

MUSICOTERAPIA NO ENSINO REMOTO: NARRATIVAS DE UM PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

*Music therapy remote attendance: narratives of a teaching and
learning process*

*Musicoterapia en la enseñanza remota: narrativas de un
enseñanza y aprendizaje*

Roseyriam Cunha¹, Cynara Molina de Freitas², Felipe de P. Silva³, Fernanda
Perla R. A. Aragão⁴, Fernando Toshikazu Senda⁵, Henryque de M. Cunha⁶,
Júlia A. Ramos⁷, Maico A. Lourenção⁸, Stefanie M. Reis⁹

Resumo - A pandemia COVID-19 ocasionou mudanças nas relações de ensinar e aprender. Professores e estudantes, afetados pelo distanciamento social, passaram a utilizar recursos digitais tecnológicos para as aulas não presenciais. Este artigo apresenta a jornada de oito estudantes e uma

¹ Doutora em Educação-UFPR, docente do curso de graduação em Musicoterapia-UNESPAR, Campus de Curitiba II, docente do PROFEI, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Email: rosemyram.cunha@unespar.edu.br, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6505-2176>

² Graduanda dos cursos de bacharelado em Musicoterapia (UNESPAR) e de Licenciatura em Música (PUC-PR). Email: cynaramolinadefreitas@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5759-3407>.

³ Graduando do Bacharelado em Musicoterapia – UNESPAR, Campus de Curitiba II. Email: felipedepaula1608@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8469-7332>.

⁴ Graduanda do Bacharelado em Musicoterapia – UNESPAR, Campus de Curitiba II. Bacharelado em Matemática - UFCG, Especialista em Informática em Educação - UFLA, Especialista em Neuropsicologia - Faculdades Bagozzi. Email: fepicel@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0226-8070>.

⁵ Graduando do Bacharelado em Musicoterapia – UNESPAR, Campus de Curitiba II. Clarinetista, saxofonista, regente e arranjador de banda. Email: toshisenda20@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7078-1848>.

⁶ Graduando do Bacharelado em Musicoterapia-UNESPAR, Campus de Curitiba II. Graduação em Bacharelado em Administração pela Universidade Estácio de Sá. Email: henryquemc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3219-5434>.

⁷ Graduanda do Bacharelado em Musicoterapia – UNESPAR, Campus de Curitiba II. Acadêmica do Bacharelado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email: juliaabramos20@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-8554>.

⁸ Graduando do Bacharelado em Musicoterapia – UNESPAR, Campus de Curitiba II. Graduando do Bacharelado em Fonoaudiologia, Universidade Tuiuti do Paraná, técnico em Design de Interiores, Centro Universitário de Curitiba. Email: lolo.lourencao@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5211-9087>.

⁹ Graduanda do Bacharelado em Musicoterapia – UNESPAR de Curitiba II. Email: stefaniemreis@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4234>

professora ao desenvolver a disciplina Musicoterapia Social, nesse contexto. A opção metodológica para a construção do texto foi a autoetnografia associada à tematização do conteúdo de textos da atividade final da disciplina. As considerações finais mostraram que o processo de ensinar e aprender em ambientes virtuais foi uma opção que, ao permitir a continuidade das disciplinas, alterou o espaço, a estética, a ecologia relacional entre estudantes e professores/as; as interações pedagógicas, mesmo que em ambiente virtual, são cruciais na produção da saúde social e mental de seus atores/as.

Palavras-chave: musicoterapia, tecnologia digital, educação, pandemia COVID-19.

Abstract - COVID-19 pandemic has changed teaching and learning relationships. Affected by social distancing, teachers and students used digital technological resources for non-presential lessons. This article presents the journey eight students and a teacher performed while developing the subject Social Music Therapy in this context. Autoethnography and thematic organization of contents of the final activities were the methodological options for text construction. Final considerations showed that the teaching and learning process conducted in a virtual environment allowed class continuity despite the changes in physical space, aesthetics, and relational ecology between students and teachers; pedagogical interactions even in virtual environments are crucial for the production of social and mental health.

Keywords: music therapy, digital technology, education, COVID-19 pandemic.

Resumen - La pandemia de COVID-19 originó mudanzas nas relaciones de enseñanza y aprendizaje. Profesores y estudiantes afectados por el distanciamiento social, pasaron a utilizar recursos digitales tecnológicos para las clases no presenciales. Este artículo presenta la jornada de ocho estudiantes y una profesora en el desarrollo de la asignatura Musicoterapia Social en este contexto. La estrategia metodológica para la construcción del texto fue la autoetnografía y la tematización de contenidos de la actividad que cerró la disciplina. As consideraciones finales mostraron que el proceso de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales permitieron la continuación de las asignaturas, al mismo tiempo que alteraron el espacio, la estética y la ecología de las relaciones entre estudiantes y profesores; las interacciones pedagógicas, inclusive en ambiente virtual, son cruciales en la producción de la salud social y mental de sus actores.

Palabras claves: Musicoterapeuta; Yo lucho por tus pacientes; Cuidados personales.

Introdução

Nos meados do mês de março de 2020, fomos surpreendidos com a demanda por modificações na vida cotidiana impostas pela pandemia COVID 19. As restrições de ordem sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), para impedir a disseminação da doença, incidiram sobre o convívio social e exercício de funções profissionais. O distanciamento social atravessou o ano e refletiu na alteração das práticas acadêmicas de ensinar e aprender, antes baseadas em interações presenciais.

No meio educacional, as instituições de ensino foram orientadas pelas portarias do Ministério da Educação (MEC), 343/ 17 março de 2020 e 544/ 16 de junho de 2020 (Diário Oficial da União, 2020), a substituir as aulas presenciais por aulas à distância. No estado do Paraná, as aulas presenciais foram suspensas em março pelo decreto governamental número 4.258 (Agência de Notícias do Paraná, 2020).

Seguindo esta legislação, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), instituição onde trabalhamos e estudamos e que oferece o curso de graduação de Musicoterapia, também cancelou aulas presenciais e decidiu dar continuidade às atividades didático-pedagógicas no formato remoto. As relações de ensinar e aprender passaram a ser mediadas por plataformas digitais e, de hora para outra, professores/as e alunos/as se viram imersos em interações tecnológicas que exigiram a aceitação inesperada, por ambas as partes, de formas diferenciadas de “estar junto” (Maffesoli, 2009, p.66).

O impacto destas medidas ressoou, para nós docentes, na necessidade de aprender como lidar com ambientes virtuais de aprendizagem e de adaptar conteúdos e maneiras de interagir à distância com os/as estudantes. Nós, alunos/s, alijados do meio convival da universidade, enfrentamos outras alterações nas dimensões da vida escolar como a ausência do espaço onde nos constituíamos estudantes do ensino superior, no qual nos afastávamos da geografia familiar para construir relações de coleguismo e amizade. A apropriação dos conteúdos foi separada da efervescência das discussões em sala de aula, do compartilhar de reflexões.

Ao vivenciar um evento marcante como este, nos sentimos impelidos/as a compartilhar nossa jornada. Este texto, portanto, trata-se de uma autoetnografia. Somos um grupo de oito estudantes e uma professora que articularam conteúdos teóricos da musicoterapia social comunitária (MTSoCom) distanciados de experiências práticas que facilitaríamos seu entendimento. Este artigo foi organizado para apresentar nossa caminhada em reflexões sobre o significado do termo *pandemia*; os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e seus impactos na ecologia acadêmica. Na sequência, os caminhos traçados tanto para a construção da disciplina aqui tratada como para a organização do presente texto foram descritos. O texto se completa nas considerações finais que nos foram possíveis tecer.

Considerações teóricas

A palavra *pandemia*, (pan/tudo; e demo/povo), origina-se do grego antigo (Cunha, 2007). Katz (2020) informa que Platão e Aristóteles já usavam esse termo para se referir a um evento que atingia a população na sua totalidade e que Galeno lhe deu o significado de epidemias de grande alcance. Atualmente, ela qualifica uma doença que se espalha por uma região extensa. Salvo o sentido de amplitude de inserção do coronavírus SARS-CoV-2, que atingiu o mundo inteiro, Katz lembra que a aplicação da palavra, principalmente do prefixo *pan*, pode mascarar as desigualdades que se revelam quando situações de vulnerabilidade atingem as pessoas em geral.

Este alerta nos afeta e provoca reflexões. Entendemos que diferentes processos sociais, culturais e econômicos podem gerar formas diversas de compreender, prevenir e passar pela mesma doença. Nesse sentido, a *pandemia COVID-19*, ao atingir a população mundial, desenhou diferenças nas maneiras de enfrentamento da situação conforme a ocupação do espaço geográfico, a atividade laboral, a constituição familiar, o sistema de crenças e valores de cada região (Katz, 2020). Dessa forma, considera-se que um fato em comum pode gerar maneiras heterogêneas de enfrentamento.

Nos deparamos com essa diversidade de posicionamentos e sentimentos frente um mesmo fato em março de 2020. Iniciávamos o ano letivo acadêmico quando nos vimos na iminência de alterar todo o planejamento do curso devido às diretrizes sanitárias exigidas pelas autoridades da saúde. O distanciamento social demandava por aulas não presenciais e as atividades práticas foram suspensas. Para melhor entender o que se passava, dialogamos com Goedert e Arndt (2020) e Lévy (2009), estudiosos do processo de ensino remoto que perceberem a transformação de valores, a diversificação nas relações com o saber nas relações cibernéticas.

Com esses autores/as entendemos que as tecnologias digitais são artefatos culturais de nossa sociedade, cuja utilização atua na ressignificação das esferas da organização social, cultural, política, econômica e educacional (Goedert; Arndt, 2020). Quando direcionadas para o processo educacional, essas ferramentas implicam, tanto para docentes como discentes, na “imaginação criadora para atender às novas demandas sociais de aprendizagem interativa, na qual a mediação das TDIC deixa de ser meramente instrumental para converter-se em ações que possibilitam a expressão de sentimentos, de partilhas e de conhecimento” (Goedert; Arndt, 2020, p. 111).

Antes do advento da COVID-19, observava o protagonismo dos/as estudantes na formação do ciberespaço em sala de aula, revelado pela intensidade com que esses recursos integravam suas formas de ver e interagir com o mundo. Porém, com o ensino remoto, o uso de plataformas de comunicação para processos pedagógicos foi imperativo para estudantes e professores. Os recursos comunicacionais digitais demandaram, de súbito, não só por acesso, mas também por conhecimento e aproveitamento crítico de suas possibilidades de aplicação (Goedert; Arndt, 2020).

Muito embora a familiaridade e protagonismo dos jovens, antes da pandemia, com o manuseio de ferramentas digitais no meio acadêmico, esses manejos se davam no seio de um ambiente de trocas breves que oportunizavam a socialização de informações. Havia como que um senso

comum na utilização das TDIC: um sentido coletivo de que aquele era um recurso disponível, uma opção possível enraizada no que se baseava “o estar junto... o viver o aqui-agora com os outros, no contexto comunitário dos sentidos e afetos no qual o corpo encontra seu lugar (Maffesoli, 2009, p. 103).

Este sentido e localização pessoal era legitimado na chegada ao prédio da universidade, na caminhada pelos corredores, na percepção de sensações como a temperatura do ambiente, os aromas que vinham da comida preparada na cantina, o ritmo das pessoas, a audição de vozes e sons de instrumentos musicais. Depois, a entrada na sala de aula e o encontro com a turma. Diferente disso, o ensino remoto nos levou para frente do computador, em algum lugar de nossa casa, para desvendar a imagem distante e desbotada de um/a professor/a, de alguns colegas e de ícones representando aquele/as que não se sentiam à vontade para *aparecer* na sala. Os sinais sensoriais que estruturavam sentidos para as práticas de aprendizado saíram de cena; cena que se alterou para os canteiros das nossas moradias .

Desta forma, a utilização dos recursos digitais tecnológicos passou a ser outra. Toda a sensibilidade foi alterada. Foi outra estética que se impôs, ao entendermos estética como as experiências, os conhecimentos “processados por meio de percepções, sintomas, sensações, sentidos, afetos e intuições” (Pereira, Camargo e Stecz, 2016, p. 81). Também o lugar e espaço foram refeitos à revelia. Considera-se que a configuração territorial, o lugar, vem da materialidade que o constitui. Já o espaço se constitui na soma da materialidade com a vida que a anima. A configuração geográfica tem, pois, uma existência material (lugar) e uma existência social, real, que se forma nas relações sociais (Santos, 2006) que ali acontecem (espaço).

As percepções que ocorriam no lugar e espaço acadêmico e que davam sentido ao que era constituído como território de ser e estar junto, foram substituídas, sem previsão de retorno. Ao buscar nos registros da memória, não encontramos dados, referências anteriores, que nos ajudassem a compreender o cenário para onde fomos deslocados/as. Nada de pistas para a construção desse novo espaço de interação, para a instituição de um código de ética possível para essa relação que se inaugurava. Sem as indicações dos

eventos da realidade sensível, como os sons, cheiros, texturas, claro-escuro, direita-esquerda, nos vimos sentados frente a uma tela e acreditando que dali sairiam nossos conhecimentos, nossas relações e realizações.

Nesse caldo, me vi envolta em uma realidade laboral inédita: colocar em prática com assertividade as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem com estratégias que estimulassem a participação e envolvimento dos/as estudantes na disciplina. Ao mesmo tempo, apoio e escuta se tornaram fundamentais frente às realidades diversas, inclusive de acesso aos recursos digitais, que se revelavam no decorrer das aulas. A alteração do processo de mediação pedagógica de presencial para não presencial exigiu a (re)construção de formas de estar junto com os/as estudantes. Antes dessas alterações, minha prática pedagógica estava enraizada no diálogo, na troca de experiências, na exemplificação por meio de atividades práticas. Me via agora como uma *e-professora* buscando partilhar lideranças com os/as estudantes, em um ambiente virtual que mal conhecia. Entendia, a partir de Goedert (2020) que a mediação pedagógica *online* deveria ser um processo educativo e comunicacional com vistas à construção coletiva e colaborativa de saberes. Minha dúvida era como colocar em ação esses preceitos para formar um espaço (Santos, 2006) de aprendizado vivo e prazeroso.

Para construir esse espaço, percebemos ser fundamental partir da colaboração, do respeito mútuo por limites e disponibilidades, com abertura para a criação de uma ecologia de relações distinta de tudo que já havíamos vivenciado. Com isso em mente, e entendendo que a disciplina que tratava de conceitos básicos da musicoterapia social-comunitária exigia mudanças profundas de formas de pensar, de entender realidades existenciais e de fazeres musicoterapêuticos, iniciamos as aulas com a apresentação de uma tarefa que iria atravessar e encerrar a disciplina.

Os caminhos da narrativa

O caminho adotado para a composição do presente texto foi baseado nas diretrizes da autoetnografia (Spry, 2001; Santos, 2017). Nossa pretensão foi a de contar um fato e não a de pesquisar sobre o fenômeno. Assim, escolhemos o formato da etnografia por ser apropriado para a descrição crítica de experiências pessoais no contexto relacional com os outros (Spry, 2001). Pensando nisso, perseguimos o objetivo de construir uma narrativa para mostrar os direcionamentos e os resultados obtidos ao desenvolver um processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto. Por se tratar de um narrar eventos e sentimentos pessoais, achamos por bem submeter esse processo a um comitê de ética. Houve aprovação sob o CAAE 43258821.0.0000.9247.

A disciplina aqui focalizada, Áreas de Atuação em Musicoterapia: Social, é obrigatória do curso de Musicoterapia da UNESPAR, e costumava ser ofertada no quarto semestre da graduação. Em situações pedagógicas de aulas presenciais, a carga horária desta disciplina era de 34 horas distribuídas pelos quatro meses letivos, em duas horas aula semanais. Essa carga horária permitia que o conteúdo fosse trabalhado com diálogo crítico em sala de aula e o contato pessoal com a realidade do campo em visitas e vivências em instituições na comunidade.

Quando as aulas presenciais foram suspensas, nossa instituição optou por continuar as atividades do calendário acadêmico no ensino remoto. Esta disciplina seguiu ofertada no segundo semestre com a participação de oito estudantes, quatro alunas e quatro alunos. As interações online foram organizadas com o uso do recurso *G Suite*, com ênfase na ferramenta *Google Meet* para as vídeoaulas, e *Google Classroom* para armazenamento de conteúdo teórico. Algumas medidas, como a flexibilização de carga horária, foram adotadas. Dessa forma, a oferta da disciplina foi em um módulo de dez encontros virtuais, cada qual com uma hora e meia de duração. Os assuntos tratados nesse período contemplaram noções de opressão, liberdade e diálogo de Paulo Freire; de caridade, assistencialismo e direitos, princípios da musicoterapia social comunitária, perfil do musicoterapeuta social.

Na primeira aula, a professora nos sugeriu a realização de uma atividade - *Nosso rio, nossa saúde* - com a proposta de que ela atravessasse a

disciplina para culminar como avaliação final. O objetivo era a sensibilização para a reflexão e criação de estratégias musicoterapêuticas teóricas e práticas para o contexto descrito na atividade. Tratava-se de uma situação-problema a ser resolvida em ação conjunta com uma comunidade imaginária que habitava as margens de um rio que estava poluído devido à descarga de dejetos. As ações a serem propostas pelo/a musicoterapeuta deveriam fortalecer o protagonismo dos moradores por meio da valorização dos recursos naturais do bairro. Nós deveríamos nos colocar no lugar do/a musicoterapeuta e sugerir posturas e ações adequadas para que este/a trabalhasse com a comunidade, com base nos conteúdos e materiais discutidos em aula.

O processo ensino-aprendizagem foi desenvolvido em quatro encontros na primeira semana e cinco na segunda semana. A nona aula do módulo ficou reservada para as finalizações da atividade avaliativa com a entrega de um texto produzido individualmente por cada um/a dos/as estudantes. Um último encontro foi agendado para comentarmos os textos, após a correção. Esse encontro foi denominado por devolutiva. Para facilitar essa conversa final, reestruturei a produção escrita dos/as estudantes conforme os temas que emergiram na leitura dos manuscritos que me entregaram. Organizei um texto com as categorias geradas pelos temas e fizemos a leitura e discussão desse material. Os frutos desse processo estão sistematizados a seguir.

Repercussões de um processo ensino-aprendizagem remoto

Para iniciar um processo ensino-aprendizagem remoto, ou seja, a interação entre professor/a e estudantes no contexto online, sem as características do ensino à distância (EAD), o desafio que se colocou primeiro foi o domínio básico da ferramenta *G Suite*. Conhecer a plataforma, entender os meandros da aplicação das ferramentas, usá-las com efetividade sem preparo prévio, exigiu doses de resiliência, ajuda de colegas mais experientes, apoio durante as primeiras experiências e colaboração dos/as estudantes no decorrer das aulas. Essa vivência reverberou no mote “tirar água do barco

furado enquanto navega”. Ansiedade e sensação de incapacidade foram constantes, sentimentos que jamais havia sentido, com tanta intensidade, em relação ao processo pedagógico.

Banhada por esse conjunto de preocupações começou o processo pedagógico. Em anos anteriores, tinha como prática iniciar e finalizar a disciplina com uma visita e vivência musical em instituição dedicada ao contexto social comunitário para oportunizar aos/às estudantes a aproximação ao ambiente de trabalho. O duplo contato com a realidade permitia que percebessem os entendimentos/sentimentos que os/as perpassavam nas interações sociais comunitárias em duas situações: a primeira se dava sem as reflexões sobre os conteúdos, a segunda, posterior às discussões dos assuntos tratados em sala de aula.

Neste ano, esta ação não foi possível. Sugeri então, a atividade transversal aos conteúdos da disciplina acima citada, para que eles/elas criassem sugestões para a resolução dos eventos que, potencialmente, poderiam surgir na interação real com moradores de uma comunidade. Desde a primeira aula destaquei a necessidade de participação ativa dos/as estudantes nas reflexões durante as aulas. Pedi que abrissem as câmeras, esclareci que o diálogo seria fundamental para o sucesso da nossa interação. O chamado para a conversa foi bem recebido, a troca de experiências ocorreu com frequência e poucas faltas foram registradas. Na quinta aula, optaram por conversar sobre o que sentiam a respeito das estratégias que estavam adotando para cuidar de si mesmos e das relações com os/as colegas, uma vez que agora haviam se tornado uma comunidade virtual.

As aulas seguintes deram andamento ao planejamento da disciplina. Na nona aula, destinada à finalização da atividade avaliativa, permaneci com eles/as na sala virtual para o caso de alguma dúvida. Após receber as atividades, fiz a leitura atenta dos textos e categorizei os temas que foram recorrentes a fim de refletir junto com a turma, de forma objetiva, o resultado da disciplina.

A tematização dos textos não estava prevista quando da construção da atividade avaliativa. A ideia ocorreu a partir da necessidade sentida ao ler os

manuscritos. A impressão que tinha era de que um texto complementava o outro. Apostei que uma reflexão que envolvesse os assuntos como por eles/as reportados, agiria como uma revisão da disciplina. Seria uma oportunidade para a valorização da dinâmica que, aula a aula, movimentou suas subjetividades. Acreditava que estas se objetivaram nas estratégias e posturas que sonharam e criaram para o/a musicoterapeuta da situação-problema na atividade avaliativa.

Marcamos um último encontro, a devolutiva, para conversarmos sobre o trabalho que apresentaram e o processo da disciplina. No decorrer da devolutiva, sugeri que avaliassem o nosso processo de ensino-aprendizagem *online* e os/as convidei a compor, de forma coletiva, um artigo que contasse nossa jornada na construção da disciplina. A ideia foi aceita com unanimidade. Então, pedi que me enviassem, por email, seus pareceres sobre essa caminhada para constar no texto.

Abaixo, encontra-se um diagrama com os temas encontrados nos trabalhos. Na sequência, estão os trechos descritivos que se referem a cada tema destacado.

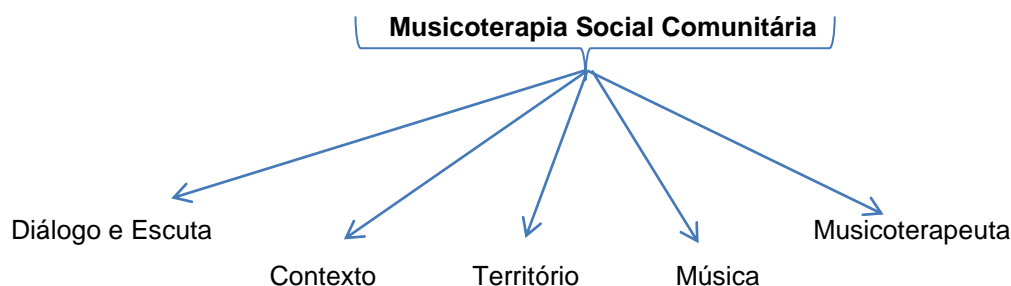


Figura 1: Temas que emergiram dos textos avaliativos da tarefa Nosso rio, nossa saúde

Diálogo e escuta

No entendimento que os/as estudantes construíram os temas, diálogo e escuta, se entrecruzaram. Para eles/as essas duas ações são atributos tanto do líder comunitário, das pessoas da comunidade, do musicoterapeuta e do

grupo de participantes. Avaliaram que dialogar com os moradores mais antigos do bairro, ouvir o que eles poderiam dizer sobre o problema, estar em conexão com outros profissionais que potencialmente atuariam junto na ação, seriam iniciativas que o/a musicoterapeuta poderia protagonizar. Caberia ao/a musicoterapeuta escutar a comunidade: o que querem, o que contam, o que gostam de cantar, como pensam em se comunicar. Em relação à escuta ampliada, que se estende para outros sentidos mais do que a audição, referiram-se à percepção da sensibilidade do grupo, da criação de espaços de fala, de reflexão, análise e construção de estratégias de ação. Pensar junto com a comunidade, compartilhar ideias sobre o problema, escutar um ao outro para criar decisões em conjunto, posicionamentos de melhora da qualidade de vida e fortalecimento do grupo foram atributos de diálogo e escuta, indicados para o profissional musicoterapeuta social comunitário. Esse tema se concluiu com a ideia: ao se conhecerem, as pessoas se reconhecem, nos outros.

Território

Em uma das aulas, enquanto esperávamos a chegada dos demais colegas na sala virtual, um estudante instigou reflexões sobre o *lugar* onde as vivências acontecem. Comentamos o significado que esses lugares assumem nas existências das pessoas, como, por exemplo, a escola para as crianças, a cantina para os universitários, a igreja para os fiéis, o espaço musicoterapêutico para participantes e profissionais. Chegamos à conclusão de que os lugares são marcos fértil para gerar afetos (positivos ou negativos) que se somam ao entendimento do que somos, do que fazemos e do que esperamos para o futuro. Talvez essa conversa tenha destacado a importância do território. Inspirados por Milton Santos (2006), os/as estudantes entenderam essa dimensão como a junção do espaço físico/material mais as ações/interações que as pessoas ali realizam. Em relação à atividade transversal, os/as estudantes imaginaram que o espaço geográfico amplo do bairro seria indicado para a realização de cortejos com grupos de moradores. Eles viram a necessidade de também determinar um lugar fixo para os encontros de musicoterapia. O entorno territorial seria o *lócus* das ações dos

moradores. Eles/as sugeriram que, ao modificar (limpar) o rio e o bairro, as pessoas também se modificariam. O tema se encerrou com o pensamento de que os fazeres musicoterapêuticos, no contexto da atividade proposta, se voltam para a conscientização e valorização do território.

Contexto

O contexto foi compreendido como um composto de diversas interfaces complementares, como o vivencial, o cultural, o social. Essas interfaces contextuais seriam uma porta de entrada para o/a musicoterapeuta sensibilizar-se com as dimensões sociais, culturais e históricas do lugar. Ao conhecer o contexto, o musicoterapeuta poderia cuidar da demanda evidente da comunidade e de outras situações que se revelariam no desenvolver dos processos interacionais mediados pelo fazer musical. A valorização da cultura local pode unir musicoterapeuta e grupo como partícipes dessas esferas contextuais, das circunstâncias do lugar e dos eventos de importância para a comunidade.

Música

No conjunto dos textos, a música figurou como um elemento de mobilização dos grupos ou da comunidade pela sua potência em gerar reflexões críticas e estimular mudanças. A música foi situada como um elemento capaz de apoiar a transição entre o que era (antes das interações sonoras) e o que vai ser (como as pessoas irão agir depois que o/a musicoterapeuta se retirar da comunidade). A música revela características históricas, sociais e culturais da vida da comunidade. Dessa forma, no contexto social comunitário, a música se torna elemento de denúncia e protesto, e guardião de convenções e tradições comunitárias.

Musicoterapeuta

O musicoterapeuta foi qualificado como um/a profissional *de fora*, que vem de outra realidade que não aquela onde se insere para agir profissionalmente. Para adentrar a comunidade, desenvolve habilidades para dialogar e respeitar a sensibilidade do grupo. Daí a importância do conhecimento do contexto para a criação de oportunidades de expressão e trocas *com e entre* os grupos de moradores. A vocação da musicoterapia de raiz sociológica para constituir arenas de participação foi destacada por Ruud (1998) e provocou ressonâncias nos pensares dos/as estudantes. Nos espaços de interação, escreveram, musicoterapeuta e membros da comunidade, mediados pelo fazer musical, ensinam e aprendem como é o território, como é habitar o lugar. Nesse sentido, algumas das características do perfil do musicoterapeuta social (UBAM, 2011) foram listadas, entre elas: acolher as manifestações expressivas como legítimas na comunidade, utilizar a música como uma construção situada sócio-culturalmente, desenvolver atividades musicais-musicoterapêuticas como um dispositivo de ação social para a construção de laços de solidariedade, promover a garantia de direitos, a construção de possibilidades de enfrentamento de vulnerabilidades e riscos sociais por meio da ação musicoterapêutica.

Proposta Prática

Para finalizar a mostra dos temas encontrados nos textos dos/as estudantes, figuram agora as propostas práticas consideradas adequadas à resolução do problema da atividade transversal à disciplina. A formação grupal, estratégia de ação unânime entre a turma, variou na formação. Houve sugestões de trabalho organizado em grupos homogêneos de crianças, de jovens e de adultos que se reuniram em horários distintos, para encontros semanais ou quinzenais. A justificativa desse modo de ação recaiu sobre os interesses diferenciados e formas de trabalhar distintas conforme a faixa etária dos participantes. Por outro lado, a formação de grupo único para toda a comunidade, sem divisões por idade, também foi sugerida. Nesse modelo, as trocas intergeracionais foram valorizadas já que no grupo, um ensina o outro, aprende-se com a experiência dos que já viveram mais. Uma terceira

solução que emergiu sinalizou encontros intergeracionais mensais quando houver subdivisão por faixa etária.

Para a mediação das ações do musicoterapeuta, a técnica musicoterapêutica mais citada foi a recriação de canções conhecidas e significativas para a comunidade (Bruscia, 2014). Outras técnicas lembradas foram a improvisação a partir de palavras e frases expressadas em reflexões, a audição e a composição de estrofes nos trabalhos em grupo.

Em relação às estratégias de ação com a comunidade, foram listadas: abrir espaços de criação por meio das técnicas da musicoterapia, fortalecer parcerias entre os participantes dos grupos para oportunizar parcerias musicais. Outras atividades foram especificadas como as rítmicas, a produção de sons corporais, expressão musical dos sentimentos em relação ao território, a construção de instrumentos sonoros com o material retirado do rio, o uso desses instrumentos em cortejos pela comunidade e a roda de conversa perto do rio. O encerramento do trabalho musicoterapêutico na comunidade foi indicado para quando o rio estivesse limpo e as pessoas se posicionassem com independência para resolver possíveis problemas da comunidade.

O processo de aprendizado remoto: o que nós, estudantes, temos a dizer

Como relatado acima, no dia da devolutiva, assim que concordamos em escrever este artigo, combinamos que, para compor o texto, enviaríamos para a professora uma mensagem contando nossa experiência pessoal sobre o processo pedagógico *online* que se encerrava. Essas mensagens estão reproduzidas a seguir.

“Quero escrever ainda no calor dos encontros e discussões. No impacto causado pelo uso das ferramentas tecnológicas, a palavra que mais se aproximou deste tempo foi *desafio*. Para mim, foi um desafio mexer em aplicativos para assistir às aulas. Um desafio aprender a me concentrar numa tela. Desafio me desligar das situações ao redor e me posicionar como aluna,

em sala, mesmo virtualmente. Foi um desafio equilibrar as responsabilidades que já existiam antes deste tempo com as novas. Mas, creio que o ser humano, pelo poder de aprendizado que Deus lhe deu, consegue se adaptar, a partir do momento em que a palavra desafio vira motivação para se conseguir chegar onde se quer. Alguns não tiveram forças de seguir ainda. Outros, a trancos e barrancos, mudaram o foco. E fizeram ‘uma limonada com os limões que a vida lhes deu’. Espero que todos se desafiem e se motivem a superar” (Fernanda).

“Nas aulas remotas, perdeu-se muito em relação às aulas presenciais. Faltaram olhares, trocas de sentimentos, e o diálogo ficou muito mais custoso. Mas tanto os professores quanto os alunos se esforçaram pra não ficarem parados durante a quarentena, então cada um fez o que pôde pra manter as aulas, mesmo à distância. Cada um tem uma realidade diferente dentro de casa e, por isso, pra alguns alunos talvez tenha sido extremamente invasivo/vergonhoso ligar a câmera, por exemplo. E lidar com essa realidade foi um grande obstáculo para a dinâmica das aulas. As aulas de MTSOCom, apesar dos problemas técnicos, geraram discussões importantes para a nossa formação e me fez visualizar melhor como é esse trabalho na prática musicoterapêutica” (Fernando).

“O ensino remoto, acredito que tem suas vantagens e desvantagens. Vantagens pelo fato da questão do deslocamento, por estar mais próximo da família, por me alimentar melhor. Por outro lado as desvantagens, nossa área carece muito do contato, do vínculo, que só a presença olho no olho pode proporcionar” (Maico).

“Durante as semanas das aulas, ocorreu uma adaptação ao aprender remoto, houve uma maior disposição para as aulas e consequentemente foi possível aprender sobre a matéria” (Felipe).

“Considero que o processo de aprendizagem remoto implica em algumas problemáticas. Me parece que a ausência de um território, fez com que um dos fatores relativos à criação de subjetividade, o espaço, se perdeu. Que espaço é esse do virtual? Será que é possível que as relações de ensino aprendizagem se estabeleçam da mesma forma que a presença física em sala de aula, pátio, escola? Os agentes lado a lado, a poucos metros respirando um

mesmo ar? Na disciplina de Áreas de Atuação em Musicoterapia: Social, a professora trouxe uma dinâmica diferenciada em sua avaliação, e conseqüentemente na construção do processo. A avaliação foi um exercício prático do fazer social. Foi extrapolar os limites do teórico em um outro modelo teórico, só que no campo das ideias. O que fazemos quando não temos o espaço físico? Usamos o espaço mental. É difícil que essa extrapolação contemple a diversidade de indivíduos que habitam este espaço, e interagem conosco, mas ainda assim, o exercício de tratar nossos conceitos, de nos sujeitarmos a um pensar o outro a partir de um devir, é algo enriquecedor. Que espaço é esse do virtual? Senão um espaço que está conosco desde que o campo das ideias existe. Será que é possível que as relações de ensino aprendizagem se estabeleçam da mesma forma? Talvez eu saiba menos agora do que antes, e talvez só de não caber pensar mais “a mesma forma” já se diga bastante. Que bom que conseguimos trafegar em várias formas e respirar ares novos de tempos em tempos” (Henrique).

Comentários Finais

Assim como ocorreu na resolução da situação-problema que foi proposta na disciplina, os depoimentos dos/as estudantes sobre o processo de aprender online se complementam. Houve os que abrangeram múltiplas faces do evento, outros focalizaram um aspecto pontual. Três coautoras optaram por figurar apenas com as contribuições entregues no texto avaliativo. A música se faz de sons e silêncios, igualmente nosso artigo se compõe de vozes e pausas.

A narrativa que aqui encerramos foi criada como reação ao evento histórico que atravessamos, a pandemia COVID-19. Foi impossível ficar em silêncio quando, *em nós e ao nosso redor*, as mudanças de ordem vivencial foram ensurdecadoras. Ousamos contar, em um coletivo autoetnográfico, a jornada subjetiva e objetiva que perpassamos no convívio mediado por máquinas. Essa convivialidade tinha um objetivo bem definido: ensinar e

aprender. De hora para outra, as interações professor/a X alunos/as perderam o calor das presenças, se tornaram *não presenciais*. No desenrolar do texto, mostramos que essa situação de não presença explicitou a ausência de muitas coisas, e demandou pela criação de um mundo interacional inédito.

A mediação das interações pedagógicas por ferramentas tecnológicas digitais foi o recurso que nos restou para darmos continuidade às atividades acadêmicas. Essa possibilidade permitiu que o ano letivo fosse em frente, evitou a ruptura total do contato alunos/as e professores/as. O ensino remoto se estabeleceu sobre situações contrastantes. De um lado, a preocupação pela construção de espaços de comunicação significativa e potente para gerar aprendizados; de outro, a evasão do alunado. O formato virtual evidenciou, entre os/as estudantes, a redução de recursos motivacionais para continuar o curso, embora nossa instituição tenha estabelecido um setor de acolhimento e apoio.

A realidade que se descortinou para a continuidade da grade curricular semestral abalou estruturas emocionais de ambos os lados, professora e estudantes. Sabíamos que colegas estavam desistindo, ouvíamos silêncios, sentimos ausências. Em ato de valorização das presenças, seguimos em frente, nos fortalecemos na cumplicidade de acordos e alianças que foram tecendo a disciplina.

Porém, sob a noção guarda-chuva de pandemia, nos deparamos com mais heterogeneidades do que homogeneidades. A realidade pandêmica se mostrou, entre o nosso coletivo, diversa em aspectos como: acesso à internet, posse de máquinas com potência para fazer e sustentar conexões, disponibilidade de espaço físico com privacidade para a participação nas salas virtuais, flexibilidade emocional para enfrentar a crise, motivação para aprender a aprender no ensino remoto.

Nesse cenário, a disciplina que conseguimos articular, assumiu diferentes perspectivas, se comparada aos períodos anteriores. Os conteúdos foram (re)selecionados para a configuração mais enxuta do processo pedagógico. Atividades práticas tanto em sala como na comunidade não aconteceram. Dessa forma, a relação com o saber, como indicou Goedert e

Arndt, exigiu esforços cibernéticos para se manter viva. Nossas afetividades iam e vinham por cabos óticos, na construção de um estar junto, que anunciado por Maffesoli, se reconfigurou, mas não substituiu o ensino presencial.

A ausência de discussões efervescentes que normalmente ocorrem em sala de aula presencial foi, provavelmente, o motivo do resultado final da tarefa avaliativa. Com a falta de troca de ideias, da instigação cognitiva que o diálogo ao vivo proporciona, foram preponderantes visões centradas em um ou dois aspectos do conteúdo, sem a abrangência dos temas tratados. A intermediação de ideias e a consequente ampliação de modos de pensar se enfraqueceram. Por essa razão, os textos dos/as estudantes se complementaram. O assunto tratado por um/a colega se completava no texto de outro/a. O assunto que não foi abordado por um/a, aparecia no texto de outro/a.

Nesta dinâmica, eles/as criaram um caminho de apropriação de saberes que permitiu movimentar zonas de conforto. Essa trajetória está explicitada na Figura 1 e na descrição dos temas que emergiram dos textos avaliativos. O caminho foi se construindo no processo de deslocamentos de conhecimentos previamente assimilados para o encontro com pensares distintos. As noções iniciais de uma musicoterapia pautada na visão biomédica se moveram para um conhecimento fundado nos princípios sociológicos da MTSOCom. A visão de mundo baseada no assistencialismo foi desestabilizada pela concepção de pessoas de direitos. Com esse movimento, construímos possibilidades de aproximação aos pensares e fazeres da MTSOCom.

As impressões pessoais dos/as estudantes coautores/as deste artigo, sobre o processo pedagógico *online*, revelaram a sintonia de pensares e fazeres da comunidade virtual que formamos. Em destaque, encontramos reverberações sobre a alteração do lugar físico, do espaço de pensar, no desmoronamento do território geográfico, mudanças na estética do aprender, na alteração do sensível, nos problemas técnicos e a ênfase no distanciamento entre as pessoas. Mediados pelas máquinas, tivemos que nos tornar mais humanizados para superar esse momento. Desde as exigências em relação ao

outro, passando pela forma de conceber a relação ensino-aprendizagem, até os processos avaliativos, doses de empatia e resiliência foram ampliadas.

O campo educacional foi chacoalhado, a situação pandêmica pediu urgência. A reação foi rápida. Mas, a que custos, ainda não se sabe. A história aqui reproduzida mostrou que as implicações foram profundas. Trabalhamos com o que tínhamos às mãos, avaliamos que era melhor isso do que nada. Sabemos que muitos brasileiros ficaram distanciados de ambientes escolares, até dos virtuais. Ouvimos de estudiosos que essa perda será irreparável no futuro. Entendemos, nas interações *online*, que a educação perpassa nossa saúde social e mental. Essa conclusão nos leva a clamar que sejam postas em prática políticas públicas que valorizem a educação, os/as estudantes, os/as professores. Somos todos e todas pessoas de direitos aos cuidados, à cultura, ao lazer, aos saberes. Esse é um dos princípios básicos da MTSOCom, nós lutamos para que ele adquira visibilidade.

Referências

- Agência de Notícias do Paraná. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=106160&tit=Novo-decreto-suspende-aulas-em-escolas-particulares-do-Parana>. Acesso em 15 de jan 2020.
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy*, University Park, IL: Barcelona Publishers.
- Cunha, A. G. (2007). *Dicionário Etimológico da Língua Brasileira*. Rio de Janeiro: Lexicon Editorial Digital.
- Diário Oficial da União. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 de jan. 2020.
- Diário Oficial da União. PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. DISPONÍVEL EM: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 15 de jan. 2020.
- Goedert, L.; Arndt, K. B. F. (2020) Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Criar Educação*, v. 9, nº2. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/issue/view/247/showToc>. Acesso em: 19 de dez. 2019.

- Goedert, L.(2020). Palestra Do conceito de mediação à ação de mediação pedagógica, proferida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI, Curitiba, 15 de dez., online, canal You Tube da UNESPAR.
- Katz, H. (2020). Pandemia: porque não usar. *Logos* 54 , v.27, n.02. p 113-127. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/54469>. Acesso em: 28 dez 2019.
- Lévy, P. (2009). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Maffesoli, M. (2009). *A república dos bons sentimentos: documento*. São Paulo: Iluminuras.
- OMS. Organização Mundial da Saúde.(2019).*Protect yourself and others from COVID-19*. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. acesso em: 03 de jan. 2020.
- Pereira, L.F.; Camargo, M& Stecz, S. (2016)*Arte e conhecimento tudo a ver!* Curitiba: Alvaro Borges.
- Santos, M. (2006)*A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- Santos, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL*, v.24, n.1, p.214-24. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 09 de jan. de 2020.
- Souza, L. K. de. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em 25 jan. 2021.
- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, v. 7, n. 6, p. 706-732. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107780040100700605>. Acesso em 10 de jan. 2020.
- Ruud, E. (1998). *Music Therapy: Improvisation, Communication and Culture*. Barcelona Publishers.
- UBAM. Perfil do Musicoterapeuta Social. Grupo de Trabalho sobre Musicoterapia na Assistência Social da UBAM. *UBAM*, Março de 2011. Disponível em: <http://ubammusicoterapia.com.br/wp->

[content/uploads/2018/07/perfil-do-musicoterapeuta-social.pdf](https://www.brjmt.org.br/content/uploads/2018/07/perfil-do-musicoterapeuta-social.pdf). Acesso em
16 de nov. 2020.