espectador” (STADLER, 2019, p. 133).

Figura 9 - Captura de tela do vídeo “Aula#22 Coloraturas e introdução ao Vibrato”



Fonte: Vídeo 23 (<https://youtu.be/gZ-oBi0UEXU>) 22'54"

Figura 10 - Captura de tela do vídeo “Aula#17 - Super Agudos -High Notes- Respiro + Ancoraggio”



Fonte: Vídeo 18 (https://youtu.be/rX_UYQYBS8) 1'05"

Essa cena também dialoga com a concepção que a cantora tem em oferecer um conteúdo leve. Ela assim comenta sobre o interesse do ser humano e relaciona sua “forma” de apresentar os conteúdos:

eu fui descobrindo que não tem a ver com as pessoas se interessarem ou não, elas só estão com medo. Todo ser humano é curioso, dotado de absoluta inteligência. Então no momento que você expõe qualquer conteúdo de uma forma leve, de uma forma

leve, não é leve que eu quero dizer assim como se tivesse pegando leve, não, mas de uma forma sem deixar o negócio duro. (AUREA, 2021)

No 16º vídeo, ao começar a introduzir a temática de realizar whistles, há uma crise de riso da cantora (ver figura 11), onde ela faz um sinal com mão semelhante a um “corte” e fala “de novo [...] deixa eu ficar séria”. Destaco aqui a naturalidade de situações que acontecem cotidianamente em sala de aula, fato este percebido por mim empiricamente por ser do campo da pedagogia vocal. A permanência desse momento no vídeo, não sendo feito uso de recurso de edição, aponta para uma aproximação do que é “comum” acontecer em aulas de canto presenciais, também sendo demonstrado no meio digital em aulas no YouTube.

Figura 11 - Captura de tela do vídeo “Aula#15 - Notas Agudas - Introdução aos Whistles”



Fonte: Vídeo 16 (<https://youtu.be/er4hlo4G5vQ>) 21’54”

No 17º sétimo vídeo, encontramos um “puxão de orelha” em relação aos alunos que não participam enviando dúvidas, vídeos e/ou áudios fazendo os exercícios. É notório aqui destacar que a “interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura” (SILVA, 2010, p. 42). Esses aspectos participativos incentivados pela cantora dialogam com uma das bases da educação *online* (SANTOS, 2019) que é a interação e a participação dos sujeitos nos processos. Essa característica também marca a cultura participativa (JENKINS, 2009) e aponta para o caráter interacional que a plataforma YouTube permite. Como indicado por Marone e Rodriguez (2019, p. 5), “como parte de sua estratégia de ensino, os instrutores podem incentivar (ou solicitar) os alunos a enviar vídeos com suas

próprias performances para feedback ou avaliação”⁵⁸, sendo a interação e o conteúdo gerado pelo estudante um recurso de ensino e aprendizagem de música no YouTube.

Destaco aqui, que durante o curso em 2015 havia um grupo na mídia social Facebook, onde podíamos postar conteúdos, comentar e interagir com os pares, além da própria Natália. Essa relação de interação em videoaulas é indicada por Souza (2017, p. 132): “uma característica importante, que não deve ser esquecida: oferecer ao espectador a possibilidade de comunicação com o autor do vídeo. Dessa forma, o espectador pode sair do local de espectador para um interlocutor”. No caso do grupo no Facebook, além da interação com a Natália, a troca entre os alunos também era possível, resultando inclusive em uma produção coletiva dos alunos que resultou no vídeo “Mensagem para Natália Áurea”. Tais fatos evidenciam os aspectos de comunicação todos-todos, e mais, que o curso e a proposição da autora das videoaulas permitiu e estimulou essa comunicação e interação.

Ainda no 17º vídeo, Natália comenta sobre o propósito do curso que corrobora com as intenções da cantora no YouTube indicados anteriormente:

A ideia desse curso é justamente ajudar vocês. É justamente apoiá-los, entende? Eu sei que a maioria não tem grana para pagar uma aula de canto. Eu sei como é, eu já fui desse tipo de pessoa também. Ainda hoje tem uns professores de canto assim meio “careiros”, e eu não consigo pagar também. Isso é normal né, mas eu to aqui me dispondo e me disponibilizando para vocês nesse sentido, tá?

Natália ainda reforça a necessidade de saber sua própria classificação vocal antes de começar a fazer o curso. Ela também realiza a indicação de diversos materiais, em formato de livros e filmes, para o estudo musical em vários níveis. Destaco aqui a ampliação do processo pedagógico no sentido de abarcar outras fontes literárias e audiovisuais, assim como a necessidade de estudo além dos vídeos. Esse aspecto dialoga com dois princípios da educação *online*: a curadoria de conteúdos *online*; além do próprio conhecimento como obra aberta (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

No 27º vídeo, ela agradece a um aluno que a acompanha no YouTube. Natália conta que ele escreve “uns três e-mails por dia” com vídeos dele fazendo os exercícios enquanto assiste as aulas da *playlist*. A cantora comenta que no último domingo teve um dia “horrível”, e ele

⁵⁸ No original: As part of their teaching strategy, instructors can encourage (or request) students to upload videos with their own performances for feedback or assessment (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5).

mandou um e-mail com um vídeo divertido e ela ficou bem feliz. Ela agradece por ele ter sido tão especial e incentiva a todos a persistir e insistir nos seus objetivos.

Esse diálogo e relação social com quem assiste às videoaulas podem ainda ser compreendidos pela educação *online*, no sentido de que ela “não é definida exclusivamente pelas tecnologias digitais, também é amparada pela *interatividade*, *afetividade*, colaboração, coautoria, aprendizagem significativa, entre outros” (SOUZA, 2017, p. 55-56, grifo meu). Em diálogo a esse aspecto e contemplando a internet em um sentido amplo, Gomez (2010, p. 15) reforça que “o grande desafio é aproveitá-la nas práticas educativas para desenvolver tarefas significativas, fazer conexões com outras pessoas, divulgar e compartilhar experiências que não poderiam ser feitas presencialmente ou que podem ser ampliadas num mundo globalizado”. E mais, a cantora atenta que essa demonstração de afeto e interação só é possível em seu canal porque há acolhimento pela própria audiência.

É que na verdade a gente só pode ser a gente se houver quem nos acolha. Então eu posso, eu sou essa pessoa, mas eu tive a sorte de ser acolhida. Então eu posso continuar sendo eu. Mas muita gente não tem essa sorte, não pode ser ele mesmo. Então não há honra em mim por eu ser eu mesma, a honra é em vocês todos que me recebem (ÁUREA, 2021)

No 34º vídeo, a cantora diz que está gravando em um domingo e irá aproveitar para gravar o vídeo da semana, já que não terá tempo de gravar na terça-feira. Ela aponta que é dia 22 de novembro, dia do músico. Após contar sua rotina de domingo, ela destaca a sua visão do que é ser músico, e reforça a relação dialógica com os seus alunos e seguidores do canal:

Ser músico é isso. Ser músico é você não ter tempo para si mesmo em muitos sentidos. É você estar constantemente conectado com a música. É você entrar no metrô e escutar ti ri [solfeja duas notas e as toca ao piano] e escutar si sol e você escuta uma terça maior e fica: [gesticula com o rosto surpreso] “gente, olha isso, olha esse som” [...]. Ser músico é isso. É você passar o dia ouvindo o barulho do liquidificador e tentando identificar qual que é a nota predominante. É você não ter um dia certo de descanso como todos os seres humanos tem, sábado e domingo né? Então o músico geralmente não tem sábado e domingo, geralmente a gente descansa na segunda, na quarta, quando dá, né? Então ser músico é um pouco isso. [...] Eu quero convidar vocês todos a na terça-feira que vocês vão ver o vídeo, celebrar comigo o dia do músico. No sentido de continuar perseguindo seu sonho. Perseguindo a vontade que você tem dentro de si, de se entregar para a música...

No 37º vídeo, há uma mudança de cenário (ver figura 12). A cantora indica que está na casa de seus pais e “já que não fiz o dever de casa no tempo devido, então estou tendo que trabalhar nas férias para a gente poder compensar a aula 35 que a gente deveria ter tido”. Ela explica ainda que havia prometido publicar a aula antes do natal. Assim, ela gravou no dia 23

e postou no dia 24 de dezembro. Este fato nos atenta a naturalidade que a cantora demonstra em seus vídeos, assim como o comprometimento com os alunos e o curso.

Figura 12 - Captura de tela do vídeo “Aula#35 Região 4 Corpo Aplicação Agudos + Graves (Pop e Erudito)”



Fonte: Vídeo 37 (<https://youtu.be/3WrgK4-rnVM>)

Ao longo dos vídeos da *playlist* investigada, foi possível perceber: uma combinação entre explicações; orientações de estudo; execução de exercícios vocais em sua totalidade, assim como uma progressão evolutiva dos mesmos. Destaca-se ainda a percepção do aspecto social que pode ser visto no sentimento de proximidade e da relação dialógica existente por parte da cantora para com os alunos.

5.4 Primeiros passos no Ano 1

Como exposto anteriormente, apresento a seguir percepções, discussões e uma descrição aprofundada dos nove primeiros vídeos da sequência de videoaulas, acrescidas do 35º por se tratar de conteúdo divergente dos demais. Indico ainda que em alguns momentos, onde há imagens específicas dos vídeos, haverá a indicação da minutagem onde se encontra tal informação na publicação.

5.4.1 Apresentação de plano de aula para 2015

O primeiro vídeo, intitulado “APRESENTAÇÃO DE PLANO DE AULA PARA 2015”, com pouco menos que seis minutos de duração, foi publicado em 10 de março de 2015. Natália explica os motivos que a fizeram iniciar essa ação além de relacionar com o alcance que seus vídeos passados já vinham tendo à época. Ela então compartilha o projeto que irá começar, e assim indica: “Em março agora, eu vou começar um curso de canto na internet. Eu vou dar para vocês via YouTube um curso de canto estruturado [...]. Onde vocês no fim de dois anos vão sair cantando.” E pede a ajuda para que cada um possa realizar o seu sonho de cantar.

É indicado o currículo do primeiro semestre e que haverão aulas específicas de: respiração; máscara; registro; regiões; ponto articulatório; vogais; emissão; repertório; introdução ao barroco. A cantora aponta que todas as terças-feiras, às 21h, irá postar uma aula no YouTube em uma sequência lógica.

Através da entrevista, a cantora aponta a relação que teve em sua própria trilha de formação de canto, enfatizando a diversidade de abordagens, até chegar na sequência de conteúdo a serem estudados e apresentados neste curso:

Aí [os professores] começavam pela respiração, aí o outro começava pela máscara, aí o outro começava pelo fundo, o outro começava pela potência. E aí eu fui experimentando vários métodos, e fui descobrindo.. ahh.. eu fui fazendo um desenho na minha cabeça, de qual deveria ser a ordem e entreguei a que eu considero que é ideal. (AUREA, 2021)

Figura 13 - Captura de tela do vídeo “APRESENTAÇÃO DE PLANO DE AULA PARA 2015”



Fonte: Vídeo 01 (<https://youtu.be/TPnOcXScgGc>) 3'13"

No vídeo, ela então orienta sobre os requisitos do curso (ver figura 13): assistir às aulas; estudar diariamente; e avaliação vocal (não obrigatório). Natália convida ainda aos alunos virtuais a participarem da audição presencial que ela realiza semestralmente com seus alunos presenciais em São Paulo/SP. E conclui:

O meu desejo é que você consiga aplicar e consiga realizar o seu sonho de cantar. E tudo que eu puder fazer para facilitar a sua vida, eu vou fazer. A única coisa que eu preciso de você é seu comprometimento, sua vontade, sua disciplina e da sua energia. Não desista. Fica comigo até o final e você vai cantar.

Este incentivo que a cantora reforça em seus alunos condiz com sua própria relação com a formação musical, visto que durante sua infância e juventude ela foi incentivada por professores que nela viram potencial e indicaram aperfeiçoamento no estudo de canto.

5.4.2 Aula#1 Aplicação do Ar e Mascara

No segundo vídeo, de título “Aula#1 Aplicação do Ar e Mascara”, há a primeira aula do curso. O conteúdo tem duração de cerca de 38 minutos e meio e foi publicado no dia 10 de março de 2015. Ao começar, há uma inserção visual de texto referente ao título do vídeo. Tal inserção gráfica é conhecida como *lettering* (ver exemplo na figura 13 e 14), dando destaque a informações importantes no vídeo, “pode-se utilizar dos *letterings*, ou seja, das palavras que aparecem na tela, para atrair a atenção do espectador a um determinado conteúdo” (STADLER, 2019, p. 142). Natália indica que irá fazer uma explanação geral do que ela acredita que seja técnica vocal.

Figura 14 - Captura de tela do vídeo “Aula#1 Aplicação do Ar e Mascara”



Fonte: Vídeo 02 (<https://youtu.be/5ruiPqUTjiw>) 0'50"

Primeiro, ela explica que, para ela, o canto é composto de quatro partes: máscara, fundo, ressonância alta e corpo (ver figura 14). Neste momento há uma inserção textual na tela com detalhes sobre essa concepção: “Pontos de chegada da voz, funções: máscara - projeção do som; fundo - arredondamento do som; ressonância alta - elasticidade do som; e corpo - profundidade do som”. Ela explica ainda que, em geral, quando se começa estudar canto há uma tendência a seguir uma técnica de canto, a exemplo da técnica italiana ou alemã, no entanto o que ela deseja é se concentrar nos pontos de ressonância do corpo.

Partindo dessa fala, nota-se uma aproximação das práticas pedagógico vocais da Natália com as ciências da voz. Mariz, (2013, p. 153) aponta que há

uma tendência de abordagem do canto que sofre forte influência das ciências da voz, que apresenta grande preocupação com a elaboração de ferramentas técnicas específicas referenciadas nas descrições recentes sobre a fisiologia da voz cantada, e que confere à compreensão e ao domínio pontual de cada nível do aparelho fonador papel de destaque.

Essa relação com as ciências da voz também foi percebida através da entrevista com a cantora. Para Natália, “é muito mais simples gravar uma aula para o YouTube porque eu estou apenas compartilhando aquilo que funciona para mim. Entende? [...] eu sempre compartilho aquilo que eu sei que vai funcionar para qualquer pessoa, que é *fisiológico*.” (ÁUREA, 2021, grifo meu)

Na sequência do vídeo, a cantora aponta que irá focar nos ressonadores da primeira matéria: máscara. E explica que eles são responsáveis pela emissão dos sons brilhantes mais agudos e médios e também pela projeção vocal. Ela segue então para a “primeira coisa que devemos aprender: o mecanismo da respiração”, e continua com uma explicação sobre a maneira de realizar a respiração diafragmática, que para ela é “a respiração mais simples e inicial do cantor”. São realizados exercícios de respiração progressivos para aprender e aplicar o ar para o canto.

Em um trabalho anterior (MARQUES, 2021, p. 85), apontei a incidência constante de exercícios com foco na respiração em vídeos de aula de canto no YouTube. Fato este aqui também percebido. Para o pedagogo vocal Richard Miller (2009, p. 67), “a habilidade técnica no canto é largamente dependente da habilidade do cantor em conquistar consistentemente aquela boa coordenação do fluxo de ar e da fonação”. De modo que se faz coerente o trabalho respiratório desde o início do estudo de canto.

Após esses exercícios, a cantora apresenta os *vocalises* para aplicação do ar e inicia o trabalho com a musculatura da região máscara. Ela orienta a realização da vibração labial utilizando escalas simples. Há uma inserção textual na tela que intitula o exercício a ser realizado. Um por um são realizados os exercícios vocais, onde há a exibição do título, a explicação do *vocalise*, sua funcionalidade e sua execução.

Através dos textos indicados na tela⁵⁹, identificam-se os seguintes exercícios nesta primeira aula: Exercício 1 - Vibração labial; Exercício 2 - Vibração de língua; Exercício 3 - Bocca chiusa; Exercício 4 - Máscara; Exercício 5 - Máscara; Exercício 6 - Máscara + Altura do Som; Exercício 7 - Máscara + Altura do som + Ar; Exercício 8 - Máscara, altura do som, Ar + Relaxamento glótico. Percebe-se que há uma progressão do aquecimento vocal (exercícios 1 e 2) para a colocação do som da região de máscara (exercícios 3 e seguintes), com indicação de “altura do som” no sentido de lugar, com foco na aplicação do ar. Destaco aqui que Natália realiza os exercícios em sua totalidade. De modo que quem visualiza o vídeo pode ir acompanhando e realizando os *vocalises* junto com a cantora.

5.4.3 Aula#2 Respiração + Ponto Articulatório

O terceiro vídeo, intitulado “Aula#2 Respiração + Ponto Articulatório”, com cerca de cinquenta e um minutos de duração, foi publicado em 17 de março de 2015. Destaca-se que este é o conteúdo mais longo encontrado em toda *playlist*. Natália inicia o vídeo agradecendo o carinho e a adesão pelo curso de canto *online*. Ela segue então para responder algumas dúvidas que foram enviadas. Percebe-se aqui que a interação do público retroalimenta os materiais postados. Conforme apontado por Souza (2017, p. 132)

O cibervídeo não deixa de ser interativo se o polo de emissão estiver liberado [...]. Como, por exemplo, com a oportunidade de, após assistir ao vídeo, o aluno comentar, tirar suas dúvidas e estabelecer comunicação com o docente. Por se tratar de uma atividade assíncrona, é relevante que a comunicação seja estabelecida, para clarificar os entendimentos, as mensagens nas entrelinhas e diminuir ruídos.

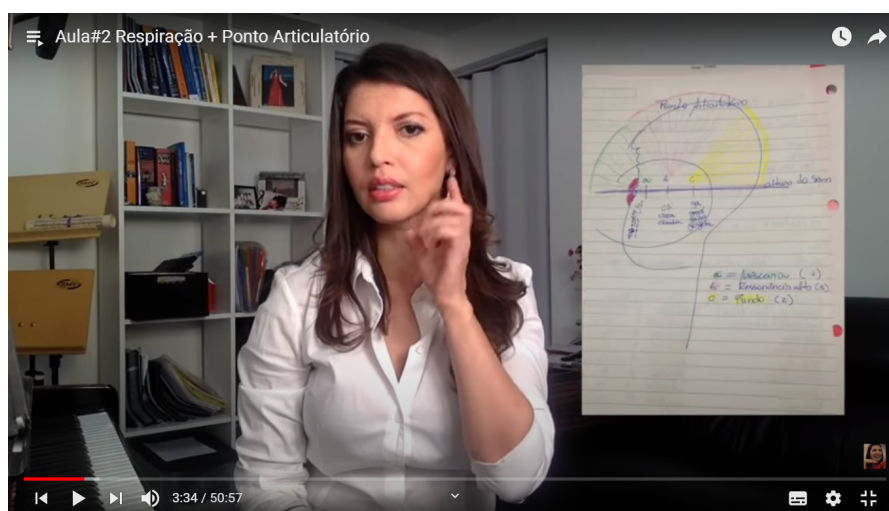
Ela indica que as aulas devem ser feitas durante a semana, ou seja, não apenas assisti-las na terça-feira, mas repeti-las com frequência ao longo dos dias. É apontado que as aulas sejam realizadas, mesmo que o aluno esteja em um nível mais avançado, visto que é comum

⁵⁹ O nome dos exercícios dispostos na tela serão descritos *ipsis litteris* da fonte, mantendo-se possíveis erros de digitação.

“passarmos batido” pelos fundamentos do canto e é este o objetivo do curso. A seguir, ela inicia uma matéria nova: ponto articulatório.

Natália explica que usa esse termo com base em seus conhecimentos na área de Fonoaudiologia. Ela orienta sobre o que é ponto articulatório: “digamos que é o lugar da boca onde você articula determinado som” e, embora tenhamos vários pontos na boca, costuma dividi-la em três pontos: A, B e C (ver figura 15). E explana que as vogais e consoantes se encontram nesses três pontos, citando alguns exemplos e desenvolvendo-os através de *vocalises* específicos. Convém aqui pontuar que, embora também utilizado nos estudos ligados à Fonoaudiologia, os conhecimentos relacionados aos pontos articulatórios são, em geral, oriundos de estudos do campo da Fonética

Figura 15 - Captura de tela do vídeo “Aula#2 Respiração + Ponto Articulatório”



Fonte: Vídeo 03 (<https://youtu.be/32hMyDeSeDY>) 3'26"

É apresentado ainda que o trabalho deste conteúdo nesta matéria de máscara se dá no sentido de não aliar necessariamente determinada consoante ou vogal a determinada região da voz e que podemos “descolar” os pontos. Há ainda uma progressão do exercício de respiração realizado na aula anterior. Ela orienta que esta aula 2 deve ser feita intercalada com a aula 1 no decorrer da semana. De modo que aponta-se a potencialidade de uma videoaula disposta no YouTube, “a capacidade de manipular os vídeos assistidos, pausando e reiniciando, acelerando ou legendando, revendo quantas vezes quiser e compartilhando, permite que haja maior interação entre os usuários e o material informativo” (THESS, 2019, p. 108).

Através dos textos indicados na tela, identificam-se os seguintes exercícios nesta segunda aula: Exercício 1 - Respiração; | Exercício 2 - Vi (Aquecimento) Exercício 3 - Vie (Abertura para próxima vogal); Exercício 4 - Ve (E + Consoante LábioDental); Exercício 5 - Mei (E + Consoante Bilabial); Exercício 6 - Nil (i + Consoante LinguoDental); Exercício 7 - Liu (i + Consoante Alveolar); Exercício 8 - Cli (i + Consoante Velar); Exercício 9 - (A + Consoante Velar Sonora) Nossa primeira abertura completa. Percebe-se que houve uma progressão entre os pontos articulatórios, partindo do ponto A (exercício 4) até o C (exercício 8), aplicando as vogais “i” e “ê” no sentido de manter a colocação da região 1, máscara.

5.4.4 Aula#3 Projeção e Vogais "O e U"

No quarto vídeo, de título “Aula#3 Projeção e Vogais "O e U””, há a terceira aula do curso. O conteúdo tem duração de cerca de 35 minutos e meio e foi publicado no dia 24 de março de 2015. A cantora inicia o vídeo dizendo que dará uma “folga”, visto que a aula passada foi “*hard*”, por ter uma duração longa. No entanto, ela afirma que ficou feliz pois, mesmo tendo “exagerado um pouco”, os retornos recebidos apontam que “a maioria gostou”. E o agradecimento dela será dado com esta terceira aula mais “tranquila”. Ela explica que neste vídeo não haverá aula de respiração e que deve-se utilizar os exercícios propostos nas aulas 1 e 2.

Nesta terceira aula é abordado o tema projeção. Ela assim explica: “Projeção é a coisa mais importante né? A característica mais importante da voz. A voz pode não ser assim bonita, fantástica. Pode ser até que eu não entenda o que você está dizendo, mas se a sua voz tem uma projeção fantástica geralmente você consegue emprego”, no sentido que com projeção é possível “furar a orquestra” e “encher o teatro”, fazendo relação com a prática profissional de um cantor erudito. É orientado ainda que para quem é cantor popular, ou de musical ou ainda ator, há um entendimento de que o conhecimento em projeção não é tão necessário. No entanto, é dito que uma vez que se há um “encaixe” nos ressonadores há um menor esforço no aparelho vocal, “lançando” então a voz com mais facilidade, brilho e definição, apresentando a seguinte comparação: “a projeção está para a voz como a câmera HD está para a imagem e o vídeo” no sentido de que hoje ao ver o um vídeo, espera-se nitidez e definição, e assim também deve ser com a voz. E conclui:

Então a projeção é fundamental, não só para o cantor erudito, mas também para os cantores que cantam na igreja, que cantam no barzinho, né? Que [...] façam um show sertanejo [...] ou para qualquer pessoa que cante ou mesmo para você ator que fala. Se você consegue por a sua voz na projeção da máscara corretamente, você vai ter menos esforço e um maior alcance da voz. Isso é fundamental para qualquer pessoa que use a voz.

A aula segue então com a realização de *vocalises* para projeção e é recomendado que, antes, deve-se realizar um aquecimento vocal. Através dos textos explicitados na tela, identificam-se os seguintes exercícios nesta terceira aula: Exercício 1 - Aquecimento - Vibr língua; Exercício 2 - Aquecimento - Vibr Labial; Exercício 3 - Projeção + Vogal E e A; Exercício 4 - Projeção [parte 1 e 2]; Exercício 5 - Voi - Vogal "O"; Exercício 6 - Vogal "U"; Exercício 7 - 4 vogais - Aleluia. Percebe-se a aplicação do conhecimento em projeção vocal em diversas vogais, isoladas ou combinadas, progredindo até sua aplicação em um vocalise com várias vogais ao mesmo tempo (exercício 7).

5.4.5 Aula#4 Máscara + Fundo

O quinto vídeo, intitulado “Aula#4 Máscara + Fundo”, com cerca de 31 minutos e meio de duração, foi publicado em 31 de março de 2015. É exposto que esta é a última aula da matéria máscara, no próximo mês (abril) será um conteúdo diferente. Ainda no começo do vídeo, Natália conversa sobre algumas mensagens e comentários recebidos em seu canal no YouTube, e em sua *fanpage* no Facebook. Além do estímulo à interação, também destaco aqui a relação com outros espaços *online*, como o Facebook. Sendo este um dos princípios da educação *online*, a utilização de ambiências computacionais diversas (PIMENTEL; CARVALHO, 2020)

Uma dúvida comum é referente a “minha voz falha” ou “eu não consigo essa nota aguda”. Natália então explica que ao entrar em contato, deve-se informar: “seu nome, sua idade, seu peso, sua altura, e, principalmente [...], sua classificação vocal”. Ela então reforça que saber a classificação de quem entra em contato é importante visto que cada voz possui características próprias e que uma quebra vocal, por exemplo, depende de voz para voz.

Há de se levar em consideração que o conhecimento da própria classificação vocal favorece ainda uma certa autonomia no processo de aprendizagem, visto que em determinados

momentos da realização dos exercícios vocais a cantora indica até onde cada tipo de voz deve acompanhar e onde recomenda-se parar, de acordo com a extensão vocal de cada voz.

A cantora indica ainda, para quem não sabe a sua classificação vocal, que pode adquirir a avaliação vocal que ela oferece em seu *site*, e reforça que o foco não é vender um produto e quem tiver dificuldades financeiras pode entrar em contato por e-mail e ela irá investigar o caso. É explanado ainda sobre como ela realiza essa avaliação, através da audição de um vídeo e respostas de um questionário, podendo haver ainda a necessidade de conversa em tempo real para tirar dúvidas. Ela então indica que irá abrir uma exceção e que todos aqueles que comprarem a avaliação no mês de abril, não será necessário enviar vídeo, será marcado um horário no Skype para uma conversa de vinte a trinta minutos onde será feito o diagnóstico. Reforça ainda que através dessa avaliação já haverá um canal de apoio, visto que nos próximos contatos, ela já conhecerá a voz de quem está tirando dúvidas ao mandar um e-mail, por exemplo. E conclui informando que ela irá promover exercícios diferentes de acordo com as dificuldades que forem sendo informadas. Esse fato nos atenta a refletir que, mesmo com a estruturação prévia dos conteúdos, há uma flexibilização das aulas no sentido de contemplar problemas identificados no decorrer do processo pedagógico.

A seguir, retoma-se às orientações da aula quatro. É explicado que esta última aula da matéria máscara é como uma “berlinda”, na medida em que se o aluno não conseguir realizá-la é em virtude de algum problema mais sério, no sentido de não sentir as vibrações e sensações nos lugares indicados no decorrer das aulas. E caso isso aconteça, deve-se entrar em contato pois algo está sendo realizado errado ou não se está conseguindo perceber e identificar as sensações e evoluções em si mesmo.

Ela segue com exercícios com mais aplicações de ar e alguns *vocalises* de máscara para que possa-se finalizar essa sessão. Antes de iniciar, ela orienta que os exercícios devem ser feitos em pé e realiza também uma sessão de alongamento por todo o corpo que deve ser guardada para “ser feito sempre”. Através dos textos apresentados na tela, identificam-se os seguintes exercícios nesta quarta aula: Exercício 1 - vibração externa da língua; Exercício 2 - Máscara + Abertura = Mniau; Exercício 3 - Minnngau - Máscara + fundo; Exercício 4 - i - ie io iu ia - Todas as vogais; Exercício 5 - Trava línguas. Percebe-se então a concretização da

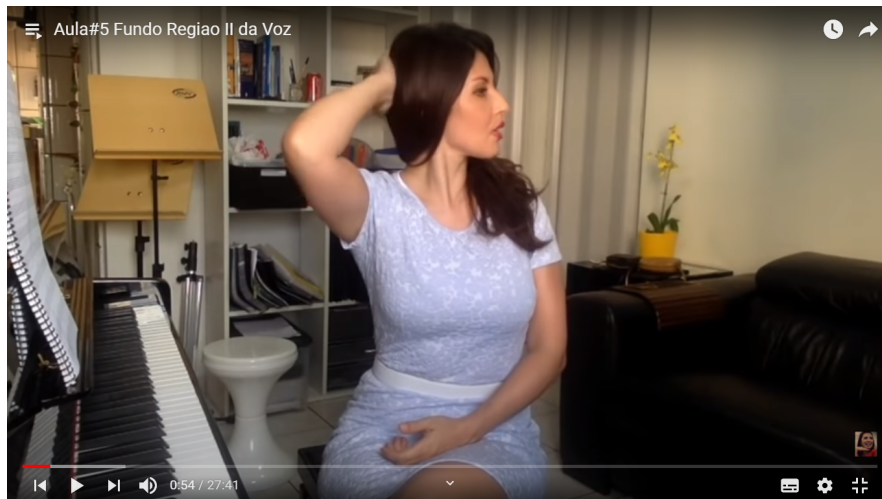
progressão da matéria proposta e utilização de todas as vogais, concluindo com a realização de um trecho melódico utilizando um pequeno texto trava-língua.

5.4.6 Aula#5 Fundo Região II da Voz

No sexto vídeo, de título “Aula#5 Fundo Região II da Voz”, há a quinta aula do curso. O conteúdo tem duração de cerca de 27 minutos e 40 segundos e foi publicado no dia 07 de abril de 2015. Nesta aula inicia-se a segunda região da voz, o fundo.

Natália explica que fundo é o “que os professores costumam dizer que dá profundidade à voz”. Ela então orienta sobre a musculatura envolvida nesse processo e como o ar deve ser direcionado. Dessa vez não no sentido dos ressonadores, como na máscara, mas em direção a parte de trás da cabeça (ver figura 16). É explicado que a sensação é de como se o ar fosse sugado e não soprado, de modo que ela segue com exercícios de apnéia para o controle da direção do ar nessa região.

Figura 16- Captura de tela do vídeo “Aula#5 Fundo Região II da Voz”



Fonte: Vídeo 06 (<https://youtu.be/c8JVBcDBgEs>) 0'44"

Nesse momento aparece na tela uma caixa contendo uma explicação do termo: “apnéia, é o bloqueio da passagem do ar pela língua que fica relaxada na garganta fazendo com que a pessoa tenha uma interrupção da respiração por um determinado período.” Ela explica que deve-se realizar os exercícios com essa sensação, havendo um relaxamento da língua e uma elevação do palato mole, e exemplifica a posição dessas musculaturas soltando todo o ar e tentando continuar a falar. É orientado ainda que a língua deve estar livre e relaxada e que

nem a língua nem o ar não deve ser direcionado para baixo, nos agudos por exemplo, para não causar um efeito de “voz entubada”, e exemplifica esta sonoridade não recomendada.

Através dos textos indicados na tela, identificam-se os seguintes exercícios nesta quinta aula: Exercício 1 - Apneia AW ou AO; Exercício 2 - Levantamento do palato mole +Flexibilidade do dorso da língua; Exercício 3 - Aplicação do fundo + palavras completas; Exercício 4 - Aplicação fundo. Percebe-se um direcionamento à nova matéria proposta, fundo, assim como um trabalho das musculaturas diretamente envolvidas, resultando em uma aplicação de tais conhecimentos em um vocalise com texto na língua alemã (exercício 4).

5.4.7 Aula #6 Região II Fundo Vogais A e O

No sétimo vídeo, de título “Aula #6 Região II Fundo Vogais A e O”, há a sexta aula do curso. O conteúdo tem duração de cerca de 33 minutos e 20 segundos e foi publicado no dia 14 de abril de 2015. Natália indica que nesse vídeo será continuado a matéria fundo, iniciada na aula passada com o trabalho da musculatura do palato mole, no entanto, nessa sexta aula o ar será exercitado de forma diferente e “puxando” a voz para maior profundidade. Ela explica ainda que será utilizado de vogais para trabalhar a região 2, fundo, assim como foi realizado com a primeira matéria, máscara.

A aula segue então com a realização de aquecimento vocal e dos *vocalises* específicos sobre fundo. Através dos textos indicados na tela, identificam-se os seguintes exercícios nesta sexta aula: Exercício 1 - Aquecimento - "U"e "A"; Exercício 2 - A, O, A; Exercício 3 - OoAaa; Exercício 4 - AaOoo; Exercício 5 - Rosa (Ainda fundo, mas na divisa, entre palato duro e palato mole); Exercício 6 - Amore; Exercício Misto voz Pop e Erudita; Exercício 7 - Caro Amor Da-me uma rosa. Assim como identificado nas aulas anteriores, percebe-se uma progressão nos exercícios e uma aplicação em trecho musical (exercício 7) ao final da aula.

5.4.8 Aula#7 Ponto Articulatorio Consoantes Sonoras

O oitavo vídeo, intitulado “Aula#7 Ponto Articulatorio Consoantes Sonoras”, com cerca de 29 minutos de duração, foi publicado em 28 de abril de 2015. O conteúdo é iniciado com a informação que na semana passada, em relação a publicação do vídeo, não houve aula em

virtude de ser um feriado e assim irá acontecer em futuros feriados, dedicados a “descansar um pouco”.

Natália indica que continuará a falar sobre a região fundo, mas irá aprofundar uma matéria chamada ponto articulatorio, conteúdo este iniciado na segunda aula (vídeo 3), mais especificamente as consoantes surdas e sonoras. Ela assim explica: “quando a prega vocal funciona durante a produção de uma consoante ela se chama sonora e quando ela não funciona, ela se chama surda”. E segue a aula abordando as consoantes surdas, fazendo uma comparação com as sonoras relativas, ou seja, no mesmo ponto articulatorio há uma surda e uma sonora. São indicadas as seguintes consoantes surdas e sonoras respectivamente, em pares: “p” e “b”; “t” e “d”; “c/q/k” e “g”; “f” e “v”; “s” e “z”; “x/ch” e “j”, havendo ainda mais algumas sonoras: “m”, “n”, “r” e “l”.

É recomendado que seja realizada uma anotação em um caderno com duas colunas com as consoantes surdas: p, t, c/q/k, f, s, x; e sonoras: b, d, g, v, z, j, l, r, m, n. Natália continua explicando que agora devemos fazer *vocalises* com elas para entender as diferenças entre uma e outra e não apenas saber quando é uma surda e uma sonora, mas para que saibamos suas implicações no canto, e assim orienta: “a consoante sonora a gente dá mais duração para ela, a gente cresce o tempo que pronuncia para que ela seja inteligível pelo ouvinte e a consoante surda a gente usa mais ar, faz explosão nela para funcionar”. A aula segue com os *vocalises* específicos para cada consoante, no entanto neste vídeo, não há indicação textual dos exercícios realizados.

A relação entre os ressonadores e o uso de fonemas consonantais em um contexto pedagógico vocal é apontada por Miller. Para o autor, “os cantores há muito reconhecem o valor de preceder uma vogal com alguma consoante específica que melhore o timbre [...] várias consoantes já foram identificadas como úteis para produzir um acoplamento desejável de ressonadores e para auxiliar em um início coordenado” (MILLER, 2009, p. 136), referindo-se ao som cantado. Em sua obra, *A estrutura do canto*, Miller dedica um apêndice (2009, p. 419-425) específico para apontar as influências das consoantes surdas e sonoras no ajuste vocal, reforçando assim a escolha por trazer esse conteúdo para as primeiras aulas de canto.

Pontuo aqui, que na época em que acompanhei o curso em 2015, após a realização dos exercícios percebi uma melhora na dicção da própria fala cotidiana, para além da aplicação no canto. Sendo este um vídeo que retomo em diversos momentos, além de indicá-lo, para esse aspecto, em minhas práticas de ensino.

Através da observação, identificou-se tais vocalises com o foco nas consoantes sonoras indicada entre parênteses: exercício 1 - mei mai mei (m); exercício 2 - niá niá niá (n); exercício 3 - lára lára (l e r); exercício 4 - bumba bumba meu boi (b e m); exercício 5 - du du du (d); exercício 6 - ji ji j (j/g); exercício 7 - vi vi vi (v); exercício 8 - ziu ziu ziu (z).

5.4.9 Aula#8 Ponto Articulatorio Parte 2

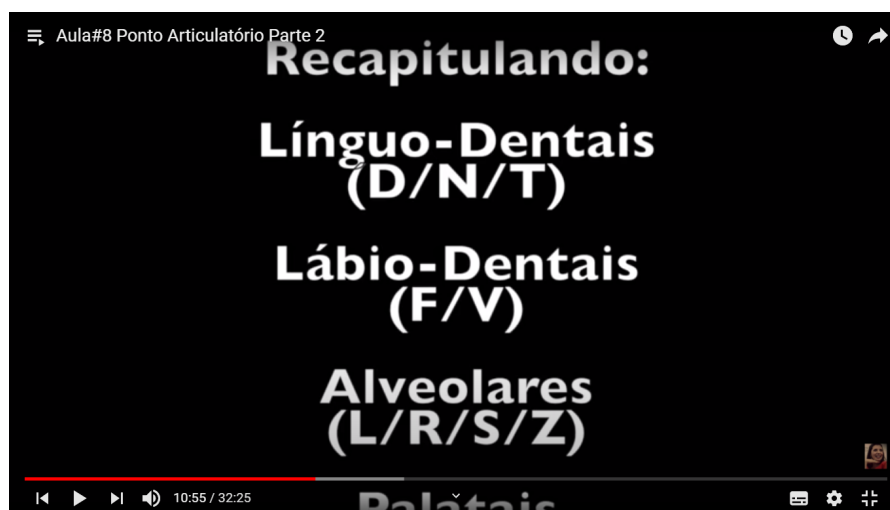
O nono vídeo, intitulado “Aula#8 Ponto Articulatorio Parte 2”, com cerca de 32 minutos e meio de duração, foi publicado em 5 de maio de 2015. É indicado que será mantido o assunto dos pontos articulatorios, e nesta aula o foco será as consoantes surdas e onde se articula cada uma das consoantes aprendidas. Natália reforça que “uma consoante é surda porque a prega vocal não entra em ação quando a gente tá articulando essa consoante, diferentemente das consoantes sonoras quando a prega vocal funciona enquanto estou articulando ela”. A cantora relembra ainda que a forma mais eficiente de articular as consoantes é colocar mais ar nas surdas e maior duração nas sonoras.

Na sequência, ela segue com os exercícios para desenvolver o conhecimento de onde se articula cada consoante, não mais dividido entre sonoras e surdas. É explicitado que este assunto é detalhado pelos fonoaudiólogos, e como ela estudou “um pouco de fonoaudiologia” irá explicar como se dividem os pontos articulatorios. A saber consoantes: línguo-dentais que utilizam o dente e a língua (d, n, t); lábio-dentais que utilizam o lábio e dente (f, v); alveolares onde se encontra a ponta da língua com a parte de trás dos dentes superiores (s, l/r, z); palatais onde há o encontro da língua com o palato duro (ch/x, g/j, lhe, nhe); velares onde se encosta a parte de trás da língua no céu da boca (q/k/c, g, r). Nesse momento aparece na tela o seguinte texto: “faltou as bilabiais ar x dois lábios (m, p e b)”, seguido de uma recapitulação em texto (ver figura 17) com todos os pontos e suas respectivas vogais.

Após a devida explicação, são realizados *vocalises* com pequenos textos para cada ponto. Através dos textos indicados na tela, identificam-se os seguintes exercícios nesta oitava

aula: Exercício 1 - Língua dentais | Exercício 2 - Lábio dentais | Exercício 3 - Alveolares | Exercício 4 - Palatais | Exercício 5 - Velares. Percebe-se que a realização de tais exercícios favorece o entendimento dos diversos pontos articulatorios e sua funcionalidade para o canto.

Figura 17 - Captura de tela do vídeo “Aula#8 Ponto Articulatorio Parte 2”



Fonte: Vídeo 09 (<https://youtu.be/X8g9Z7nguO8>) 10'47"

Destaco aqui também, que, em 2015, esta aula se tornou uma das mais atrativas para mim por contar com pequenos textos cantados, para além de combinações vocálicas. De modo que aproxima-se mais ao estudo de repertório, sendo inclusive algumas melodias oriundas de músicas tradicionalmente reconhecidas, como por exemplo, *Conversa de Botequim* de Noel Rosa e *O Sole Mio*, mais conhecida na voz de Luciano Pavarotti. Os *vocalises* desta aula são utilizados por mim, para além do exercício articulatorio, enquanto um momento lúdico quando atuo na preparação vocal de coros.

5.4.10 Mensagem para Natalia Aurea

E por fim, aprofundo o 35º vídeo, de título “MENSAGEM PARA NATALIA AUREA”. Ele tem duração de cerca de 12 minutos e meio e foi publicado em 4 de dezembro de 2015. Essa publicação difere dos demais vídeos encontrados nessa *playlist* pois consiste em uma mensagem de agradecimento (ver figura 18) feita pelos alunos, tanto os seus estudantes fixos (aula particular) quanto os que acompanharam o curso pelo YouTube.

Destaca-se que tanto os conteúdos gravados quanto a edição foram feitos pelos estudantes, que se organizaram em *chats* privados no Facebook, e publicado no canal e na

playlist pela Kesia Chaves, assessora da Natália, como uma surpresa. Fato este acompanhado por mim à época, em 2015.

Figura 18 - Captura de tela do vídeo “Aula#8 Ponto Articulatorio Parte 2”



Fonte: Vídeo 35 (<https://youtu.be/9D7MaMl-0Oc>)

Nesse vídeo, encontram-se mensagens de agradecimento em ocasião das festividades de fim de ano. Compuseram a gravação: Alessandro, representando os alunos particulares; Washington (São Gonçalo/RJ); Gutenberg (Recife/PE); uma aluna e um aluno que não se identificaram; e a Késia Chaves, sua assessora. Pontuo ainda que a trilha sonora utilizada pelo editor do vídeo é uma música autoral da própria Natália Áurea, o que nos aponta a retroalimentação das práticas musicais em produções digitais.

Um aspecto pedagógico ligado à execução e repetição dos exercícios vocais é encontrado com frequência nos vídeos observados acima. Percebe-se ainda a permanente aplicação da técnica vocal em trechos musicais, favorecendo assim a conexão das habilidades técnicas com a musicalidade necessária para a performance musical.

Destaca-se ainda a relação de proximidade que a cantora vai desenvolvendo nos vídeos, havendo em consequência uma produção feita pelos próprios alunos e agregado ao canal e a *playlist* do curso investigado.

5.5 Canal Natália Áurea: espaço pedagógico musical de educação online

Partindo da observação dos vídeos do canal Natália Áurea, pode-se refletir a relação de sua prática pedagógico-musical com a concepção de educação *online*, apresentada

anteriormente. Como apontado por Santos (2019, p. 76), “não é o ambiente online que define a educação online. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação.” De modo que percebe-se este movimento de comunicação e estímulo à interação por parte da cantora para quem está acompanhando as aulas.

A cantora comenta que utiliza outras mídias sociais enquanto interfaces de comunicação, “é Facebook, Instagram, não uso nada de diferente disso, de mídia social mesmo. E eu uso para dar aulas [a distância] o Skype, Zoom, o Google Meet, coisas assim” (ÁUREA, 2021), no entanto, centraliza o YouTube enquanto sua vitrine de conteúdo, tendo as demais mídias com a função de divulgar o que está publicado no YouTube. Fato este indicado por Silva (2020, p. 121) que indica que os canais de ensino de música podem ser “como uma vitrine que eleva o trabalho do músico a patamares superiores de reconhecimento”.

Há de se levar em conta também os comentários encontrados nos vídeos, e a relação de interação estabelecida por todos, além das demais ambiências que a cantora aponta: a comunicação direta por e-mail e o espaço na *fanpage* e grupo no Facebook. Assim, existe a possibilidade de comunicação e participação colaborativa por todos envolvidos. O canal do YouTube se torna, em certa medida, uma sala de aula *online*.

Como apontado por Santos e Silva (2009, p. 269) “A sala de aula online, sem deixar de contemplar a transmissão, está inserida no contexto sociotécnico que favorece a colaboração todos-todos, graças às potencialidades interativas do computador e da internet”. E mais, “na sala de aula online [...], um curso ou uma aula podem conter conteúdos de aprendizagem, propostas de trabalho e de avaliações e, no mesmo ambiente, dispor de interfaces de construção da comunicação e do conhecimento”. Sendo aqui levado em consideração a potencialidade das interfaces de comunicação do YouTube. Afinal, “as comunicações interativas podem vir [sic] favorecer e/ou auxiliar as variadas possibilidades de diálogo entre educadores e aprendizes no processo educativo” (GONÇALVES, 2011, p. 61).

Embora a cristalização de conteúdos pedagógicos uma vez publicados possa ser vista como uma simples transmissão de informação, o YouTube permite a re(construção) do conhecimento através das interações sociais existentes na plataforma. Desenvolver “práticas de levantamento de informações e de aprendizagem cooperativa no centro do ciberespaço

mostra a via para um acesso ao conhecimento *ao mesmo tempo massificado e personalizado*” (LÉVY, 2010, p. 172)⁶⁰. Assim, percebe-se o potencial do YouTube para o desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais na concepção da Educação online, conduzindo-nos a reflexões e proposições da Educação Musical atenta ao contexto contemporâneo e suas especificidades.

⁶⁰ Para mais informações sobre a aprendizagem cooperativa na Educação Musical ver Vieira (2017)

6. EDUCAÇÃO MUSICAL ONLINE NO YOUTUBE

No decorrer deste capítulo, viso aprofundar a discussão do campo apresentado anteriormente, a fim de discurrir características, apontamentos e proposições sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem no YouTube, em especial no que toca à relação com a prática digital e a educação online.

Sigo então com duas seções, a primeira discutindo tópicos relacionados às práticas de ensino e aprendizagem no ambiente *online* de uma mídia social, o YouTube, seus processos pedagógicos imbricados, a relação com a pedagogia vocal e os aspectos sociais. E a segunda, entendendo a plataforma enquanto um espaço de atuação profissional do educador musical atento às realidades contemporâneas e contemplando aspectos referentes ao planeamento na produção de conteúdos digitais.

6.1 Práticas de ensino e de aprendizagem musical *online*

Com base nas reflexões e nos dados discutidos anteriormente, percebe-se que o ato de desenvolver práticas pedagógicas em um canal do YouTube traz consigo características próprias e peculiares. Antes de adentrar em tópicos que emergiram das discussões, convém refletir sobre atributos gerais percebidos sobre o ensinar e aprender em um ambiente *online*.

Um traço que deve-se levar em consideração é a relação de linearidade vs não-linearidade existente no YouTube. No ato de assistir a um vídeo, pode-se tanto seguir a sequência linear pré-estabelecida em uma *playlist*, quanto pular e seguir para conteúdos a sua escolha. Gonçalves (2011, p. 43) questiona o formato linear no meio digital, para a autora “a narrativa proporcionada pelo ambiente digital, elaborada predominantemente de acordo com a estrutura convencional [linear], tem sido a mais usual, necessitando evoluir para produções mais condizentes com o padrão tecnológico atualmente requerido”. De modo que múltiplas formas e desenvolvimentos pedagógicos podem ocorrer. Assim como no fazer científico, muitos aspectos que pensamos e concebemos para um ambiente de uma sala de aula tradicional devem ser repensados para a concepção de ambiente *online*.

De acordo com Gonçalves (2011, p. 29), “com a cibercultura, redimensionou-se a possibilidade de narrativa não linear, hipertextual”, podemos fazer aqui uma analogia entre as

características de diversos caminhos de visualização de vídeos no YouTube com a concepção de um hipertexto, aqui no caso uma hipermídia. Segundo Lévy (2010, p. 160), “a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva”. Levando-nos a refletir e (re)pensar nas formas de apresentação e (não)condução linear de práticas pedagógico musicais em um canal do YouTube.

No que compete ao aprendizado de canto, Natália indica que “a formação musical de um cantor, é meio ‘miscelânea’, nunca é assim uma linha reta” (ÁUREA, 2021). Podemos compreender aqui que a formação do cantor não necessariamente se desenvolve de modo linear, contemplando então a característica de não-linearidade no aprendizado em meios *online* como o YouTube. Embora o curso ofertado na *playlist* analisada se estruture de forma sequencial, linear, há a possibilidade do aluno realizar uma escolha pessoal e transitar pelo canal e pelos vídeos de outras fontes na plataforma.

Outro tópico a ser considerado é a tomada do YouTube enquanto um repositório de informações e de conteúdos pedagógicos, fato este bastante recorrente na literatura levantada no terceiro capítulo. Como indicado por Mattar (2009, p. 4), “a enorme quantidade de vídeos online gratuitos, combinada com inúmeras ferramentas também disponíveis online, trazem novas oportunidades para integrar conteúdo multimídia”.

Assim, essa integração pode ser explorada e utilizada, tanto estabelecendo uma relação de um canal para o outro, ou ainda dentro de práticas pedagógicas formais. Afinal, os vídeos no YouTube “podem, por exemplo, ser coletados e organizados em listas de reprodução, listas rápidas ou favoritos.” (MATTAR, 2009, p. 4). Os profissionais da educação podem tomar esse espaço e compartilhar conteúdos pedagógicos, como alguns já vem fazendo. De acordo com Snelson (2011, p. 1218), “o YouTube acumulou uma biblioteca crescente de conteúdo de vídeos acadêmicos que foram enviado por faculdades, universidades e educadores”⁶¹.

O próprio responsável pelo canal pode tomar seus vídeos no YouTube enquanto um banco de material pedagógico nas suas práticas de ensino, de modo a facilitar os processos de

⁶¹ No original: “YouTube has amassed a growing library of academic video content that has been uploaded by colleges, universities, and educators” (SNELSON, 2011, p. 1218).

ensino e aprendizagem. Prática essa relatada pela Natália, que recomenda os vídeos de seu canal aos seus alunos,

Eu recomendo porque tem coisas que já estão gravadas, já estão prontas e economiza muito tempo [...] eu indico aulas específicas, é como se fosse um remédio, entendeu? [risos] Ah, você está com problema nisso, então vai fazer a aula da bexiga número tal, ah está com problema nisso, vai a aula de máscara número tal, é assim. (AUREA, 2021)

Ainda sobre a noção do YouTube enquanto um repositório de conteúdos, deve-se levar em consideração a que “a web pode ser considerada um dispositivo rizomático, ou seja, que remete de um site a outro, de um link para outro e, ao se expandir, permite excelentes achados (mas também pode trazer muito texto duvidoso, muito conteúdo de difícil identidade” (GOMEZ, 2010, p. 34). E mais, conforme Gonçalves (2011, p. 30) nos aponta, “diante do grande volume de informação, o cibernauta pode incorrer numa desordem cognitiva, sentido-se perdido na navegação pelos vários textos interligados, desperdiçando, inclusive, muito tempo”, pode-se entender aqui a mesma dinâmica que autora aponta sobre os textos em relação aos conteúdos em vídeo. De modo que na medida que pode-se “pular” de um vídeo para o outro, faz-se necessário o desenvolvimento de um olhar crítico e analítico sobre os materiais dispostos. Abrindo então múltiplas formas que o aluno pode desenvolver seu processo de aprendizagem, seja seguindo as orientações de um curso previamente estruturado, como o ofertado pela Natália, por exemplo, ou ainda criando sua própria trilha e vendo as videoaulas de maneira livre e aleatória.

E mais, como todo conteúdo existente na internet, um vídeo pode deixar de ser exibido no YouTube por diversas questões (seja por iniciativa do próprio responsável pelo canal ou pela própria plataforma), levando-nos a estar atento à salvaguarda dos vídeos utilizados em nossas práticas pedagógicas. Como indicado pela Natália, “a mídia social tem esse cunho da efemeridade” (ÁUREA, 2021), característica essa também apontada por Berg (2007), conforme apresentado anteriormente.

Outra possibilidade que emerge do contexto digital é a utilização de dispositivos móveis. Como apontado anteriormente, pouco mais da metade da população brasileira que acessa a internet utiliza apenas o dispositivo móvel como forma de acesso (CETIC.BR, 2020a). Diante disso, faz-se necessário considerar que aqueles que irão assistir aos vídeos no YouTube poderão assim o fazer através de um aparelho de tela menor (comparado a um

computador ou TV, por exemplo). Através da observação das *playlist* que estão sendo atualmente produzidas no canal Natália Áurea, pude identificar o formato de *podcast* sendo utilizado, a cantora comenta que tem entrado em plataformas como Spotify⁶² e SoundCloud⁶³, “para facilitar o acesso das pessoas no celular” (ÁUREA, 2021). Esse aspecto torna-se importante na medida em que não temos controle sobre as formas a qual o usuário irá acessar os materiais em vídeo, uma vez que se há a possibilidade de ouvir as aulas, em formato de áudio, aumenta-se as condições de acesso.

Esse aspecto relacionado aos dispositivos móveis também é indicado por Silva (2020, p. 11). De modo que podemos ter acesso à informação em qualquer lugar, através de uma conexão com a internet e o uso de smartphones, por exemplo. Como apontado por Marone e Rodriguez, entre os recursos que o YouTube oferece às práticas pedagógico musicais está a possibilidade de aprendizado a qualquer tempo e espaço, visto que “a difusão de dispositivos portáteis (por exemplo, laptops, tablets, smartphones) e conectividade à Internet móvel permite que os usuários acessem os vídeos do YouTube sempre que quiserem, onde quer que estejam” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5)⁶⁴. Embora há que se levar em consideração ainda as limitações que determinados contextos socioeconômicos podem impor, tendo como exemplo o uso de dispositivos que não garantem qualidade de usabilidade e acarretam problemas técnicos de lentidão ou pouco espaço de memória, etc. Essas restrições impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, ocasionando desestímulo ao consumo e acesso aos materiais dispostos no YouTube, por exemplo.

E mais, “o simples acesso à informação não pressupõe que tenha ocorrido a aprendizagem” (GONÇALVES, 2011, p. 57), fazendo-se então necessário um desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem assertivas, significativas e potencializadas pela interação professor-mídia-aluno. Convém lembrar que a ideia de “professor” e “aluno”, nesse contexto, tem outras características, sentidos e valores.

⁶² O Spotify é uma plataforma de *streaming* de áudio, onde “é fácil encontrar a música ou podcast ideal para cada momento, seja no celular, no computador, no tablet ou em outros dispositivos” (SPOTIFY, 2021).

⁶³ Lançado em 2008, o SoundCloud é uma “plataforma [que] tornou-se conhecida por seu conteúdo e recursos exclusivos, incluindo a capacidade de compartilhar músicas e conectar-se diretamente com artistas, bem como descobrir faixas inovadoras, demos, podcasts e muito mais” (SOUNDCLOUD, 2021).

⁶⁴ No original: “Learning anytime anyplace. The diffusion of portable devices (e.g., laptops, tablets, smartphones) and mobile Internet connectivity allows users to access YouTube videos whenever they want, wherever they may be” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5).

A seguir, discuto questões que emergem das práticas pedagógicas apresentadas, analisadas e refletidas até então no contexto do campo *online*.

6.1.1 Processos pedagógicos no canal Natália Áurea

Conforme apresentado anteriormente, na descrição da *playlist* investigada consta a indicação de que as videoaulas se referem a um “Curso EAD de Canto Erudito [...]”. Embora a cantora caracterize o curso enquanto EAD, convém refletir que a própria plataforma do YouTube permite a ampliação dos processos pedagógicos para a concepção de educação *online*, segundo as discussões apresentadas anteriormente. Para Santos,

O que caracteriza a educação a distância é principalmente a separação física entre os sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação, a exemplo dos conteúdos, tecnologias, objetos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos. Já no caso da educação *online* os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço (SANTOS, 2019, p. 62).

Na medida em que compreendemos que o YouTube oferece interfaces de comunicação que favorecem a interação, há relações em rede próprias da cibercultura que apontam à concepção de educação *online* defendida neste estudo. Afinal, “a grande originalidade da cibercultura é tornar acessível o dispositivo comunicacional entre vários participantes, integrando esse contexto a relação todos-todos” (GONÇALVES, 2011, P. 65),

quando diferenciamos a educação a distância (EAD) da educação online é uma tentativa de contextualizar e tratar a educação *online* de um lugar diferenciado. Do lugar de um contexto sócio-histórico e cultural, onde computador/internet são instrumentos culturais de aprendizagem (SANTOS, 2019, p. 76).

Essa compreensão se corrobora com a trilha formativa da cantora e sua imersão no campo *online*, assim como sua percepção pedagógica que vem se transformando no decorrer dos anos. “Eu descobri ao longo do tempo que tem formas mais simples de ensinar aquilo que eu já ensinei, entende?” (AUREA, 2021).

Ela indica ainda que “tem outras formas de você cantar sem que você precise seguir rigidamente aqueles conceitos que eu expliquei em 2015. E tudo bem, faz parte do evoluir”

(ÁUREA, 2021). Essa fala dialoga com um dos princípios da educação *online*, o conhecimento como obra aberta, conforme nos apontam Pimentel e Carvalho (2020):

Na Educação Online, partimos dessa concepção epistemológica do conhecimento como “obra aberta” [...], possível de ser ressignificado e cocriado, num movimento sem fim. Quando o conhecimento é entendido como produto acabado, fechado, só resta aos alunos assimilarem sem questionar os conteúdos que um professor ou o computador apresenta, numa perspectiva bancária de educação que há décadas temos combatido.

Tal princípio também é percebido com a comparação do plano para o primeiro semestre de curso apresentado no primeiro vídeo (APRESENTAÇÃO DE PLANO DE AULA PARA 2015) e os conteúdos identificados no decorrer das videoaulas seguintes, apontando para adequações e ajustes que a cantora foi realizando no decorrer das aulas. Ela indica ainda as mudanças de concepção em sua prática de ensino de canto, de modo a contemplar o “entorno” da pedagogia vocal, ou seja, indo além da técnica vocal em si,

E tem formas muito mais simples de fazer, era isso que eu queria dizer. Então naquela época [em 2015] eu era bem “tecnicazinha”, assim continuo sendo, mas nos dias de hoje eu considero que esse conhecimento do entorno, ele vai trazer o conhecimento da voz de uma forma mais [pausa para pensar] lúdica [pausa] menos tensa, menos rígida, menos [voz com entonação rígida] eu tenho que fazer isso, minha voz tem que fazer isso, minha voz tem que fazer aquilo (ÁUREA, 2021).

Essa mudança é percebida ao se observar a *playlist* investigada nesse estudo, única e que data de 2015, com as múltiplas *playlists* que estão sendo produzidas neste ano de 2021 no canal Natália Aurea, sendo estas atreladas ao ensino de “Música para cantores”.

Tais práticas pedagógicas se potencializam, por exemplo, na medida em que há o estímulo à interação e colaboração daqueles que utilizam-se de uma videoaula no YouTube. Afinal, “a educação online ganha adesão, porque tem aí as perspectivas da interatividade, da flexibilidade e da temporalidade próprias das interfaces de comunicação e colaboração da internet” (SILVA, 2010, p. 37-38). Esse processo colaborativo é apontado por Santos e Silva (2009, p. 275) que indicam que “estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador *online*, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes *online* de aprendizagem.”

Fato esse que também é característico da cultura participativa (JENKINS, 2009), a colaboração que os próprios alunos realizam, resultando em uma ajuda mútua. Sobre esse aspecto, se encontraram 19 comentários nos vídeos analisados em profundidade. Uma ação realizada pelos alunos foi aprimorar o áudio de um vídeo, por exemplo, e assim foi

identificado em um comentário: “Oi gente! Pra quem reclamou do áudio que estava estourando, aqui está uma versão melhorada. Vejam se aprovam! Nat <https://www.youtube.com/watch?v=FuxT2ds-ihk>” (V5PC3). Foi comum encontrar o resumo das aulas, incluindo a configuração melódica dos *vocalises*, extensão e texto a ser realizado, por exemplo:

RESUMO: Apneia é o bloqueio da passagem do ar pela língua que fica relaxada na garganta fazendo com que a pessoa tenha uma interrupção da respiração por um determinado período. VOCALISES - 1. Apneia: (aw,aw,...) (5432 1); ASC (A3 – Bb4) + DESC (Bb4 – G3); 2. Levantamento do palato mole + flexibilidade do dorso da língua: (nnga) (1 1); ASC (G3 – C5) + DESC (C5 – G3); 3. Fundo com palavras: (janeiro, fevereiro, março, abril) (1111); ASC (A3 – C5) + DESC (C5 – G3); 4. Aplicação em alemão: (Gutten Tag, Auf Wiedersiehen) (1234 5 5432 1); ASC (A3 – Bb4) + DESC (Bb4 – G3). (V6PC2)

Além dos resumos, também foi comum haver a indicação nos comentários do tempo preciso dentro do vídeo onde os exercícios acontecem, ao clicar na indicação de minuto e segundo, a própria plataforma YouTube direciona a execução para aquele momento do vídeo, por exemplo:

05:40 - Brrrr (início) 06:42 - Brrrr (fim) 07:22 - Vibração labial (início) 08:58 - Vibração labial (fim) 09:33 - Spe, spa, spe (início) 12:05 - Spe, spa, spe (fim) 13:20 - vi (início) 15:08 - vi (fim) 16:46 - voi (início) 24:09 - voi (fim) 26:20 - vu (início) 28:55 - vu (fim) 29:09 - aleluia (início). (V4PC5)

Como indicado por Gomez (2010, p. 33), “através dos hiperlinks [...] o usuário encontra acesso fácil a outros documentos relacionados”, que no caso destes comentários, representa os momentos específicos dentro do próprio vídeo.

Podemos entender aqui tanto a interação social entre os envolvidos nas práticas pedagógicas, ou seja a relação humana professor-aluno, aluno-aluno, quanto a interação dos alunos com o material digital, os vídeos no YouTube. Neste sentido, Mattar (2009, p. 5) nos indica que

pode-se pensar em dois tipos de interação distintos: uma interação básica, já que o usuário pode parar e voltar o vídeo quando quiser, e uma interatividade mais ampla, que pode ser construída por playlists (listas de reprodução) e links que permitem que o usuário pule de um vídeo para outro, além do recurso de comentários disponível no YouTube. Dessa maneira, o usuário do YouTube pode facilmente construir seu ambiente pessoal de aprendizagem.

De tal modo que configura-se um tempo e espaço diferenciados, isto é, “os vídeos roubam pedaços da realidade e eternizam significações” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 232). As videoaulas puderam ser acompanhadas na medida em que iam sendo lançadas, em

2015, no entanto esse tempo se mantém atualizado na medida em que hoje e sempre (enquanto estiver disponível *online*) o processo pedagógico pode ser (re)iniciado. Como apontado por Curtis Bonk (2011, 19) o “conteúdo de vídeo online pode ser assistido, revisado e compartilhado a qualquer momento”⁶⁵.

A interação posterior ao vídeo pode se dar através dos comentários, ou ainda em outras interfaces de comunicação, como e-mail ou outras mídias sociais. De modo que o “tempo e espaço ganham novos arranjos influenciando novas e diferentes sociabilidades” (SANTOS, 2009, p. 5662).

Uma característica diferenciada aqui é que “no YouTube, os usuários têm controle sobre o ritmo da apresentação, podendo parar, retroceder e avançar o vídeo” (MATTAR, 2009, p. 5), resultando um processo pedagógico dinâmico e interativo. Essa característica referente aos vídeos também é apontada por Gohn (2011, p. 189) ao discutir o ensino a distância em um curso de licenciatura em música, no contexto de ensino de Percussão. O autor aponta que “a possibilidade de repetir os vídeos várias vezes, tentando emular os movimentos [percussivos] seguidamente, também foi colocada como um agente facilitador no aprendizado”. Podemos relacionar aqui com as videoaulas da Natália, onde, para além da emulação e/ou instrução, pode-se haver a realização direta e imediata de exercícios de canto.

O que corrobora com o apontado por Souza (2017, p. 40), que indica que “as interfaces digitais podem proporcionar uma educação mais dinâmica, atual, interativa e participativa, por valorizar a interatividade. Aprendizagens múltiplas podem ocorrer, pessoas com perfis e estilos diferentes podem ser contempladas”. Recurso esse assinalado por Marone e Rodriguez (2019) enquanto a flexibilidade do aprender e ensinar no YouTube. Para os autores,

O YouTube oferece várias ferramentas que permitem aos usuários personalizar sua experiência. Por exemplo, os alunos podem diminuir a velocidade de um vídeo para entender melhor uma passagem difícil ou aprender conceitos ou técnicas complexas. Por outro lado, os alunos podem acelerar um vídeo para levá-lo às partes mais relevantes para seus objetivos e interesses de aprendizagem, o que pode contribuir para economizar tempo. (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5)⁶⁶

⁶⁵ No original: “online video content can be watched, reviewed, and shared anytime” (BONK, 2011, p. 19).

⁶⁶ No original: “YouTube offers several tools that allow users to personalize their experience. For example, students may slow down the speed of a video to better understand a difficult passage or learn complex concepts or techniques. On the other hand, students may speed up a video to get through it to the parts that are most relevant to their learning goals and interests, which can contribute to saving time.” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5).

Outro ponto a ser observado no canal Natália Aurea é a relação do conteúdo em vídeo com outros materiais, em uma teia de hipertexto. Como por exemplo a viabilização de roteiros de estudo em seu curso, que evidencia outro princípio da educação *online*, a “curadoria de conteúdos + sínteses e roteiros de estudo” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020), havendo neste caso a produção do próprio conteúdo. Afinal, “se para nós educação online é fenômeno da cibercultura, devemos investir na linguagem hipermídia” (SANTOS, 2020), a exemplo da interconexão entre vídeos no YouTube, troca de e-mails, disponibilização de PDFs com roteiro de estudo, estímulo à participação e publicação de vídeos em outras mídias (Facebook). O que nos conduz a compreender uma diferenciação entre o curso ofertado pela Natália Aurea no YouTube aos cursos que se pautam na simples distribuição de conteúdos, haja visto haver interesse em acompanhar, flexibilizar e oferecer mentoria aos participantes.

Para Souza (2017, p. 125) “as potencialidades dos cibervídeos para a educação na cibercultura demandam novas práticas pedagógicas que possam proporcionar interatividade entre os praticantes culturais, fomentando as relações e proporcionando aprendizagens”. No 17º vídeo (Aula#16 Duvidas e Material de Estudo) da *playlist* investigada, encontramos a indicação de livros e filmes sobre música em um sentido amplo, além de materiais com foco na pedagogia vocal. A cantora aponta que

a função dos vídeos de hoje [referência as playlists de 2021] é justamente tornar esse conteúdo que antigamente eu só coloquei esse vídeo aí falando de indicação de livro, filme, etc [referência ao aula #16] porque tinha alguns alunos, digamos assim, de todas aquelas pessoas que me seguiam e que falavam comigo tinha aí uma porcentagem de uns 5 a 10%, no máximo, que queria saber mais. Então para esses eu fiz esse vídeo, mas a maioria não queria saber.

Ainda sobre o fator interação, faz-se importante pensar sobre o processo de feedback dos estudantes em tais videoaulas. Para Silva (2020, p. 109),

Ao que indica os produtores, o feedback dos inscritos é fundamental para a manutenção e para o direcionamento do canal, além de ajudar a saber se o conteúdo foi trabalhado de maneira clara, se foi eficaz. É através dos inscritos que novos temas são gerados, que certos formatos se consolidam ou deixam de ser compartilhados na plataforma.

Interlocuções de retorno dos estudantes foram identificadas em 37 comentários. Como exemplo, vemos a percepção do nível das aulas: “Que nível, de conteúdo avançado♥! sem frescura.” (V8PC3). Ou em relação às sensações do próprio corpo: “eu senti aaa estou muito

feliz nossa é muito estranho kkkk nossa eu senti a máscara foi daora eu senti nas notas agudas, nas graves não obrigadoo Natalia"(V4MRP2). Ou ainda em relação a didática:

Após o terceiro dia repetindo essa aula percebi que te amo, Natalia! Menina de ouro, faz juz ao nome! Músculos que não me dava conta se mexendo na face, na boca, no pescoço, na barriga, no peito. Impressionante a complexidade disso tudo acontecendo em nosso corpo pra produzir o controle de ar perfeito para a emissão da voz no tom correto. Sua didática é impressionante e seu talento inegável! Parabéns! :) (V2PC5);

Para Natália, esse retorno dos alunos também se dá ainda em encontros espontâneos presenciais, onde para ela, por vezes, é um susto o alcance e a forma que seu material é recebido. A cantora relata o sentimento de um desses *feedbacks*:

[me questionaram] “você é a Natália Áurea?” Aí eu, “sou”. Aí começou a chorar. “Nat, eu queria agradecer...” Nossa eu fico até emocionada de lembrar porque são muitos casos, sabe? E a pessoa fala “eu queria te agradecer, Nat, porque eu sempre sonhei ser cantor erudito e eu sempre achei que eu não ia poder, que eu não ia conseguir. E aí eu fiz a faculdade de canto e hoje eu sou profissional, eu estou aqui trabalhando nesse coro, nessa orquestra aqui”. Aí eu fiquei assim ó [gesto de queixo caído]. E isso aconteceu assim, de verdade em muitos lugares. (ÁUREA, 2021)

De maneira que não se há como ter essa dimensão quando se começa um processo pedagógico em um canal no YouTube, nem mesmo o controle de quantas e como as pessoas se desenvolvem. Assim, esses *feedbacks* são importantes e reveladores sobre como tais práticas estão sendo materializadas.

Através de pesquisas relacionadas à Educação Musical, Ribeiro e Cernev (2013, p. 7) apontam que “alunos e professores requerem *feedback* para suas atividades musicais e que o *feedback* demonstrou ser uma poderosa ferramenta utilizada pelos professores como estratégia para o ensino”, indicando ainda que tal retorno “tem influência direta sobre a motivação dos alunos para a aprendizagem musical”. Os dados levantados na observação do canal e em entrevista com a Natália, nos conduzem a perceber que ela oferecia *feedbacks* através da troca de e-mails e/ou publicações no grupo do Facebook com materiais gravados pelos estudantes. Havia ainda a resposta de alguns comentários no YouTube, de forma esporádica. Convém ainda levar em consideração, com base em minha participação em 2015, que os próprios estudantes também realizavam trocas de *feedbacks* com as gravações uns dos outros. Havendo então um retorno todos-todos no processo pedagógico.

Outro aspecto semelhante ainda encontrado nos comentários está relacionado às dúvidas. A exemplo dos resultados possíveis durante a videoaula: "Não alcanço os agudos 🙄

será que com um tempo eu consigo naturalmente ? 😊" (V7MRP2). Ou quem assiste aos vídeos em anos posteriores, como visto anteriormente, e ainda deseja acompanhar o curso: "Olá Natália, ainda posso participar das aulas nas terças-feiras? Parabéns, pelo seu trabalho !!!" (V1MRP1); e "Oi! Ainda é possível realizar a avaliação vocal? Eu não entendi em que site eu devo entrar pra ver o programa de aulas e fazer a avaliação. Obrigada!" (V1MRP5). Sendo essa troca uma interação dinâmica entre os sujeitos toma um papel importante no processo educacional.

Percebe-se então que “a proposta pedagógica pode mudar, estabelecendo dinâmicas interativas e oportunidades para o aluno se comunicar com o docente por meio de comentários ou dúvidas.” (SOUZA, 2017, p. 70). Como percebido pelas mudanças apontadas pela cantora de 2015 aos dias de hoje.

6.1.2 Uma pedagogia vocal que aconteça online

As videoaulas do canal Natalia Aurea apresentam uma característica de vídeo demonstração, e além do ato de mostrar como fazer, a cantora realiza os exercícios vocais em sua totalidade, em tempo real, o que nos conduz ao processo de aprendizado que também se dá por imitação.

Em uma pesquisa recente sobre o ensino de saxofone no YouTube, Silva (2020, p. 73-74) aponta que “um vídeo com mais de 20 minutos de duração já pode ser considerado como longo.” No entanto, o autor chama atenção ao apontamento de um dos entrevistados, no sentido de que “o fator tempo nos vídeos do produtor [...] não é algo que o preocupa tanto.” E que a proporção da reação “gostei” nesses vídeos, considerados longos, é superior ao de de “não gostei”.

Destaco aqui que os vídeos encontrados na *playlist* da Natália Áurea podem ser considerados longos⁶⁷, havendo inclusive um com quase uma hora de duração (aula #2). Percebe-se então que a cantora foca no trabalho pedagógico que ela quer desenvolver, mas transcende algumas características das mídias sociais, como esse a duração dos conteúdos. Na medida em que a cantora realiza os exercícios vocais na íntegra, pode-se compreender que o tempo do vídeo configura-se também como um tempo de prática em conjunto com a cantora.

⁶⁷ Para retomada dos indicadores de duração dos vídeos ver quadro 1, no tópico 5.3 “AULAS ANO 1 - Técnica”.

De modo que reforça-se que o material transcende o aspecto meramente transmissivo, há o potencial participativo de cantar com vídeo.

Como identificado anteriormente, as práticas pedagógico-vocais da *playlist* investigada se atrelam aos conhecimentos e terminologias da ciências da voz. De modo que há a recorrência de termos “técnicos” da área da saúde, no entanto a cantora explica-os e ainda utiliza de outras terminologias que tornem o conteúdo compreensível. No terceiro vídeo (Aula#2 Respiração + Ponto Articulatório), a cantora indica que vai “falar de forma bem simples, para a gente tentar aprender e conhecer, e alguns nomes vou dar os nomes corretos”. Nesse sentido,

parte da terminologia utilizada durante o processo de instrução técnico-vocal desempenha justamente o papel de interface entre questões técnicas e expressivas, entre a racionalidade da fisiologia da voz, a subjetividade da propriocepção e a intuição do campo da interpretação vocal. (MARIZ, 2013, p. 165).

Há a explicação de sensações que devem ocorrer e da funcionalidade dos *vocalises*. O que corrobora com os achados de Mariz, em seu estudo com professores de canto: “a recorrência mais notável encontrada nos termos analisados [para o ensino de canto] foi, sem dúvida, a das expressões proprioceptivas e de localização da voz em determinados pontos do corpo” (MARIZ, 2013, p. 159).

Na medida em que nas videoaulas da Natália há o foco nas regiões de ressonância, assim como as sentimos, há aí a utilização da propriocepção corporal aliada às práticas pedagógico-vocais. Como indicado por Mariz (2013, p. 160) “a terminologia proprioceptiva parece ocupar importância capital na comunicação entre professor e aluno, não só no processo de descrição quanto no da própria construção das sensações e da sonoridade do canto”.

Percebe-se ainda, através das videoaulas, a diversidade de exercícios vocais utilizados no decorrer das aulas, sempre atrelados a focos específicos. Como reforçado por Miller (2019, p. 35) “nenhum *vocalise* deveria ser cantado sem uma intenção técnica por detrás dele”. Através dos títulos dos exercícios, assim como suas as explicações, é possível identificar o objetivo técnico dos *vocalises* em uma sequência de exercícios progressivos nas diversas matérias.

O que também é característico, e possibilidade do meio *online*, é a orientação para repetir os exercícios/aulas com o mesmo vídeo. Fato este identificado como positivo nos

estudos de Miller (2012). De modo que destaca-se esse aspecto em combinação com a importância da instrução. A cantora orienta para ver os vídeos todos os dias e acredita que a exposição contínua do formato vídeo favorece o estudo do canto, visto que não há necessidade de gravar sempre e é possível rever os conteúdos publicados.

No que compete aos assuntos referentes a pedagogia vocal, na *playlist* investigada, houve destaque aos conteúdos sobre aquecimento, respiração, classificação vocal, além do trabalho em todas regiões da voz, trabalhadas com foco nos pontos de ressonância.

Percebe-se ainda a aplicação dos conhecimentos pedagógico vocais em pequenos trechos musicais e canções específicas, o que caracteriza uma iniciação à prática de repertório. Sobre esse aspecto, Mariz (2013, p. 154) defende que “uma afinidade importante na articulação entre técnica e musicalidade: [...] vocalises extraídos ou inspirados em trechos do repertório de suas abordagens musicais na parte de técnica vocal, tendendo a integrar a parte de vocalização com a de expressão musical.” Na mesma direção, Miller (2019, p. 307-308) afirma que “uma bem-intencionada concentração técnica torna-se um fim em si mesmo, como se a construção técnica fosse mais importante do que a comunicação através da musicalidade e da arte”.

Pontua ainda a proposta de um processo pedagógico a longo prazo oferecida pelo canal Natália Aurea, indo além de vídeos tutoriais e/ou dicas pontuais, como identificado em trabalhos anteriores (SILVA, 2020, MARQUES, 2021).

É importante ainda destacar o público encontrado no canal. Segundo a cantora,

grande parte das pessoas que me assistem são pessoas que gostam de cantar. Que tem um sonho de cantar. E desse sonho de cantar a maioria são pessoas de comunidades religiosas. Existe um nicho também de profissionais, que se escondem e não querem... né? Dar as caras, mas às vezes acontece alguma coisa na vida pessoal da pessoa, e a pessoa vem até mim. Fala “oh Nat, eu sei que eu sou profissional, mas eu preciso, eu to com dificuldade de cantar essa música e tal, queria que você me aceitasse como aluna em off, eu não quero que ninguém saiba” Então tem tudo isso, mas tem um nicho muito grande e um nicho também muito grande de estudantes de música, de canto, tem um nicho alto. (AUREA, 2021)

Ela aponta ainda que em aulas particulares, recebe estudantes de cursos de canto de diversas instituições de ensino superior, geralmente em períodos de preparação de recitais e trabalhos de conclusão, de modo a auxiliar na preparação de seus repertórios. Natália relata que essa busca se dá por lacunas na formação de tais alunos. Assim, percebe-se que os materiais e a didática da cantora suprem possíveis brechas nos currículos de cursos no ensino

superior, como por exemplo, a relação das bases da técnica vocal, segundo sua experiência, com a prática musical em repertório.

Através dos comentários, relacionado a cultura participativa e também sobre as relações sociais, encontramos pessoas que chegaram ao canal Natália Áurea através de indicações em seis comentários. Destaca-se que algumas pessoas começaram a acompanhar o trabalho da Natália Áurea após a indicação de outro canal, este fato pôde ser identificado através dessas falas, por exemplo: “Cheguei aqui por causa do Nando Moura, me encantei com você, é um prazer enorme ouvir voz tão linda.” (V1PC1) e “Oi Natalia conheci vc no canal do Nando Moura” (V1PC5). Ou ainda por recomendação de amigos, a exemplo: “Eeii. Menina, tô apaixonada pelos seus vídeos! Uma amiga me enviou para eu praticar o vocalize e estou impressionada. Você é incrível!” (V1MRP3).

O que nos conduz a pensar no potencial pedagógico imbricado nas relações sociais em mídias digitais, tais quais o YouTube.

6.1.3 Uma mídia que é social nas práticas pedagógicas

A existência de uma tratativa pessoal e o estímulo ao diálogo e participação dos alunos foi percebido de maneira recorrente no canal Natália Áurea. Torna-se notório na fala da cantora a ideia de se comunicar com seus pares. Na medida em que ela tem diversas redes através de sua prática enquanto cantora profissional há uma troca social de fora para dentro do YouTube em um processo retroalimentativo. De acordo com Gomez (2010, p. 67) “o motivo principal que faz a internet tão popular se encontra na possibilidade de permitir conhecer e manter contacto com outras pessoas. É o vínculo social por excelência sustentado na convergência humana e digital no espaço virtual”.

Assim, se expressar em uma mídia social requer atenção e cuidado para que a comunicação flua sem interpretações destoantes, por exemplo. Nesse sentido, Martins e Santos (2019, p. 229), chamam a atenção e indicam que “por se tratar de uma atividade assíncrona, é relevante que a comunicação seja estabelecida”.

Natália conta que no passado apenas iniciava a gravação e falava livremente, prática que hoje já realiza com mais cuidado, “porque eu deixava. Antes eu chegava, ligava a câmera

e falava. Hoje já não, eu tenho uma preocupação de ser compreendida, de ser recebida pelo outro” (ÁUREA, 2021). Como apontado por Garner (2017, p. 162), “a absorção de um léxico com base nos fundamentos do esforço evolutivo humano e da pesquisa científica [...] permite ao profissional educacional [...] empregar um vocabulário que está além e antes do 'pedaço de carne suculento' de conteúdo distrativo e contextual”⁶⁸, no sentido de que os termos utilizados não precisam ter simples funções de chamativas ou dubiedade fora de contexto, favorecendo assim uma linguagem de fácil acesso e compreensão.

Ademais, há ainda, em um canal do YouTube, a possibilidade de interação de todos para todos. Comunicação esta que potencializa as práticas pedagógicas na medida em se há colaboração, participação e troca de conhecimento. Como indicado por Gonçalves (2011, p. 66), “a interatividade é fundamental na educação, pois proporciona maior dinamismo nos contextos comunicativos, intrínsecos ao próprio processo pedagógico”. E ainda, conforme apontado por Souza,

A potência interativa dos vídeos na cibercultura é enorme. Pela natureza unidirecional de muitos canais de videoaulas, identificamos a falta de interatividade. Contudo, não precisa ser um obstáculo à educação de qualidade, ações podem ser planejadas para melhorar essa questão. As novas práticas pedagógicas podem proporcionar interatividade entre os praticantes culturais, basta compreender funcionalidades e objetivos da cibercultura, para melhores práticas com videoaulas” (SOUZA, 2017, p. 70)

Como apontado anteriormente, essa colaboração dos usuários se deu, por exemplo, com os “resumos da aula” nos comentários das videoaulas. Ao discutir sobre a cibercultura, Lemos (2009, p. 5660) constata que “no ‘social’ as pessoas estavam usando as interfaces do ciberespaço para co-criar informações e conhecimentos”. Sendo essa co-criação vinculada ao que Lévy (2010) chama de inteligência coletiva. De modo que essa participação dos envolvidos materializa, coletivamente, tal inteligência. Lévy (2010, p. 173) aponta que “a direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da *aprendizagem cooperativa*”. Nesse contexto da educação *online*, a exemplo das práticas pedagógicas no YouTube, podemos compreender essa cooperação como a troca de saberes e a participação em rede de todos envolvidos.

⁶⁸ No original: “The absorption of a lexicon based on the fundamentals of both human evolutionary endeavour and scientific research, I would suggest, enables the educational professional to avoid McLuhan’s trap by employing a vocabulary that is both beyond and before the 'juicy piece of meat' of distracting content and context” (GARNER, 2017, p. 162)

Além da troca de conhecimentos, há ainda interações sociais manifestadas em forma de agradecimento. Foram encontrados 20 comentários que agradecem a Natália pelo seu trabalho e disposição, pelas aulas e todo suporte oferecido. Este sentimento é expresso de diversas formas, a exemplo: “Nós é que agradecemos, Natalia, por compartilhar conosco seu conhecimento de forma leve e gentil. 🌻” (V7MRP1); “Só posso dizer Natália, Obrigada! De ♥” (V5MRP5); e “Maravilhosa, em todos os sentidos. Gratidão. Que Jesus abençoe muito você 😍❤️🙏😊” (V1MRP2).

Uma característica observada ainda foi a visualização dos conteúdos em anos posteriores ao da publicação em 13 comentários. A exemplo: “Ei pessoal! 25/09/2020” (V8MRP4) e “Começando 2020 como? Aulas de canto com a Nati. <3 Vamos que vamos, aula 8.” (V9PC2). O cenário de quarentena causado pela pandemia do Covid-19 também levou alunos às aulas, percebe-se esse fato em alguns comentários: “quem ta fazendo essas aulas incríveis durante a quarentena de 2020? parabéns Natalia adorei!” (V3PC1) e “Numa época de pandemia mundial e em que temos que estar em casa por precaução, encontrei estas aulas e aproveito para estudar canto. Obrigada pelas aulas.” (V3PC2).

O que nos remete, novamente, às proporções que um conteúdo na internet pode alcançar. Natália relata que não teve e até hoje não tem a dimensão de seu canal, “não tem como a gente conceber uma coisa dessa, né? Eu não tinha a intenção de alcançar a quantidade de pessoas que eu alcancei” (ÁUREA, 2021). E ainda,

é impressionante para mim até hoje o alcance desse canal, o alcance desse trabalho e a quantidade de pessoas que me escrevem. Pessoas que querem gravar CD, que tinham o sonho de gravar CD, e aí tiraram o sonho do papel graças aos vídeos do canal. Então, assim, eu não tenho memória que caiba a quantidade de coisas que já aconteceram, não sei nem dizer. (ÁUREA, 2021)

Este alcance é percebido ainda ao se identificar comentários de seguidores estrangeiros nos vídeos. Falas oriundas, por exemplo, de países latinos, “sua aula me encantou, Natália, fiz todos os exercícios [desta aula] e vou para mais, um abraço da Colômbia”⁶⁹ (V2MRP2) e “cada vez que volta a vê-la me dou conta que é a melhor professora de canto, põe todo seu ser para que aprendamos. Excelente Natália. Argentina”⁷⁰. Havendo ainda um comentário em

⁶⁹ No original: “Me encantó tu clase, Natalia, hice todos los ejercicios y voy por más. Un abrazo desde Colombia” (V2MRP2).

⁷⁰ No original: “Cada vez que vuelvo a mirarla me doy cuenta que es la mejor que enseña canto, Pone todo de su ser para que aprendas. Excelente Natalia. Argentina” (V2MRP3).

inglês, o que revela que mesmo sem que se haja a compreensão do idioma, se tornou possível acompanhar as aulas, “eu não falo português, mas obrigado, você é um anjo”⁷¹ (V3PC3).

Esses fatos dialogam com o que Marone e Rodriguez (2019) entendem como “audiência global”, enquanto um dos recursos oferecidos pelo YouTube para o ensino e aprendizado de música. Para os autores, “o YouTube permite que os instrutores alcancem um público mundial de pessoas interessadas em diferentes instrumentos musicais, gêneros e estilos, o que aumenta exponencialmente a diversidade do conteúdo educacional, se comparado ao ensino tradicional” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 4).⁷² E mais, eles apontam ainda a acessibilidade que os vídeos no YouTube podem oferecer, na medida em que a plataforma dispõe de legendas em seus conteúdos (postadas pelo próprio criador do conteúdo ou geradas automaticamente pela plataforma). Permitindo, por exemplo, que “usuários assistam e entendam o conteúdo postado em diferentes idiomas e de diferentes países.” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5)⁷³

Tais interações sociais se relacionam com as concepções de cibercultura (LÉVY, 2010; LEMOS, 2010) e a cultura participativa (JENKINS, 2009) na medida em os pólos de comunicação, ou seja, aqueles envolvidos nos processos, podem se comunicar livremente.

Natália aponta ainda que os processos de comunicação mais densos acontecem através de e-mails, indo além das questões pedagógicas, mas também aspectos pessoais,

em geral as pessoas que querem de fato dizer algo, elas sabem o meu e-mail e elas se comunicam muito bem por e-mail. Então elas mandam textões, falando da vida, falando de tudo que você pode imaginar, as pessoas acham que eu sou meio padre [risos]. E elas falam mesmo. Dependendo, em geral as histórias... às vezes as pessoas falam e mandam assim um e-mail gigantesco de agradecimento, ou seja, ela não está esperando uma resposta. Mas tem pessoas que escrevem e que estão esperando uma resposta.” (ÁUREA, 2021)

Assim, tais interações em um aspecto social convergem ao que compreendemos neste trabalho, com o processo de ensino e aprendizagem que se dá em rede. De acordo com Gomez (2010, p. 98) “o trabalho em rede permite compartilhar experiências e conhecimentos através

⁷¹ No original: "I don't speak portuguese, but thanks, you are an angel." (V3PC3).

⁷² No original: “YouTube allows instructors to reach a worldwide audience of people interested in different musical instruments, genres, and styles, which exponentially increases the diversity of educational content, if compared to traditional in class instruction” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 4).

⁷³ No original: “Furthermore, the availability of subtitles (posted by the creators of the videos or automatically generated by YouTube) allows users to watch and understand content posted in different languages and from different countries. (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5).

do diálogo e da comunicação” (GOMEZ, 2010, p. 98), de modo que essas trocas sociais percebidas no canal Natália Aurea convergem à trocas pedagógico-musicais.

6.2 Além de um espaço pedagógico, um espaço profissional

Na medida em que compreendemos o YouTube enquanto um espaço de ação pedagógica, há aí então um espaço de atuação profissional. De modo que podemos, enquanto educadores musicais, tomar este novo (ou não tão novo) espaço de atuação profissional pedagógica, o YouTube. Levando-nos a refletir, “em tempos de digital em rede, o que significa ser professor? Não são poucos os relatos de coisas que aprendemos através do YouTube” (VARGAS NETTO, 2015, p. 64).

Como apontado por Marone e Rodriguez (2019, p. 1),

Educadores musicais podem gravar e enviar vídeo-aulas online, tornando-os instantaneamente disponíveis para milhões de espectadores em potencial [...]. Por outro lado, os alunos podem recorrer ao YouTube como um espaço de aprendizagem autodirigida, em seu próprio tempo, em seu próprio ritmo e de acordo com seus próprios estilos de aprendizagem e culturas.⁷⁴

Cabe então nosso posicionamento no sentido de ocupar esse espaço de ensino musical através do YouTube. Para Lévy (2010, p. 159) “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 2010, p. 159), indago aqui então sobre o que era ser, e a formação do, professor de música há vinte anos atrás em relação ao ser professor de música nestes tempos contemporâneos, um docente que pode estar no ambiente digital e imerso na cibercultura. Ainda de acordo com Lévy (2010, p. 173),

O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

Assim, faz-se necessário, nos termos de Gomez (2010, p. 134),

saber usar os dispositivos de comunicação, mas também refletir sobre como eles afetam e contribuem para a vida das pessoas; saber como a informação na internet, a partir da produção e das observações pessoais, pode contribuir para a experiência

⁷⁴ No original: Music educators can record and upload video lessons online, making them instantly available to millions of potential viewers [...]. On the other hand, students can turn to YouTube as a space for self-directed learning, on their own time, at their own pace, and according to their own learning styles and cultures. (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 1).

social; saber como a tecnologia permite esse registro e como sua convergência com as pessoas permite achar questões em comum para uma melhor organização e realização pessoal; por fim saber como uma pedagogia dialógica e crítica pode ir além do simples âmbito da informação e dos dados, promovendo a liberdade de expressão e a autonomia para aprender

Concepção essa que encoraja a busca e reflexão crítica do conhecimento, e dialoga com os princípios de uma educação transformadora que estimule à prática e a autonomia dos aprendizes, em uma relação dialógica educando-educador (FREIRE, 2018). Como indicado por Gonçalves (2011, p. 55) “a ‘educação transformadora pode utilizar em seus contextos as novas tecnologias para problematizar e estimular a discussão, o diálogo a reflexão e a participação”

Um aspecto importante a ser destacado é a formação para atuação docente nesse contexto *online*. De acordo com Silva,

A formação dos professores para docência presencial ou *online* precisará, então, contemplar a cibercultura. A contribuição da educação para a inclusão do aprendiz na cibercultura exige um aprendizado prévio do professor. Uma vez que não basta convidar a um *site* para se promover inclusão na cibercultura, ele precisará se dar conta de pelo menos quatro exigências da cibercultura oportunamente favoráveis à educação cidadã (SILVA, 2010, p. 38).

O autor aponta então as “quatro exigências” que os docentes precisam se dar conta: de que transitamos da mídia clássica para a mídia online; do hipertexto, próprio da tecnologia digital; da interatividade enquanto mudança fundamental do esquema clássico da comunicação; e de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando interfaces da internet (SILVA, 2010, p. 38-49).

Para Snelson (2011, p. 1219), “vivemos em uma época em que o vídeo não é apenas comum, mas importante como forma de distribuição de informações e autoexpressão. Argumenta-se que os educadores devem se tornar fluentes na linguagem do vídeo”⁷⁵. E mais, fluente ainda nas possíveis manifestações, inclusive as de cunho crítico ofensivo, que podem acontecer em um ambiente *online*. Faz-se necessário estar aberto às críticas e comentários negativos, de modo a ter um processo contínuo de autoavaliação. Como indicado pela Natália, “as pessoas fazem críticas. E eu sou muito atenta às críticas. Então nos vídeos de hoje você percebe que existe uma fluidez diferente” (ÁUREA, 2021). De modo que a formação do docente *online* pode ainda contemplar esse aspecto.

⁷⁵ No original: “We live in a time when video is not only common, but important as a form of information distribution and selfexpression. It has been argued that educators should become fluent in the language of video”.

É importante pontuar aqui o aspecto de gratuidade que favorece o acesso e a disponibilidade de conhecimento que plataformas como o YouTube podem oferecer. Como indicado por Marone e Rodriguez, o YouTube é “um meio online gratuito que abre as portas para alunos de países em desenvolvimento ou para aqueles que podem não ter condições de pagar o ensino privado” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5)⁷⁶. Assim, aqueles que não dispõem de recursos podem, de alguma maneira, desenvolver suas práticas de aprendizagem, ao acompanhar videoaulas, por exemplo. No entanto, além de oferecer materiais gratuitos, convém que o profissional possa obter ganhos através da produção de conteúdos próprios.

De acordo com dados da Pesquisa TIC Domicílios 2019 (CETIC.BR, 2020a), entre a população brasileira de usuários de Internet, 41% realizou atividades ou pesquisas escolares e 40% estudou na Internet por conta própria. No entanto, somente 12% ensinou ou deu dicas para as pessoas sobre coisas que sabe, 10% divulgou seu trabalho e apenas 2% recebeu algum pagamento por postar conteúdo próprio. Enquanto isso, “a educação pede por novos tempos e espaços” (GOMEZ, 2010, p. 134).

O ganho financeiro através de um canal de ensino de música é apontado por Silva. O autor revela que seus entrevistados, produtores de conteúdo para o ensino de Saxofone, afirmaram “receber benefícios financeiros originados a partir do trabalho na plataforma” (SILVA, 2020, p. 121), seja através de patrocínios, apoios, *endorsements*⁷⁷, ações de marketing ou ainda no processo de monetização do YouTube. No entanto, sobre este último é indicado que “o valor gerado não é o maior benefício financeiro proporcionado pelo trabalho” (SILVA, 2020, p. 123), visto que para se ter uma receita considerável através da própria plataforma é necessário um alto volume constante de visualizações dos vídeos. De modo que, para o autor,

Seja por fontes externas, seja através de mecanismos de compensação dentro da plataforma, o *YouTube* mostrou ser uma alternativa viável para profissionais do ensino de música, mesmo considerando as devidas proporções de cada canal. Outro fator a ser levado em consideração é o tempo, pois com a produção constante de conteúdo, o tempo parece favorecer os produtores e eles sabem disso (SILVA, 2020, p. 124).

⁷⁶ No original: “A free online medium opens the door to learners of developing countries or those who may not be able to afford tuition-based instruction” (MARONE; RODRIGUEZ, 2019, p. 5).

⁷⁷ Quando “uma marca oferece desconto ao comprador de um produto, além de ajudar na divulgação do seu trabalho; a marca pode entregar o produto inteiramente grátis se compreender que o produtor tem forte poder de influência” (SILVA, 2020, p. 125).

A rentabilidade em ganhos financeiros se faz possível através dos conteúdos *online*, seja diretamente, através dos sistemas de remuneração das mídias sociais, ou indiretamente, na medida em que se há notoriedade de seus materiais e uma consequente procura por aulas particulares, por exemplo. Como apontado por Thees (2019, p. 222), “o fato de serem gratuitas e possuírem uma interface amigável e intuitiva, as videoaulas acabam se tornando iscas atrativas. Especialmente para aqueles que pertencem à geração dos chamados nativos digitais, seu consumo até pode parecer confortável e familiar.”

Há então uma relação entre as mídias sociais enquanto forma de atrair alunos particulares. Sobre esse aspecto, Natália aponta que “em geral as pessoas que querem ter aula particular, chegam justamente pelo YouTube. Tem muita gente que chega pelo YouTube.” (AUREA, 2021). Esse fato foi também percebido através dos comentários nos vídeos, como por exemplo, “Boa noite professora. Gostaria de saber se você ainda está dando aulas dessa maneira, pois só conheci agora seu trabalho e gostei muito. Gostaria muito de ter aulas com você. 😊❤️” (V1MRP4).

Além da tomada do espaço YouTube enquanto modo de atrair aulas particulares, a própria produção de conteúdo pedagógico em si pode trazer rentabilidades, como apontado anteriormente.

Ainda sobre o processo de criação de material e/ou utilização de vídeos, Bonk (2011, p. 17-19) propõe possibilidades de atividades pedagógicas utilizando conteúdos do YouTube partindo tanto da visão de quem ensina quanto de quem aprende. Baseado nas possibilidades apontadas pelo autor e somado aos achados dessa pesquisa e minhas experiências pessoais de ensino, proponho (ver quadros 3 e 4) nesta dissertação possíveis atividades que utilizam de vídeos encontrados no YouTube enquanto práticas pedagógicas e musicais.

A luz de tais reflexões, percebe-se que o YouTube, além de um espaço pedagógico, configura-se enquanto um ambiente de atuação profissional para o educador musical, contemplando aspectos próprios do meio digital e da cibercultura.

Quadro 3 - Atividades pedagógicas no/com YouTube

Atividade	Descrição
Vídeo ponto de partida/chegada	Os vídeos já publicados podem ser utilizados como ponto de partida para o ensino de algum conteúdo e/ou discussão ou ainda como síntese/encerramento ao final de uma aula.
Dinâmica invertida	O professor pode enviar vídeos previamente aos alunos como pré-exposição de um determinado conceito/conteúdo, ficando a discussão e atividades práticas para o momento da aula.
Vídeo registro	Uma aula pode ser gravada e mantida em arquivo para que o aluno possa retomar aos conteúdos/atividades estudados.
Videoaula	O professor pode gravar uma videoaula sobre determinado conteúdo/prática de modo a contemplar vários alunos em diversos tempos e espaços. Igualmente o aluno pode exercitar tais conteúdos produzindo um vídeo explicando seus aprendizados.
Videoteca pessoal e/ou colaborativa	É possível agregar vários vídeos relacionados a um tema em <i>playlists</i> de modo a possuir uma biblioteca de tais conteúdos. Essa ação pode ser realizada tanto em nível individual quanto coletiva.
Recriação de material	Um vídeo antigo pode ser tomado como base para uma nova produção, atualizando-o e recontextualizando-o.

Fonte: O autor.

Quadro 4 - Atividades de ensino/aprendizagem musical no/com YouTube

Atividade	Descrição
Apreciação de performance	Estudantes e professores podem analisar e compreender aspectos técnicos e estilísticos através da apreciação de vídeos de performances artísticas.
Estudo pessoal de repertório	O estudo de repertório musical pode ser realizado através de vídeos com gravações de colaboração pianística e/ou <i>playbacks</i> .
Aprimoramento de técnica instrumental/vocal	Através de videoaulas é possível realizar o ensino e aprendizagem de diversos instrumentos musicais e o canto, a qualquer momento e espaço.
Conhecimento de práticas musicais mundo afora	Gravações em vídeo de manifestações musicais de todo o mundo podem ser apreciadas, conhecidas e tornarem-se fonte de estudo sem a necessidade de se ir <i>in loco</i> .

Fonte: O autor.

Ainda em diálogo com o campo apresentado e visando favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito digital, exponho a seguir algumas características que podem

auxiliar os educadores musicais nos processos que envolvem a produção de vídeos pedagógicos no YouTube.

6.2.1 Planejamento e organização de conteúdos pedagógicos online

Em um trabalho recente apresentado por Pâmella Stadler (2019, p. 123-147) encontramos um guia de “boas práticas para a produção e compartilhamento de vídeos educativos”. Este material, em acréscimo às publicações já discutidas anteriormente, auxiliou na construção deste tópico. Apresento então aspectos que fazem parte do processo de planejamento e organização de videoaulas.

A primeira etapa se refere ao cenário e para quem o educador musical deseja se comunicar e desenvolver suas prática pedagógicas, “o educador deve analisar o cenário em que deseja atuar, ou seja, definir qual será o foco do seu canal e também a audiência esperada, ou seja, o perfil de espectador que pretende atingir” (STALDER, p. 129-120). Como indicado pela revisão de literatura, um canal pode se dedicar ao ensino de um instrumento musical (ou canto) em específico, ou ainda ampliar para conteúdos mais amplos da área musical. É necessário levar em consideração que conteúdos mais diversos atraem um público mais diverso, assim como requisitará um volume maior de conteúdos. No sentido de auxiliar na definição do público do canal, Stalder (2019, p. 130) levanta algumas questões:

“qual a faixa etária dos espectadores?”; “quais são as principais ocupações dos espectadores?”, “quais são seus hobbies e interesses?”, dentre outras. Responder a essas perguntas irá contribuir para a criação de conteúdo na linguagem do público, além de prever conteúdos que interessem aos espectadores

Recomenda-se que a produção de um vídeo pedagógico para o YouTube, assim como uma aula, deve ser previamente planejada. Com base no trabalho de Bonk (2011), Thess (2019, p. 116) reforça que “para concretizar uma prática pedagógica significativa,[...] é necessário realizar o planejamento da aula, com seus objetivos, de forma a não perder o foco do conteúdo a ser ensinado”.

A pré-produção de uma videoaula inicia-se com a sua idealização, “o planejamento do seu vídeo pode envolver rascunhos, um roteiro ou um storyboard detalhado” (TELLES, 2011, p. 39). Escrever o roteiro faz-se útil para oferecer um norte no momento da gravação, como apontado por Snelson (2011, p. 1219), “é aconselhável começar com uma fase de

pré-produção, onde o vídeo é planejado, com storyboard e roteiro antes de começar a gravação”⁷⁸. Para Stalder (2019, p. 133), o roteiro “estrutura o conteúdo que será abordado no vídeo em início, meio e fim. Além disso, prevê as inserções de efeitos sonoros, letterings, figuras e animações, vinhetas e cartões. Com o roteiro, o educador planeja o conteúdo e os recursos que serão exibidos no vídeo.” Sendo então uma etapa fundamental na produção de uma videoaula.

Destaco aqui algumas sugestões de técnicas de produção de vídeos apresentadas por Snelson (2011, p. 1220-1221) que podem ser consideradas no momento de planejamento de uma videoaula. O autor aponta que há a possibilidade de se realizar: desenhos animados com narração; vídeos demonstrativos; gravação com fundo verde e aplicação de fundos diversos com *softwares* de edição; vídeo interativos através de hiperlinks; vídeos com recursos em 3D; mescla com outros conteúdos pré-existentes, o que podemos entender como remix de vídeos; gravação de tela de computador; vídeos em câmera lenta; vídeo blog, ou seja, vídeos com conteúdos do cotidiano pessoal; ou ainda vídeo registro de viagens e lugares. E conforme apresentado por Martins e Santos (2019, p. 232), “a singularidade dos cibervídeos engendra o compartilhamento de incontáveis acontecimentos que podem ser utilizados a favor da educação on-line”.

Podemos então tomar o material criado pela Natália e disposto em seu canal como exemplo de vídeos demonstrativos, visto que, além da explicação dos conteúdos, a cantora realiza todos os exercícios em toda extensão musical proposta.

Sobre a organização dos conteúdos em *playlist*, Natália relata que sua experiência profissional de aulas presenciais serviu como base: “Quando eu trouxe a matéria para o YouTube eu já era professora há muitos anos. Então por isso que o curso parece ter sido tão pensado. Mas ele é fruto mesmo de uma experiência sólida.” (AUREA, 2021). Acerca do planejamento, a cantora comenta que em 2015 desenvolveu sua prática pedagógica de modo mais intuitivo,

Antes não. [risos e gesto com mão para trás] Tudo muito livre. Eu não tinha esse conhecimento [de hoje] na época, foi tudo muito intuitivo. Hoje não, hoje as coisas não são somente intuitivas. Eu fiz um planejamento, esse curso [referência a playlist

⁷⁸ No original: “It is advisable to begin with a pre-production phase where the video is planned, storyboarded, and scripted before recording begins” (SNELSON, 2011, p. 1219).

que atualmente está sendo publicada neste ano de 2021] que eu coloquei lá “Música para cantores” é uma grade curricular. (AUREA, 2021)

Os recursos técnicos utilizados para a produção dos conteúdos também se tornam um ponto relevante nessa discussão. Para Martins e Santos (2019, p. 223), “o praticante desenvolve múltiplas funções sem a necessidade de recursos muito elaborados, principalmente a partir da convergência de mídias encontradas nos dispositivos móveis, facilitando a produção e o compartilhamento de situações cotidianas”.

Há a possibilidade, por exemplo, de gravações utilizando os recursos que dispomos no ambiente doméstico. Natália relata que utiliza apenas seu computador e um microfone para suas produções:

Do ponto de vista técnico, eu não invisto grande dinheiro em câmeras e coisas do gênero. Eu gravo com meu computador. Eu tenho um bom computador, então eu gravo com ele, [...] no dia que ele quebrar eu compro outro. Eu não fico “oh vamos aumentar, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, não. Eu tenho um microfone de boa qualidade e ele funciona. Já lançaram vinte e cinco mil depois desse, melhores que esse, mas esse funciona muito bem, então eu vou usar esse. (AUREA, 2021)

De modo que abre um leque de possibilidades e formas de se produzir uma videoaula para o YouTube. Souza (2017, p. 69) indica que uma videoaula “não é necessariamente produzida em estúdio, com elementos profissionais. Também pode ser realizada de forma intuitiva, gravada com software de captura de tela e áudio disponíveis online (gratuitamente em alguns casos), e com dispositivos domésticos”. Concepção essa que dialoga com a afirmação de Stalder (2019, p. 148), para a autora “é possível, a um educador sem habilidades técnicas e equipamentos profissionais de gravação, iniciar seu canal educativo na plataforma YouTube.”

Natália comenta e exemplifica essa característica “caseira”, mas sem deixar de lado a organização do material: “Eu continuo fazendo as coisas de forma meio caseira, mas eu sempre tive muito zelo para fazer as coisas que eu faço. Não por conta de visualizações no YouTube, mas porque eu gosto. Então hoje a minha forma de fazer as coisas, ela é mais organizada.” (AUREA, 2021). Ela indica ainda que “depois que eu gravo eu assisto várias e várias vezes. Eu edito o vídeo.” (AUREA, 2021). O que corrobora com o cuidado tanto no planejamento quanto na pós-produção de uma videoaula.

Ela comenta ainda sobre o fator pessoal ligado à percepção de si mesmo no vídeo e o sentimento a ser transmitido. “Porque um vídeo no YouTube, como qualquer outra coisa, uma

foto, ela transmite uma energia e tenho a minha responsabilidade maior com a questão que vocês vão ouvir é nesse sentido, é se eu estou bem” (ÁUREA, 2021). Em vista disso, devemos considerar como estamos nos sentindo no momento da gravação, de modo a transmitir uma energia positiva através do conteúdo audiovisual.

Outro ponto indicado pela cantora e que deve-se ser levado em consideração na prática de produzir vídeos é a iluminação. Sobre esse aspecto Natália relata:

eu invisto um pouco na luz. Me preocupo em gravar sempre com a luz do dia. Então às vezes eu acordo às seis e meia da manhã, cinco e meia da manhã e aí eu gravo os vídeos com aquela luz que tá chegando. Porque isso dá um aspecto bonito para o vídeo, as pessoas gostam de ver.” (ÁUREA, 2021)

Essas características apontam a necessidade de dialogar com outras áreas, adquirindo conhecimento em técnicas de gravação, por exemplo. Thees (2019, p. 121-122) aponta que “a técnica de produção de uma videoaula requer integração de conhecimento pedagógico, de conteúdo e tecnológico, bem como elementos de alfabetização visual ou midiática” (THESS, 2019, p. 121-122). Fazendo-nos refletir sobre o quanto a formação dos professores tem contemplado tais práticas contemporâneas.

Quando os professores criam vídeos educacionais, eles se envolvem em um processo complexo que requer a obtenção de domínios do conhecimento. Por exemplo, a produção de um pequeno vídeo do YouTube pode envolver a seleção de um adequado tópico que tira proveito das propriedades audiovisuais do vídeo (ou seja, som com movimento), decisões sobre quão muita informação para cobrir [...], escrita de roteiro, storyboard, usando equipamento de gravação de vídeo e software de edição, conhecimento de uso justo ao integrar mídia criada por terceiros, produzindo o vídeo em um tipo de arquivo com suporte do YouTube, envio de vídeo e gerenciamento das ferramentas fornecidas pelo YouTube após o envio (por exemplo, comentários, privacidade, anotações, etc.).” (SNELSON, 2011, p. 1219)⁷⁹

Como apresentado por Snelson, no processo de planejar e organizar os conteúdos a serem produzidos, faz-se importante ter em mente alguns aspectos sobre o formato vídeo/audiovisual, além dos elementos técnicos de produção. Haja vista que “denominamos como cibervídeos os vídeos com intersecção de linguagens, possibilidades autorais diversas oportunizadas pelo digital em rede e variadas formas de gravação e transmissão dos sinais.” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 232).

⁷⁹ No original: “When teachers create educational videos they engage in a complex process that requires drawing from multiple domains of knowledge. For example, the production of a short YouTube video might involve selection of a suitable topic that takes advantage of the audiovisual properties of video (i.e., sound with motion), decisions about how much information to cover (chunking), script-writing, storyboarding, using video-recording equipment and videoediting software, knowledge of fair use when integrating media created by others, producing the video in a file type that is supported by YouTube, uploading video, and managing the tools provided by YouTube after upload (e.g., comments, privacy, annotations, etc.)” (SNELSON, 2011, p. 1219) .

Há de se levar ainda em consideração a duração do material. Sobre esse aspecto, não há consenso entre os autores e produtores. Ao tratar de vídeos com fins comerciais, Telles (2011, p. 24) indica que "o ideal são vídeos de até três minutos. Vídeos maiores devem ser reservados para o conteúdo educacional", enquanto que Bonk (2011, p. 13) aponta que "vídeos curtos de 1 a 4 minutos são o ideal"⁸⁰ no contexto pedagógico. Vale destacar aqui o momento temporal a qual tais proposições foram feitas, ao longo dos anos o cenário pode apresentar mudanças.

Outro aspecto a ser apontado é a multiplicidade de formas de aprendizado. "O uso de vídeos em educação respeita as ideias de múltiplos estilos de aprendizagem e de múltiplas inteligências: muitos alunos aprendem melhor quando submetidos a estímulos visuais e sonoros" (MATTAR, 2009, p. 3). Com efeito, convém pontuar que há limitações em uma videoaula, como por exemplo, só vemos aquilo que está enquadrado na gravação. Como apontado por Natália, "você tem uma parte [gesto com a mão cortando do peito para cima] da pessoa. Então a gente como ser humano tem uma série de inteligências que a gente utiliza para captar o que o outro está fazendo. E via vídeo às vezes não é possível fazer isso" (AUREA, 2021). Através da observação dos vídeos, foi possível perceber que em alguns momentos a cantora se afasta da câmera para mostrar o corpo inteiro, quando necessário.

Martins e Santos (2019, p. 232) chamam a atenção que "no planejamento da videoaula, deve-se considerar os aspectos psicológicos da aprendizagem humana e os aspectos ciberculturais para alcançar maior eficácia", podemos entender aqui tais aspectos relacionados à cognição e as múltiplas formas de aprendizagem.

Após a gravação, segue-se a edição do material, onde podem ser utilizados softwares de edição de vídeo. Havendo ainda a possibilidade de acréscimos de itens à gravação, tais como formas visuais, textos, sonoplastia, vinhetas, e até outros trechos de vídeos. Utiliza-se ainda de efeitos de transição, caso haja mais de uma cena no vídeo (STADLER, 2019, p. 138-145).

Por fim, segue-se com o compartilhamento do conteúdo na plataforma. Nesse momento o educador musical pode programar a publicação para um horário específico, ou ainda publicá-lo imediatamente.

⁸⁰ No original: "short videos of 1-4 minutes are ideal." (BONK, 2011, p. 13).

Há de levar em consideração ainda a periodicidade em que se há novas publicações no canal, como apontado por Stadler (2019, p. 146), o “educador deve planejar, em um cronograma, a periodicidade da publicação de novos vídeos em seu canal. Dessa forma, além de poder organizar sua agenda, o educador elabora seu conteúdo com antecedência, mantendo o canal atualizado conforme a expectativa da audiência”.

Em suma, desenvolver conteúdos pedagógicos no ambiente *online* carrega em si características próprias no sentido de potencializar as práticas de ensino e aprendizagem. Reforçando as relações de troca e de interação entre os sujeitos. Evidenciando então a possibilidade de tomada do espaço YouTube como lugar, no ciberespaço, onde práticas de ensino e aprendizagem de música podem ocorrer intermediadas por educadores musicais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que transmitir? O saber? Ele está agora por todo lugar, na internet, disponível, objetivado. Transmitti-lo a todos? O saber inteiro passou a estar acessível a todo mundo. Como transmitir? Pronto, é coisa feita.

Com o acesso às pessoas pelo celular e com o acesso a todos os lugares pelo GPS, o acesso ao saber se abriu. De certa maneira, já está o tempo todo e por todo lugar transmitido.

Michel Serres (2013, p. 26)

Em meados de 2014 tomei a decisão de me dedicar aos estudos na área musical, em especial no canto. Em 2015 acompanhei o curso que se deu através do canal Natália Áurea no YouTube, inclusive no final do ano saindo da capital pernambucana à capital paulista para uma masterclass com a cantora idealizadora das aulas. Na época não me passava pela cabeça que tais videoaulas, que me estimularam e auxiliaram nos exames vestibulares de um curso superior de música, seriam retomadas posteriormente como meu campo e objeto de estudo em uma dissertação na pós-graduação. Hoje, seis anos depois, percebo o papel que uma mídia social teve como ponto motivador de minha formação enquanto educador musical, professor e pesquisador.

Apresento esse panorama acima no sentido de evidenciar as potencialidades e as proporções que videoaulas no YouTube podem tomar. Assim como reforçar um fator apontado anteriormente, as configurações de tempo e espaço no ambiente digital e *online* são outras, distintas de linearidades precisas. O que implica em repensar nossas formas de pesquisar, analisar e interpretar essas realidades.

Retomo ainda o papel que o diálogo entre áreas do conhecimento científico teve para a materialização dessa dissertação. O meio *online* é plural e diverso, assim como o conhecimento também o é. Na medida em que investigo as práticas pedagógicas de um canal do YouTube que se propõe ao ensino de canto, carrego nesse caminho múltiplas vozes epistemológicas que serviram de base para as reflexões e apontamentos escritos no decorrer deste trabalho.

Foi possível compreender que as concepções, interações e as práticas de ensino e aprendizagem de canto através de mídias sociais desenvolvidas em um canal no YouTube

apresentam e possibilitam: estruturas pedagógicas lineares em seu planejamento e disposição, ou não-lineares por opção e condução do próprio aprendiz; potencial de interação todos-todos, seja através dos comentários e respostas dos mesmos na própria plataforma, ou ainda em demais ambiências *online* que congreguem aqueles interessados; e características que potencializam múltiplas formas de aprendizado através da manipulação dos vídeos, pausando, repetindo, avançando, retrocedendo ou ainda fazendo uso de legendas, entre tantas possibilidades e aspectos discutidos anteriormente.

Nesse sentido, concordo com o apontamento de Garner (2017, p. 16): “o YouTube mudou fundamentalmente os protocolos de acesso para conhecimento musical. Essa proliferação de conhecimento musical via virtual a interconectividade parece [...] ser acompanhada por mudanças concomitantes em práticas de aprendizagem musical”⁸¹. Foi recorrente a percepção de transformações de paradigmas nos processos pedagógicos inerentes ao campo *online*. Havendo então uma (re)construção do entendimento do ser professor/aluno.

Como prenunciado por Gomez, “somente quando o professor der sentido ao seu fazer na cibercultura ele possibilitará mudanças, sua autonomia e a dos alunos” (2010, p. 100). Transformações estas que implicam na formação de um aluno atento às movimentações contemporâneas. Cabe a nós, educadores musicais, estimular a estes novos aprendizes, de modo que os processos de ensino permitam a “construção de seu próprio aprendizado, no aprender a aprender, não somente acumulando novos conhecimentos, mas transformando-os, experimentando e resolvendo problemas de forma comunicativa, dinâmica, participativa e cooperativa, mediante a reflexão crítica” (GONÇALVES, 2011, p. 17-18)

Vale destacar o papel da rede enquanto motor do aprimoramento da formação humana dialógica. Rede esta que conecta pessoas à pessoas, máquinas à pessoas, pessoas à conteúdos e máquinas à conteúdos em uma fluida e contínua teia de processos sociais e digitais. Convém ainda pontuar que “o fortalecimento da rede não basta se não for acompanhado pelo cuidado das pessoas, alunos e professores, e da vida em particular” (GOMEZ, 2010, p. 101). De modo que, em especial, são nas trocas sociais dialógicas que ocorrem os processos de ensino e aprendizado, levando em consideração as particularidades de cada ser humano.

⁸¹ No original: I would contend that YouTube has fundamentally changed the access protocols to musical knowledge. This proliferation of musical knowledge via virtual interconnectivity appears, in my experience, to be accompanied by concomitant shifts in musical learning practices, attitudes and values (GARNER, 2017, p. 16).

Ainda como base que tece esses processos, encontra-se a internet. Suporte tecnológico ainda em expansão, em especial quando nos deparamos com a realidade brasileira. Se através da internet podemos nos conectar uns aos outros (em qualquer tempo e espaço que seja), faz-se urgente o fortalecimento de políticas públicas que garantam o acesso à internet, assim como o aprimoramento docente para tomá-la em suas estratégias pedagógicas. Haja vista que “a internet permite dirigir-se por um tipo de índice universal da produção publicada e orientar-se para quase qualquer ponto educativo ou cultural, seja para fazer uma leitura, um passeio, ver, ouvir e inserir-se num diálogo interessante.” (GOMEZ, 2010, p. 19)

Internet esta que se torna objeto, espaço e meio de investigações que busquem compreender tais fenômenos contemporâneos, como as práticas pedagógicas em mídias sociais. Ao se investigar um canal do YouTube, por exemplo, as estratégias metodológicas na Educação Musical tem se materializado através de pesquisa documental (MARQUES, 2021) ou de estudos de caso, partindo da concepção de rede sociotécnica (SILVA, 2020), ou ainda se baseando em observações assíncronas enquanto os vídeos são publicados no decorrer da pesquisa (LOPES, *no prelo*).

Uma inquietação epistêmico-metodológica nesta dissertação se deu justamente na figura da participação que o pesquisador tem ao empreitar um estudo em um canal do YouTube. Essa movimentação, juntamente com o suporte e provocação da banca de qualificação, levou-me a assumir as práticas etnográficas enquanto abordagem metodológica. Evidenciando assim, mais uma vez, o diálogo epistêmico que se faz necessário no estudo de um fenômeno contemporâneo da cibercultura.

Reitero ainda a escolha da disposição desta dissertação enquanto um hipertexto, onde o leitor “pode selecionar um link e clicar sobre ele para aceder a outros documentos com informações adicionais” (GOMEZ, 2010, p. 33). Como apontado anteriormente, além da reflexão que uma dissertação oferece, vislumbrei aqui estender as discussões, apontando ainda uma possibilidade de materialização de práticas digitais.

Assim, através do campo estudado, pôde-se: descrever quem é Natália Áurea enquanto uma cantora profissional se insere pedagógico-musicalmente no campo YouTube, sua relação formativa com o meio *online*, assim como a estrutura de seu canal homônimo; compreender as propostas pedagógicas encontradas no canal, a exemplo da linearidade disposta em

videoaulas organizadas em *playlists*, onde pode-se repetir diariamente um mesmo vídeo, dentro de uma determinada semana por exemplo, realizando assim uma prática vocal contínua; reconhecer a partir da ótica da Natália sobre suas concepções de ensino e aprendizagem do canto em seu canal, assim como relação de alcance e interação que ela percebe para com seus inscritos; e discutir sobre as interações e percepções de ensino e aprendizagem presentes nos comentários dos seguidores, reforçando o carácter pedagógico que as interações sociais em rede possibilitam, potencializadas pelo meio *online* e por mídias sociais, tais quais o YouTube.

A materialização dessa dissertação e o estudo do campo YouTube evocou ainda algumas questões que nos apontam a novas investigações: como se dá rotina pessoal e os processos de aprendizagem e as percepções dos alunos que buscam videoaulas no YouTube? Como os educadores musicais podem aprofundar a integração de conteúdos audiovisuais em suas práticas pedagógicas, nos mais variados contextos de ensino? Quais teorias emergem da produção de conteúdo pedagógico digital e podem potencializar as práticas pedagógico-musicais? Em que medida os contextos de exclusão sócio-econômicas afetam as práticas pedagógicas em videoaulas do YouTube e como atenuados ou contornados tais cenários?

Por fim, indico que a realização deste estudo, juntamente com o todo o processo formativo científico-investigativo, me trouxe reflexões, indagações, percepções e inquietações que me conduzem a um posicionamento enquanto um educador musical, músico, professor de canto e pesquisador atento às necessidades e características de um mundo cada vez mais conectado em rede. Precisamos de inteligências em coletividade e de um olhar atento às diversas manifestações pedagógico-musicais, como o contexto de um canal do YouTube aqui estudado. Na medida em que a Educação Musical vai abarcando e se aproximando de tais campos, estaremos a caminho de uma práxis formativa humana, atenta, significativa, interativa, participativa e digital.

REFERÊNCIAS

ADOBE. **O que é PDF?**. Acesso em 12 jul 2021. Disponível em:

<https://acrobat.adobe.com/br/pt/acrobat/about-adobe-pdf.html>

ALMEIDA, Luciano André da Silva. **Etnomusicologia no ciberespaço: processos criativos e de disseminação em vídeos amadores**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2010.

AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista USP**, n. 86, 2010, p. 122-135. Disponível em:

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i86p122-135>.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18º ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em:

<http://conarq.gov.br/publicacoes-tecnicas.html> Acesso em 21 jul 2020.

ARROYO, Margarete. Mídias sociais como fontes de pesquisa documental acerca da educação musical contemporânea. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, 2014, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPPOM, 2014. Disponível em:

<https://anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2631>.

ARROYO, Margarete; BECHARA, Silvia Regina C. C.; PAARMANN, Heraldo. Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos. **Opus**, v. 23, n. 3, p. 67-90, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2304>.

ÁUREA, Natália. **Natália Áurea**: entrevista [30/03/2021]. Entrevistador: Gutenberg de Lima Marques. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2020. Vídeo (1h1min). Entrevista concedida para esta pesquisa sobre atuação em canal no YouTube.

BARROS, Matheus. Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino de música em meio à Covid-19. **OuvirOUver**, v. 16, nº 1, 2020. p. 292-304. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>.

BAYM. Nancy K. INTRODUCTION: Internet Research as It Isn't, Is, Could Be, and Should Be. **The Information Society: An International Journal**, v. 21, n. 4, p. 229-232.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01972240591007535>.

BECHARA, Silvia Regina de Camera Corrêa. Etnografia virtual e entrevistas online: desafios na pesquisa em educação Musical. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, 2014, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPPOM, 2014. Disponível em:

<https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2728>.

BECHARA, Silvia Regina de Camera Corrêa. **Jovens estudantes de música na cibercultura musical: facebook e educação musical 2.0**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127999>.

BELTRAME, Juciane Araldi. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais**. 285f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11033>.

BERG, Gregory. WWW.YOUTUBE.COM. **Journal of Singing**. v. 64, n. 1, 2007. p. 123-129. Disponível em: https://www.nats.org/cgi/page.cgi/_article.html/Journal_of_Singing/The_Listener_s_Gallery_2007_Sep_Oct.

BERG, Gregory. YOUTUBE.COM . **Journal of Singing**. v. 66, n. 5. 2010. p. 623-626. Disponível em: https://www.nats.org/cgi/page.cgi/_article.html/Journal_of_Singing/The_Listener_s_Gallery_2010_May_Jun.

BONK, Curtis J. YouTube anchors and enders: The use of shared online video content as a macrocontext for learning. **Asia-Pacific Collaborative education Journal**, v 7, n. 1, 2011 p. 13-24. Disponível em: <http://apcj.alcob.org/journal/article.php?code=21301>

BRAGA, Adriana. Etnografia segundo Christine Hine: abordagem naturalista para ambientes digitais. **E-Compós**, v. 15, n. 3, 2012, p. 1-8. Disponível em: <https://doi.org/10.30962/ec.856>.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009. Título original: YouTube: digital media and society series.

CAMPANELLA, Bruno. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. **MATRIZES**, v. 9, n. 2, 2015, p. 167-173, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v9i2p167-173>.

CAYARI, Christopher. The YouTube Effect: How YouTube Has Provided New Ways to Consume, Create, and Share Music. **International Journal of Education & the Arts**. v. 12, nº 6, 2011. Disponível em: <http://www.ijea.org/v12n6/>.

CAYARI, Christopher. Participatory culture and informal music learning through video creation in the curriculum. **International Journal of Community Music**. v. 8, n. 1, 2015. p. 41-57. Disponível em: https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41_1.

CAYARI, Christopher. Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. **Music Education Research**. v. 20. n.3. 2017. p 360-376. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1383374>.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2019. 1º ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020a. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/> Acesso em 01 dez 2020.

CETIC.BR. **Painel TIC Covid-19**: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 3ª edição: ensino remoto e teletrabalho. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020b. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-3-edicao/> Acesso em 03 mar 2021.

CETIC.BR. **Painel TIC COVID-19**: Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 1ª edição: Atividades na Internet, Cultura e Comércio Eletrônico. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020c. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-1-edicao/> Acesso em 15 abr 2021.

CREMATA, Radio; POWELL, Bryan. Digitally mediated keyboard learning: Speed of mastery, level of retention and student perspectives. **Journal of Music, Technology & Education**. v. 9. n. 2. 2016. p. 145-159. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jmte.9.2.145_1.

DELANEY, Kevin Delaney. Balancing in Light of the Purposes of Copyright: Whether Video Music Lessons Constitute Copyright Infringement. **Communication Law and Policy**. v. 20, n. 3, 2015. p. 261-285. Disponível em: [DOI:10.1080/10811680.2015.1051918](https://doi.org/10.1080/10811680.2015.1051918).

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FIALHO, Vania Aparecida Malagutti da Silva. **Aprendizagens e práticas musicais no Festival de Música Estudantil de Guarulhos**. 312f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, nº. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Marcos da Rosa; BELTRAME, Juciane Araldi; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura; MARQUES, Gutenberg de Lima. A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da ISME entre 2010 e 2018. **Revista da Abem**, v. 28, p. 28-45, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33054/ABEM20202802>.

GARNER, Neil Robert. **The YouTube effect: a paradigm shift in how musicians learn, teach and share?**. Tese (Doutorado em educação) - University College London. Londres. 401f. 2017. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10026223>.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Título original: The interpretation of Cultures.

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

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

GOHN, Daniel Marcondes. A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. **Revista da Abem**, v. 28, p. 28-45, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.33054/ABEM20202805>

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação em rede**: guia para professores. Brasília: Liberlivro, 2010.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. **Educação na cibercultura**. Curitiba: CRV, 2011.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. Londres: Sage Publications, 2000.

HINE, Christine. How Can Qualitative Internet Researchers Define the Boundaries of Their Projects? In: MARKHAM, Annette N.; BAYM, Nancy K. **Internet inquiry**: conversations about method. Califórnia: Sage, 2009.

HINE, Christine. Digital Ethnography. **The Wiley Blackwell Encyclopedia of Social Theory**. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781118430873.est0628>.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana L. de Alexandria. 2º ed. São Paulo: Aleph, 2009. Título original: Convergence culture.

KLADDER, Jonathan. Maschine-itivity: How I found my creativity using a digital sampling device to compose music. **Journal of Music, Technology & Education**. v. 9, n. 3. 2016. p. 289-313. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jmte.9.3.289_1.

KRUSE, Adam J.; HILL, Stuart Chapman. Exploring hip hop music education through online instructional beat production videos. **Journal of Music, Technology & Education**, v. 12, n. 3, 2019, p. 247-260. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jmte_00009_1.

KRUSE, Nathan B. Locating 'The Road to Lisdoonvarna' via autoethnography: Pathways, barriers and detours in self-directed online music learning. **Journal of Music, Technology & Education**, v. 5, n. 3, 2013, p. 293-308. Disponível em: doi.org/10.1386/jmte.5.3.293_1.

KRUSE, Nathan B.; VEBLEN, Kari. Music Teaching and Learning Online: Considering YouTube Instructional Videos. **Journal of Music, Technology & Education**, v. 5, n. 1, 2012, p. 77-87.

KUAK. **Quem são os influenciadores digitais**. Disponível em: <https://d27vzs4r83hauc.cloudfront.net/conteudo/infografico-quem-sao-influenciadores.pdf>
Acesso em 02 abril 2021.

LAMBERT, Craig. Twilight of the Lecture: The trend toward "active learning" may overthrow the style of teaching that has ruled universities for 600 years. **Harvard Magazine**, mar/abr 2012. Disponível em: <https://harvardmagazine.com/2012/03/twilight-of-the-lecture>.
Acesso em 10 jan 2019.

LEMOIS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5º ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3º ed. São Paulo: Editora 34, 2010. Título original: Cyberspace.

LOPES, Francisco Maykon Honorio. **A pedagogia musical on-line no ensino de acordeom**: uma análise do canal Jovenil Santos no YouTube. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, *no prelo*.

MANGINI, Maurício Machado; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção. Classificação vocal: um estudo comparativo entre as escolas de canto italiana, francesa e alemã. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 209-222, 2013. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/122>

MARKS, Robert. "I Learned It From YouTube!" (And Other Challenges of Teaching Voice). **Journal of Singing**, v. 69, n. 5, 2013, p. 589-592. Disponível em: https://www.nats.org/cgi/page.cgi/article.html/Journal_of_Singing/I_Learned_It_From_YouTube_And_Other_Challenges_of_Teaching_Voice_2013_May_Jun.

MARINHO, Vanildo Mousinho. **Performance musical da Embolada na Paraíba**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3074>.

MARIZ, Joana. **Entre a expressão e a técnica**: a terminologia do professor de canto - um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo. Tese

(Doutorado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110657>.

MARIZ, Joana. A terminologia do professor de canto e a evolução da pedagogia vocal. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, 2014, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPPOM, 2014. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/3290>.

MARKHAM, Annette N.; BAYM, Nancy K. **Internet inquiry: conversations about method**. Califórnia: Sage, 2009.

MARONE, Vittorio; RODRIGUEZ, Ruben C. “What’s So Awesome with YouTube”: Learning Music with Social Media Celebrities. **Online Journal of Communication and Media Technologies**, v. 9, n. 4, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29333/ojcm/5955>

MARQUES, Gutenberg de Lima. Mídias sociais audiovisuais: uma possibilidade de ensino aprendizagem online na educação musical? In: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 18, 2018, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: ABEM, 2018a. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/view/3115>.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Mídias Sociais e Educação: reflexões sobre as publicações do Congresso Nacional de Educação entre 2014 e 2017. In: Congresso Nacional de Educação, 5, 2018, Olinda. **Anais**. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2018b. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47867>.

MARQUES, Gutenberg de Lima. Aprendizagens nas práticas de produção solo (autoprodução) de um canal do youtube: reflexões e discussões sobre os elementos musicais presentes. In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 15. **Anais**. Londrina: ABEM, 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/397/267>.

MARQUES, Gutenberg de Lima. **Conteúdos pedagógicos de canto em mídias sociais: aspectos e características de vídeos no YouTube**. 2021. Monografia (Licenciatura em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19461>.

MARQUES, Gutenberg de Lima. **O efeito YouTube no cenário musical brasileiro: novas formas de criação, consumo e compartilhamento de música**. No prelo.

MARQUES, Gutenberg de Lima; BARRETTO, Anderson Gomes Paes. Youtubers Brasileiros: da autoexposição à monetização em lojas virtuais. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, v. 4, nº 1, 2018. Disponível em: <https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/view/170>.

MARQUES, Gutenberg de Lima; BELTRAME, Juciane Araldi. Educação musical online e semipresencial na extensão universitária: processos, primeiros resultados e reflexões. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 8, 1º ed, v. 2 (educação), 2018, Natal. **Anais**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018. p. 5599-5608. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mTS3PhaQrqvf8PHwjQmHEVJ7T3WuGQbZ/view>.

MARQUES, Gutenberg de Lima Marques. BELTRAME, Juciane Araldi. Cultura digital/participativa e aprendizagens nas práticas de produção solo (autoprodução) de um canal do youtube: descrições e percepções iniciais. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 29. **Anais**. Pelotas: ANPPOM, 2019. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/29anppom/29CongrAnppom/paper/viewFile/5725/2100>.

MÁRQUEZ, Israel. Nuevas prácticas de creación, distribución, consumo y 'socialidad' musical. La 'YouTubificación' de la música. **Telos: Cuadernos de comunicación e innovación**, nº. 106, 2017. págs. 72-81.

MARTIN, Alfonso Gutiérrez. **Educación multimedia y nuevas tecnologías**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997.

MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. A produção de cibervídeos na formação de professores: reflexões para a Educação Online. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 6, n. 2, p. 221-233, 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/462>.

MATTAR, João. YOUTUBE NA EDUCAÇÃO: O USO DE VÍDEOS EM EAD. In: Congresso Internacional ABED de Educação online, 15, **Anais**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.joaomattar.com/YouTube%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20uso%20de%20v%C3%ADdeos%20em%20EaD.pdf>

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MCCOY, Scott. Pedagogic Truth in the Age of YouTube. **Journal of Singing**, v. 67, n. 5, 2011. p. 549-550. Disponível em: https://www.nats.org/cgi/page.cgi/_article.html/Journal_of_Singing_Pedagogic_Truth_in_the_Age_of_YouTube_2011_May_Jun.

MILLER, Kiri. **Playing Along: Digital Games, YouTube, and Virtual Performance**. Londres: Oxford University Press, 2012.

MILLER, Richard. **A estrutura do canto**: sistema e arte na técnica vocal. Trad. Luciano Simões Silva. 1º ed. São Paulo: É Realizações, 2019. Título original: The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique.

MORAN, José Manuel. Apresentação. In: GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação em rede**: guia para professores. Brasília: Liberlivro, 2010. p. 9-10.

NATS. **About Us**. Disponível em: <https://www.nats.org/who-is-nats.html> Acesso em 17 abr 2021.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. A inserção do Youtube na aula de piano: um relato de experiência. In: Encontro Nacional da ABEM, 17. **Anais**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/17919200-A-insercao-do-youtube-na-aula-de-piano-um-relato-de-experiencia.html>.

OLIVEIRA, Priscila Patrícia Moura. O YouTube como ferramenta pedagógica. In: SIED:EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016, São Carlos. **Anais**. São Carlos: SIED:EnPED, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063>.

OLIVEIRA, Alerson Donizete de; LOTH, Vania Malagutti. Curso online de guitarra elétrica: uma netnografia em andamento. In: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 19. **Anais**. 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/563/374>.

ORNELAS, Greyce; FREIRE, Maurício. Software de análises acústicas como ferramenta pedagógica no ensino do canto erudito. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 26, 2016, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v26/>.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A linguagem dos emojis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 379–399, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647400>.

PAPAROTTI, Cyrene; LEAL, Valéria. **Cantonário**: Guia prático para o canto. 2º ed. Brasília: Musimed, 2013.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 02 abril 2021.

PROCANTO. **Sobre a PROCANTO**. Disponível em: <https://www.procanto.com.br/sobre>. 2021a. Acesso em 14 jul 2021.

PROCANTO. **Pedagogia vocal e COVID-19. 2021: AULAS DE CANTO NA PANDEMIA.** Disponível em: <https://www.procanto.com.br/pedagogia-vocal-e-covid-19>. 2021b. Acesso em 17 abr 2021.

PROCANTO, Associação Brasil. de Professores de Canto. **O que é pedagogia vocal?**. YouTube. Publicado em: 8 abr 2021c. Disponível em: <https://youtu.be/MEE-RQ7fQh8> Acesso em 23 abr 2021.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Escola, Cultura, Sociedade e diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 19, n. 37, 2013, p. 95-124. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2363>.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Opus**, v. 23, n. 2, p. 62-88, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2303>.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel. **O que é mídia social?**. Publicado em 02 out 2008. Disponível em: http://www.raquelrecuero.com/arquivos/o_que_e_midia_social.html Acesso em 05 jan 2019.

RIBEIRO, Giann Mendes. Educação musical a distância online: desafios contemporâneos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 30, p.35-48, jan.jun 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/80>.

RIBEIRO, Fábio Henrique Gomes. **Performance musical na cultura popular contemporânea de João Pessoa/PB**. Tese (Doutorado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11329>.

RIBEIRO, Giann Mendes; CERNEV, Francine Kemmer. O papel do feedback para ensinar e aprender música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 23. **Anais**. Natal, 2013. Disponível em: <https://anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2429>

ROCHA, Daniela; FURTADO, Gláucia; ROCHA, Edite. O YouTube como ferramenta Tecnológica na pesquisa em música. **Modus**. v. 11, nº 1. 2015, p. 39-50. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/1103>.

SALMONS, Janet. **Doing Qualitative Research Online**. Londres: SAGE Publications, 2016.

SANTOS, Edméa. EDUCAÇÃO ONLINE PARA ALÉM DA EAD: UM FENÔMENO DA CIBERCULTURA. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10. **Anais**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658-5671. Disponível em:

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1º ed. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em:

http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 02 abril 2021.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 49, p. 267-287, 2009. Disponível em:

<https://doi.org/10.35362/rie490683>.

SEPHUS, Nashlie H.; OLUBANJO, Temiloluwa, O.; ANDERSON, David V. Enhancing Online Music Lessons with Applications in Automating Self-Learning Tutorials and Performance Assessment. International Conference on Machine Learning and Applications, 12, 2013, Miami. **Anais**. p. 568-571. Disponível em: [doi: 10.1109/ICMLA.2013.178](https://doi.org/10.1109/ICMLA.2013.178).

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Jorge Barros (trad). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. Título original: Petite Poucette.

SILVA, Marco. Educar na Cibercultura: desafios à Formação de Professores para Docência em Cursos Online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, nº 3, p. 36-51, 2010.

Disponível em:

http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf.

SILVA, Marco Polo Oliveira da. **YouTube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue**. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ADUKYJ>.

SILVA, Gislene Victoria. **Tecnologias midiáticas como estratégia de apoio ao ensino da música na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista. Bauru. 171 f. 2017.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150339>

SILVA, Roger Cristiano Lourenço da. **O ensino de saxofone na era digital: um estudo sobre professores/produtores do YouTube**. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20380>.

SILVA JÚNIOR, Adelson Marcelino da. **A circulação da música no ciberespaço a partir das práticas das cantoras Nathalia Bellar e Val Donato na cena musical independente da**

cidade de João Pessoa/PB. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

SJÖSTEN, Christoffer. **YouTube as a resource for learning solo improvisation:** A study of the virtual guitar teacher. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia Musical) - Department of Music and Art, Linen University. 2018. 37 f. Título original: YouTube som resurs för lärande av improviserat solospel: En studie av den virtuella gitarrläraren. Disponível em: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-76361>.

SMITCH, Raychl; SECOY, Jacqueline. Exploring the Music Identity Development of Elementary Education Majors Using Ukulele and YouTube. **Journal of Music Teacher Education**, v. 29. n.1. 2019. p. 71–85. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1057083719871026>.

SNELSON, Chareen. Teacher Video Production: Techniques for Educational YouTube Movies. In: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 23, p. 1218-1223, Nashville, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), **Anais**, 2011. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/36454/>.

SOUNDCLOUD. **About SoundCloud.** Disponível em: <https://soundcloud.com/pages/contact> Acesso em 25 jun 2021.

SOUSA, Joana Mariz de. **Entre a expressão e a técnica:** a terminologia do professor de canto - um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110657>.

SOUZA, William Gláucio de. **A utilização do Youtube como ferramenta para o ensino e aprendizagem de guitarra:** concepções de um músico-professor de instrumento. Monografia (Licenciatura em Música) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Goiânia, 2014a. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/9908>.

SOUZA, Schneider Ferreira Reis de. Etnografia Virtual e Etnomusicologia: Reflexões de uma Pesquisa de Campo. In: Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, 3, Rio de Janeiro. **Anais**. 2014b. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4636>.

SOUZA, Schneider Ferreira Reis de Souza **A Video Game Music na internet:** nostalgia e estética no YouTube. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014c.

SOUZA, Vivian Martins Lopes de. **Os cibervídeos na educação online:** uma pesquisa-formação na cibercultura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10733>.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, v. 22, n. 1, p. 9-24. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.1.53720>.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria de Fátima Quintal. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. **Música em Perspectiva**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38133>.

SPOTIFY. **Sobre nós**. Disponível em: <https://www.spotify.com/br/about-us/contact/>. Acesso em 25 jun 2021

STADLER, Pâmella de Carvalho. **Youtube como ferramenta de educação não formal**: boas práticas para a produção de vídeos educativos com base nos aspectos da linguagem de youtubers. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2019.

STOWELL, Dan; DIXON, Simon. Enhancing Online Music Lessons with Applications in Automating Self-Learning Tutorials and Performance Assessment. **British Journal of Music Education**. v. 31. n. 1. 2013. p. 19-33. Disponível em: doi.org/10.1017/S026505171300020X.

SUNDBERG, Johan. **Ciência da voz**: fatos sobre a voz na fala e no canto. Trad. Gláucia Laís Salomão. 1º ed. 1º reimpr. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. Título original: Röstlära: Fakta om rösten i tal och sång.

TELLES, André. **A revolução das Mídias Sociais**: Cases, Conceitos, Dicas e Ferramentas. 2º ed. São Paulo: M. Book, 2011.

THEES, Andréa. **“Aprendi no YouTube!”**: investigação sobre estudar matemática com videoaulas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

TITZE, Ingo. Introducing A Video for Using Straw Phonation. **Journal of Singing**. v. 66, n. 5, 2010. p. 559-560. Disponível em: https://www.nats.org/cgi/page.cgi/_article.html/Journal_of_Singing/Introducing_A_Video_for_Using_Straw_Phonation_2010_May_Jun.

TOTH, Kristoffer. **Are Four Teachers More than Three YouTube Videos?**: Guitar teachers view on the use of digital tools and social medias. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Musical) - Faculty of Arts and Social Sciences, Karlstad University. Suécia. 32 f. 2015. Título original: Fyra lärare är fler än tre youtube-videor...eller?: Om gitarrlärares syn på användningen av digitala verktyg och sociala medier i undervisning. Disponível em: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-36804>.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.98-109.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. Cyrano de Bergérac em tempos de youtube.com: Considerações sobre as linguagens da mídia na aprendizagem da performance musical. In:

Congresso Nacional da ANPPOM, 19. **Anais**. Curitiba: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2009. p. 820-823. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2009/IX_Semiotica.pdf.

YAMAOKA, Eloí Juniti. O uso da Internet. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 146-163.

VARGAS NETTO, Maria Jacintha. **Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10420>.

VIEIRA, Josélia Ramalho. **Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciados em música: uma pesquisa experimental**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11579>

WALDRON, Janice. YouTube, Fanvids, Forums, Vlogs and Blogs: Informal Music Learning in a Convergent on- and Offline Music Community. **International Journal of Music Education**, v. 31, n.1, 2012a. p. 91-105. Disponível em: doi.org/10.1177/0255761411434861.

WALDRON, Janice. Conceptual frameworks, theoretical models and the role of YouTube: Investigating informal music learning and teaching in online music community. **Journal of Music, Technology & Education**, v.4, n 2-3, 2012b, p. 189-200. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jmte.4.2-3.189_1.

WEBB, Michael. Music analysis down the (You) tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom. **British Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 147-164, 2007. Disponível em: [doi:10.1017/S0265051707007401](https://doi.org/10.1017/S0265051707007401).

WEBB, Michael. Re Viewing Listening: “Clip culture” and Cross-Modal Learning in the Music Classroom. **International Journal of Music Education**, v. 28, n. 4, p. 313-340, 2010. Disponível em: [doi:10.1177/0255761410381821](https://doi.org/10.1177/0255761410381821).

WEI, Chi-Ting; YOUNG, Shelley S.C. Investigating the Role and Potentials of Using Web2.0 in: Music Education from Student Perspective. In: International Conference on Advanced Learning Technologies, 11, 2011, Atenas. **Anais**. p. 344-346. Disponível em: [doi:10.1109/ICALT.2011.107](https://doi.org/10.1109/ICALT.2011.107).

WHITAKER, Jennifer A.; ORMAN, Evelyn K.; YARBROUGH, Cornelia. Characteristics of “Music Education” Videos Posted on YouTube. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 33, n. 1, p. 49-56, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0255761414540662>.

WHITAKER, Jennifer A.; ORMAN, Evelyn K.; YARBROUGH, Cornelia. The Effect of Selected Parameters on Perceptions of a Music Education Video Posted on YouTube. In:

International Seminar of the ISME Commission On Research, 26, Londres. **Anais**. 2016. p. 255-263. Disponível em: <https://www.isme.org/other-publications/research-proceedings-2016>.

YOUTUBE. **YouTube for Press**. 2021. Disponível em: <https://blog.youtube/press/> Acesso em 15 abril 2021.

GLOSSÁRIO

Visando oferecer uma retomada ao texto, indico que ao clicar nos verbetes abaixo, o leitor será redirecionado ao parágrafo onde o termo apareceu pela primeira vez com *link*.

Termos da pedagogia vocal

Aquecimento vocal: conjunto de exercícios que antecedem e preparam o corpo para a prática vocal (PAPAROTTI; LEAL, 2013).

Máscara: termo utilizado por professores de canto para se referir a região superior da face (testa e região dos olhos e nariz) para onde a voz pode ser direcionada. (SUNDBERG, 2018)

Masterclass: expressão inglesa para se referir a uma aula com um especialista em determinado assunto. Comumente utilizado na área musical onde estudantes realizam performances musicais que são avaliadas e recebem *feedback* de professores renomados.

Mezza di Voce: refere-se a variação controlada na intensidade da fonação em determinada nota sustentada longamente (SUNDBERG, 2018).

Respiração diafragmática: ou “costodiafragmaticoabdominal”, é o que chamamos de “tipo respiratório”, ou seja, a movimentação do tórax durante a respiração, que está relacionada com a distribuição do ar na caixa torácica. Convém que seja observado em atividades que exigem o uso da voz, pois tem relação direta com o suporte respiratório e o controle da emissão do ar. No caso do tipo costodiafragmáticoabdominal, o ar é direcionado para a região inferior e lateral do tórax, o que facilita o uso do músculo diafragma e intercostais para controle da saída do fluxo de ar.⁸²

Técnica italiana: baseia-se na chamada escola de canto italiana, tendo como princípio técnico fundamental o *appoggio* (apoio), combinando o sistema respiratório com as musculaturas infra-abdominais e a ressonância frontal em uma ação única, resultando em uniformidade timbrística (MANGINI; ANDRADA E SILVA, 2013).

Técnica alemã: utiliza os princípios da escola de canto alemã, dando ênfase à sustentação do canto e às variações de timbre. Baseia-se em recursos de abaixamento e alargamento da

⁸² Verbetes elaborados pela fonoaudióloga Esp. Nancy Sotero em colaboração a esta dissertação.

laringe, ampliando as cavidades de ressonância e possibilitando a variação vocal (MANGINI; ANDRADA E SILVA, 2013).

Técnica do canudo: é uma das formas como podemos realizar os chamados exercícios de trato vocal semi-ocluído, que consistem na imposição de uma resistência à passagem do ar pelo trato vocal através da obstrução parcial da passagem do ar. Essa resistência, que pode ser controlada pelo material do canudo (plástico, borracha, vidro), diâmetro, espessura, provoca o aumento da mobilidade das estruturas do trato vocal como forma de vencer essa resistência, porém de maneira suave, progressiva e controlada.⁸³

Vocalise: exercício vocal onde se utiliza combinações silábicas sobre alguma determinada melodia, visando algum fim técnico (PAPAROTTI; LEAL, 2013; MILLER, 2019).

Whistles: conhecido como registro de assobio (SUNDBERG, 2018), caracterizando-se como a região mais aguda da voz.

Termos do contexto digital

Chat: formato de comunicação *online* síncrona, através de linguagem textual.

Decupagem: processo de dividir e descrever cenas de uma produção audiovisual.

Emoji: gravuras digitais produzidas pelo Consórcio UNICODE (PAIVA, 2016), e representam graficamente expressões, emoções, pessoas, objetos, etc.

Emoticons: contração dos termos em inglês *emotion* e *icon*, emoção e ícone, respectivamente. Combinam símbolos e caracteres para representar expressões faciais que denotam emoções e gestos. Utilizados em chats e comentários como parte da comunicação (GOMEZ, 2010).

Formato portátil de documento: criado em 1992 pela empresa Adobe e utilizado para visualizar e compartilhar documentos, permitindo a combinação de texto, imagens e quaisquer elementos gráficos em um só arquivo que pode ser aberto independentemente de *software* ou dispositivo que esteja sendo utilizado. (ADOBE, 2021)

Interface: dispositivo de conexão entre dois sistemas, sejam físicos/humanos ou digitais; espaço em que os usuários podem interagir e trocar dados e informações com *softwares* e equipamentos eletrônicos.

⁸³ Verbete elaborado pela fonoaudióloga Esp. Nancy Sotero em colaboração a esta dissertação.

Hyperlink: Elemento hipermidiático que direciona elementos textuais ou gráficos em um documento a outro no ciberespaço e/ou páginas na internet.

Hipertexto: Documento textual que possui indicações internas (*links*) que remetem a outros textos ou partes do mesmo documento consultado (GOMEZ, 2010).

Hipermídia: Estrutura de elementos midiáticos digitais combinados entre si, através dos quais o usuário pode transitar livremente (MARTIN, 1997).

Lettering: Termo usado na linguagem audiovisual para inserção gráfica de textos em vídeo.

Link: Ver hyperlink.

Live: Transmissão ao vivo de eventos e acontecimentos.

QR Code: Sigla para *Quick Response Code* (código de resposta rápida). É utilizado para armazenar informações, como textos e links. Apresentado graficamente em formato quadrado, pode ser lido por dispositivos eletrônicos, tais quais a câmera de um celular.

Nuvem: Nome genérico dado ao armazenamento de dados em serviços que podem ser acessados de qualquer lugar do mundo, a qualquer hora. O acesso é remoto, através da Internet, originando a alusão à nuvem.

PDF: Sigla para o termo *Portable Document Format*. Ver: Formato portátil de documento.

Playlist: Seleção de conteúdos digitais, em formato de áudio ou vídeo digitais, que pode ser reproduzida através de dispositivos eletrônicos.

Podcast: Formato de publicação digital de arquivos em áudio na internet (GOMEZ, 2010)

Streaming: Do inglês transmissão, é o nome dado às interfaces capazes de transmitir dados através da internet sem a necessidade de baixar o conteúdo no dispositivo local. Geralmente utilizado para visualização de filmes e músicas.

Web 2.0: Refere-se à "segunda geração" da internet (MATTAR, 2013), quando tornou-se possível o usuário participar da publicação e (re)criação dos conteúdos dispostos na internet.

Upload: ato de envio de um arquivo à interfaces da internet.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A Sr^a. está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **Práticas de ensino e aprendizagem do canto nas mídias sociais audiovisuais: um estudo de caso a partir de um canal no YouTube**, desenvolvida por Gutenberg de Lima Marques aluno regularmente matriculado no Mestrado em Música na área de concentração Educação Musical e linha de pesquisa: Processos e Práticas Educativo-Musicais do Centro de Comunicação, Artes e Turismo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora Dr. Juciane Araldi Beltrame.

Os objetivos do estudo são: investigar como ocorrem as práticas de ensino e aprendizagem do canto através de mídias sociais oriundas de um canal no YouTube; descrever quem é o produtor de conteúdo e a estrutura do canal escolhido; Identificar quais são as propostas pedagógicas encontradas no canal; investigar, a partir da ótica do produtor de conteúdo do canal, quais são suas concepções de ensino aprendizagem do canto mediado pelas mídias sociais e observar e refletir sobre as percepções de ensino aprendizagem presentes nos comentários dos seguidores

Justifica-se o presente estudo visto que a prática do ensino e aprendizagem online se faz realidade em diversos contextos e percebe-se uma lacuna na área da Educação Musical no que compete às suas aplicações e possibilidades cenários das mídias sociais. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação da sr^a. na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto durante a realização das entrevistas, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Esta pesquisa foi devidamente aprovada no Comitê de Ética da UFPB sob o Certificado de apresentação para Apreciação Ética nº 26356919.5.0000.5188.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, com a devida identificação de seu nome enquanto responsável pelo objeto de estudo da pesquisa, por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

São Paulo, 30 de Março de 2021.

Gutenberg de Lima Marques
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Gutenberg de Lima Marques; e-mail gutenberglm@gmail.com Telefone: (83) 99988.9580.

Endereço (Setor de Trabalho): Programa de Pós-graduação em música – Telefone: 3216-7005.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Data da entrevista:

Horário de início e término:

1. Aspectos pessoais e profissionais

- Como você diria quem é a Natalia Aurea, profissionalmente? Conte um pouco mais sobre sua formação musical e sua história profissional.
- Desde quando você percebeu o seu interesse pelo ensino?
- Qual foi o primeiro espaço/contexto em que deu aulas?
- E o que lhe levou a oferecer aulas no YouTube (YT)?
- E como você se identifica no YT? [como uma professora de canto que dá aula no YouTube ou uma produtora de conteúdo para o YouTube?] [após a resposta] Poderia comentar um pouco mais sobre essa identificação?

2. Aspectos pedagógicos no YT

- Ao ofertar aulas no YT o que você pretende/ia?
- Como você observa a aprendizagem daqueles que vêem seus vídeos pelo YT?
- Para você, o que difere de ministrar uma aula presencial e uma aula no YT?
- Como você vê seu canal? (O que representa)
- Você pensou em algo específico, alguma metodologia específica ao oferecer aulas no YT?

- E para as aulas do Ano 1, lá em 2015, houve alguma abordagem pedagógica específica que você idealizou?
- Como você preparou a sequência de vídeos do Ano 1?
- Como você escolheu os conteúdos, sua sequência?
- Hoje, você faria algo diferente?
- E de modo mais amplo, o que você considera sobre os processos pedagógicos em mídias sociais? Você utiliza mais alguma?
- Sobre os aspectos técnicos, processo de gravação, ângulo, captação de som... como se dá esse processo ?
- E em relação ao que visualizamos e ouvimos, a referência sonora para quem ouve no YT, o que você considera a respeito dessas características?

3. Aspectos sociais no YT

- Você considera o público que quem lhe assiste enquanto alunos ou participantes do canal?
- Quem são seus alunos/público da internet?
- Como você percebe o interesse de quem vê seus vídeos, o interesse deles de aprender?
- Como é e como se dá o feedback daqueles que veem seus vídeos? O que você acha desse processo de interação com os “alunos do YT”?
- Você costuma ver os comentários, pedidos de feedback e dúvidas e respondê-los?
- Você tem alunos particulares que lhe conheceram pelo YT? Como se deu essa relação?
- Você percebeu alguma diferença entre eles e os que lhe procuram sem nunca ter visto seus vídeos no YT?

- Você encoraja seus alunos particulares a verem os vídeos?
- Você percebe diferença entre os alunos presenciais que veem os vídeos e os que não?
- E você mantém relação do seu canal com outros professores do YT?
- Nesse tempo de distanciamento social/covid-19, você percebeu uma procura maior por seus vídeos?
- Por fim, há algo mais que você queira comentar sobre a temática das mídias sociais, a exemplo do YouTube, enquanto espaço de ensino-aprendizagem musical, em especial para o ensino do canto?

ANEXO

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de ensino e aprendizagem do canto nas mídias sociais audiovisuais: um estudo de caso a partir de um canal no YouTube

Pesquisador: GUTENBERG DE LIMA MARQUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26356919.5.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.759.720

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objeto de estudo as práticas de um canal do YouTube que promove o ensino aprendizagem do canto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como técnicas de coleta de dados: observação participante, pesquisa documental e entrevista semiestruturada, através de três fontes de dados: os vídeos publicados, os comentários dos seguidores e a fala do criador dos vídeos. Permitindo uma análise tanto do conteúdo publicado, quanto da recepção daqueles que assistem aos vídeos, quanto da perspectiva do próprio criador do conteúdo, de modo a investigar como ocorrem as práticas de ensino e aprendizagem do canto através das mídias sociais audiovisuais oriundas de um canal no YouTube.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como ocorrem as práticas de ensino e aprendizagem do canto através das mídias sociais audiovisuais oriundas de um canal no YouTube.

Objetivo Secundário:

Descrever quem é o produtor de conteúdo e a estrutura do canal escolhido; Identificar quais são as

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.759.720

propostas pedagógicas encontradas no canal;
Investigar, a partir da ótica do produtor de conteúdo do canal, quais são suas concepções de ensino aprendizagem do canto mediado pelas mídias sociais audiovisuais; Observar e refletir sobre as percepções de ensino aprendizagem presentes nos comentários dos seguidores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Dado a natureza da realização de entrevista semiestruturada, os desconfortos podem ser os receios do entrevistado em expor suas ideias e críticas com relação à temática. Uma forma de diminuir esse desconforto pode ser o favorecimento de um clima agradável na relação entrevistador/pesquisador e entrevistado.

Benefícios:

A pesquisa oferece ao seu participante um momentos de auto reflexão sobre suas práticas, a partir do momento o qual é entrevistado. Dessa forma, há a possibilidade de um engrandecimento profissional do entrevistado. Para a população, encontra-se o benefício do conhecimento e reflexão sobre uma prática comum, de maneira empírica, e através do trato científico dos dados, tais práticas poderiam ser (re)pensadas em profundidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem considerações sobre a pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos necessários para o início da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.759.720

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1417146.pdf	08/11/2019 11:51:16		Aceito
Outros	Certidao_Colegiado.pdf	08/11/2019 11:50:10	GUTENBERG DE LIMA MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_CEP.pdf	01/11/2019 12:31:32	GUTENBERG DE LIMA MARQUES	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA.pdf	01/11/2019 12:30:06	GUTENBERG DE LIMA MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/11/2019 12:28:32	GUTENBERG DE LIMA MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP.pdf	01/11/2019 12:24:54	GUTENBERG DE LIMA MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 11 de Dezembro de 2019

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br