# IV. *Musicoterapia*

# Experiências musicais com idosos em instituições de longa permanência e seus saberes musicais: relato de experiência

Clara Márcia de Freitas Piazzetta

*Departamento de Musicoterapia, Faculdade de Artes do Paraná*
musicoterapia.atendimento@gmail.com

**Palavras-Chave**

Musicoterapia Músico Centrada, Idoso Institucionalizado, Leitura Musicoterapêutica

## RESUMO

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico e uma leitura musicoterapêutica baseada na abordagem de Musicoterapia Músico Centrada de modo a compreender o sentido das experiências musicais com idosos em Instituição de longa permanência.

## I. INTRODUÇÃO

Ao se fazer uma revisão de literatura no campo da música no atendimento aos idosos encontra-se investigações sobre o ensino de música para idosos (Souza & Leão, 2006; Renner & Beyer, 2007), o uso da música associado a quadros clínicos específicos como Alzheimer, Parkinson e depressão (Pazzinni, s/d). Os estudos musicoterapêuticos e psicológicos focam na qualidade de vida e no resgate da história de vida de cada um (Machado, 2008; Renner & Beyer, 2007; Tourinho, s/d).

A partir desse estudo bibliográfico compõe-se este artigo, que tem por objetivo registrar uma leitura musicoterapêutica de intervenções musicais com idosos em Instituições de longa permanência e, refletir as particularidades da construção de sentidos, a partir do campo da Musicoterapia Músico Centrada – MTMC - (Aigen, 2005).

O interesse no estudo surgiu de inquietações da musicoterapeuta ante algumas expectativas do trabalho associadas a aulas de música e ao perfil de 'professor de música' como o animador da casa e ao comentário da equipe técnica: 'que música triste'.

Assim, é apresentado o contexto do idoso em Instituições de longa permanência; algumas canções recriadas pelos participantes nas sessões de musicoterapia; leitura musicoterapêutica fundamentada na visão de música como uma forma de ação humana e como uma prática da musicalidade e o aspecto semântico da significação musical com seu conteúdo conceitual simbolicamente (Aigen, 2006; Renner & Beyer, 2007).

## II. A SENESCÊNCIA EM INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA

O envelhecer ocorre como um processo que envolve redução de capacidades, autonomias, "com perdas físicas e de papeis sociais", (Motta, *apud* Ribeiro, 2007, p.02). Segundo estudos de Ribeiro & Schuld (2007) o processo de envelhecer está diretamente relacionado com a cultura do grupo social e carrega as características próprias do grupo.

Assim, a cultura na realidade contemporânea diante dos dados estatísticos de crescimento da população de idosos leva alguns profissionais envolvidos com a saúde a questionarem-se quanto a pouca importância dada ao idoso nos debates éticos e bioéticos. Para Tourinho (s/d, p.1) isso acontece pelo 'recalque' da morte simbolizada pelas metáforas "juventude eterna" e "saúde perfeita" que implicam "na idéia de que a velhice é uma doença a ser prevenida e tratada" e não uma etapa natural da vida permeada de características próprias.

O preconceito com a senescência leva à criação de terminologias para substituir o termo 'velho', tais como: programas para 'melhor idade'. Esses têm como objetivo a prevenção das doenças cardíacas, cognitivas e motoras. Para Tourinho (s/d, p.1) "velhice deve ser entendida como uma etapa de vida onde acontecem modificações que afetam a relação do indivíduo com o meio, dentro de um tempo". Tempo este, que não é o 'mecânico' mas sim o 'tempo vivência' "que traz uma estrutura de vida em si" e não se constitui de ontem, hoje e amanhã (Clark, *apud* Tourinho, s/d p 1). Este modo de pensar vem ao encontro da definição de Saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS) descrita como bem-estar físico, mental e social. Ou seja, não é apenas ausência de doença.

Os moradores de Casas de Repousos ou instituições de longa permanência manifestam quadros clínicos em diferentes níveis de desenvolvimento. São pessoas que tiveram AVC e apresentam paralisia parcial do corpo; portadores de depressão profunda; quadros psiquiátricos severos; portadores de Alzheimer, Parkinson e demência. O que unifica o grupo é a faixa etária acima de 70 anos.

As razões dos familiares para a internação estão diretamente relacionadas com as necessidades de o idoso receber cuidados contínuos de enfermagem e medicamentos. As Instituições de longa permanência assim, por melhor que sejam leva ao "isolamento, a inatividade física e mental e, por fim, uma redução da qualidade de vida" (Brito, *apud* Ribeiro & Schutz, 2007, p.2).

Os idosos assim, passam por mudanças grandes em suas vidas com as adaptações pós traumas e nas internações agregam mais uma mudança, pois são afastados de suas rotinas, da convivência diária com seus familiares e amigos. "Os idosos sentem-se isolados, sós, sua auto estima diminui, sentem-se desvalorizados, chegando à perda da identidade" (Machado, 2008, p 01). Nessa última fase do ciclo vital, instala-se uma desesperança pela ausência de perspectivas futuras e de vida. Em situação de internamento sentem ainda mais agravado seu estado, não sabem o que fazer de seus dias, parecem estar sempre aborrecidos e melancólicos. Segundo Herédia (*apud* Ribeiro & Schutz 2007, p 4) este quadro leva a uma posição de passividade diante da vida e esta "transcorre como se fosse algo externo e alheio à sua existência".

Neste ambiente, os estudos direcionados ao cuidado do idoso são unânimes em defender que o contato com a música é essencial para a manutenção da qualidade de vida.

# III. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: MÚSICA E O IDOSO

As experiências musicais: escuta, recriação ou lúdico sonoro com instrumentos musicais de percussão são incentivadas por todos os envolvidos no cuidado ao idoso. De modo que, ao envolvê-los com o ambiente de sons ritmos, melodias e letras de canções presentes em suas vidas abre-se um canal direto com particularidades e singularidades de cada um. Aciona-se o exercício da memória e com este, alguns sentidos da vida. Para Machado (2008) ao se ativar a memória o processo de senescência passa a ser encarado como um tempo de lembrar. "Momento em que o idoso pode reconstruir e reviver passagens significativas de sua mocidade e resgatar sua identidade" (Tourinho, s/d, p. 3).

É importante destacar que essa experiência de reencontro com fatos passados é muito positiva, pois, "é lembrando que podemos avivar fatos inconscientes que ampliam o significado do 'ser velho'" (*ibid*,, p 3). Refletindo sobre este exercício de reencontro,

> lembrar, muitas vezes, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com as imagens e idéias de hoje as experiências do passado. Memória não é só sonho, é trabalho. Esse trabalho que emerge através do fazer musical, além de prazeroso, nos leva a elaboração consciente de material inconsciente que vem a tona, impulsionado pela música (*Ibid,* p. 3).

Este momento de encontros potencializado na experiência musical acontece também ao se considerar o 'poder' da música. Para Renner & Beyer (2007), a condição humana de auto conhecimento, com liberdade e auto realização é mobilizada e a experiência estética ativa processos dinâmicos de construção interior. Enfim, é um instrumento poderoso para "manter, ampliar e ativar todas as esferas de estrutura física, mental e social do ser que envelhece" (Renner & Beyer, 2007, p.104).

O contato com a experiência estética remete ao ouvinte. Os estudos visitados na revisão de literatura consideram o ouvinte como um receptor. A música como sendo algo que está fora da pessoa com poder de mobilizá-la, de mudar seu estado. Alguns elementos da música, por exemplo, o ritmo pode colocar o corpo em movimento, convida-o a dançar. Porém, é necessário que a pessoa – mente e corpo - aceite este convite.

## A. Como ouvimos - experiência de escuta musical

Na construção deste texto, utiliza-se o campo de conhecimentos da MTMC. Essa está baseada na visão cognitiva da construção de sentidos ao se considerar a percepção auditiva e seus entendimentos a partir da Teoria da Metáfora - Metáfora Conceitual e Teoria do *Schemas*. Essa teoria permitiu uma possibilidade de descrição do funcionamento do pensamento humano re-admitindo o corpo nesse sistema (Lakoff & Johnson, 2002). Ocupa-se então não do pensamento, mas de como pensa o pensamento. A Teoria dos *Schemas*, na dimensão pré-conceitual provê estruturas representacionais de espacialidade necessárias à construção do entendimento de onde se está e o que está ocorrendo em volta. Estes *schemas* estão presentes na compreensão do som musical ou não.

Assim, parte-se do princípio que, em cada pessoa existe uma musicalidade que a constitui como serumano e lhe permite integrar-se ao meio a partir da escuta e do tato (Zuckerkandl, 1973). Deste modo, música não é algo que está apenas fora das pessoas, ela existe dentro de cada um com o exercício da musicalidade e da espacialização do som.

A experiência estética musical constitui-se de encontros com sons ordenados e os sentidos construídos não passam por campos referências. A construção dos significados acontece no momento da escuta e varia de ouvinte para ouvinte (Ferraz, 1999).

Carvalho (2007, p.2) descreve algumas características da 'metáfora conceitual': "é uma ponte que liga domínios semânticos diferentes (...) uma maneira de expressar o pensamento abstrato em termos simbólicos". Sua função é "a de estender as capacidades de comunicação e conceitualização do ser humano" e "enfim, é vista como um elemento de elo entre os argumentos lógicos e emocionais".

A complexidade da música surge em suas amplas formas de organizar os elementos que a constituem – ritmo, timbre, melodia, harmonia. O pensamento humano diante deste acontecimento complexo é colocado em ação para que exista a escuta. "O som é um objeto subjetivo, que está dentro e fora, não pode ser tocado diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão" (Wisnik, 1989, p.26). Deste modo, para a experiência musical ser uma construção semântica, o processo de entendimento acolhe a obra como um todo e acontece de forma metafórica. Ou seja, apenas com este processo metafórico conceitual de entendimento mental da estrutura musical é que as memórias e emoções são ativadas.

A importância da música para a população de idosos justifica-se no resgate e manutenção da memória, contudo, é interessante considerar este aspecto cognitivo de percepção e construção dos sentidos da experiência estética musical, que envolve diretamente o exercício de suas musicalidades. Um tempo vivencia é colocado em ação no aqui agora, em um exercício de pensamento, de musicalidade em ação.

# IV. RELATO DA EXPERIÊNCIA

As características das performances musicais na Instituição[1] durante as sessões são: canções de conhecimento dos idosos, canções do tempo de sua juventude, marchinhas de carnaval, serestas, músicas regionais, sertanejas, valsas e cantigas de roda. Uma voz feminina com acompanhamento de percussão, teclado ou calimba incentiva as escolhas de repertórios, e, a partir da técnica musicoterapêutica da provocativa musical (Barcello, 2008) oportuniza a interação com instrumentos de percussão como pandeiro, caxixi, chocalhos de lata, clavas, afouché, buzinas de cornetas, vibratone e bongô além de dar escuta as vozes dos idosos. Geralmente uma voz suave cantada com esforço e satisfação por ter lembrado toda a letra, e o reconhecimento com palmas de todos após o cantar.

Da mesma forma, oportunizam-se alguns diálogos advindos de lembranças suscitadas por determinada canção ou incentiva-se uma roda de conversas entre os participantes após a atividade. Escolher músicas uns para os outros e criar linhas condutoras entre os personagens das canções de modo a construir um jogo de adivinhações de canções é bastante apreciado. No incentivo ao manuseio dos instrumentos de percussão de modo adequado ao ambiente das canções ou mesmo das breves experiências de interação instrumental percebe-se a manutenção ou não, das capacidades cognitivas musicais como pulso, percepção de tempo e espaço, e

possibilidade de seguir uma regência para compassos de pausas e a capacidade de manutenção melódica na performance das canções ao invés de recitar as letras como se fossem versos.

Com esse ambiente começam a surgir considerações da equipe técnica: "o violão anima mais, esses instrumentos, eles não sabem tocar"; "essas canções estão muito tristes". Na musicoterapeuta surgem questionamentos: O que a Instituição entende que possa ser musicoterapia? O que se oportuniza clinicamente a essas pessoas? Como é possível trabalhar com quadros clínicos tão distintos ao mesmo tempo? Qual a estrutura dessas músicas 'tristes' para alguns ouvintes, mas cantadas pelos participantes do grupo? Como resgatar a iniciativa e elevar a auto estima em participantes institucionalizados?

Na experiência de re-criação as canções trazidas por um dos participantes que está vivendo a adaptação fora de sua casa, ilustram essa reflexão. Os familiares estão todos os dias na Instituição, mas parece que não é suficiente, pois o afastamento de seus pertences e do cônjuge é difícil, quer ir dormir em casa. Às vezes manifesta alguma confusão mental quanto onde é sua casa, onde está. Nas sessões de musicoterapia trás sempre canções novas. Algumas falando de traição como *Aos pés da Santa Cruz* ou desola-se ao cantar *Eu sonhei que tu estavas tão linda*, pois ao final da letra os versos falam: 'mas foi tudo um sonho, acordei'. Dentre estas, selecionou-se *Naquele bairro afastado* – Custódio Mesquita[2] por sua estrutura musical (apresentada na forma de partitura ao lado) e conteúdo da poesia aqui descrita.

*Naquele bairro afastado onde criança vivia*
*A remoer melodias de uma ternura sem par.*
*Passava todas as tardes um realejo risonho*

*Passava como num sonho um realejo a tocar*
*Depois tu partiste ficou triste a rua deserta*
*Na tarde fria e calma ouso ainda o realejo a tocar*

*Ficou a saudade comigo a morar*
*Tu cantas alegre e o realejo*
*Parece que chora com pena de ti*

Esta canção é uma valsa leve. A harmonia compõe-se de dois ambientes. A primeira parte em ambiente menor quando a letra traz o conteúdo de lembranças da infância. Existe uma ênfase melódica com o uso de Lab e Fa# para a palavra *remoer* acompanhado da harmonia Sol Maior com 7ª.

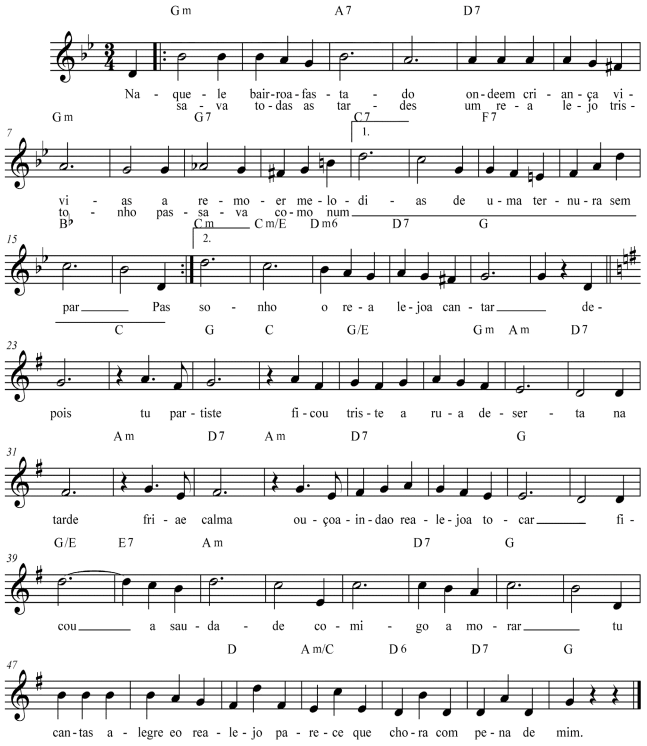
A segunda parte, no tom homônimo acompanha o texto que fala da ausência de alguém. A rítmica melódica nesta parte apresenta pausas no primeiro tempo do compasso que é preenchido com o acorde da subdominante de forma marcada. Na repetição, uma nota abaixo nos versos *Na tarde fria e calma* a harmonia do primeiro tempo do compasso é preenchida com o IIm que prepara a dominante resolvida na tônica que fecha o verso. Esta segunda parte tem uma extensão de cinco tons.

A partir deste ponto inicia-se a conclusão da peça com um salto em oitava, saltos de sétima e sexta até a finalização em quinta ascendente sobre a palavra *mim*.

Importante relatar que as palavras: *tristonho* e *mim* são agregadas pelos participantes. Na letra original as palavras são respectivamente: *risonho* e *ti*. Contudo apenas alguns optam por *risonho,* mas todos cantam *mim* ao final da canção.

**Naquele bairro afastado**

**Cústódio Mesquita**




## V. LEITURA MUSICOTERAPÊUTICA

Esta canção musicalmente é um convite à dança. Uma valsa leve. A escuta desta estrutura dançante é entendida pela espacialização de circularidades. O encadeamento harmônico tonal remete a uma organização intencional de começo meio e fim. Ou seja, a espacialização de intensionalidade, objetividade no campo da linearidade. A nota inicial (Re3) em 'anacruse' é a dominante do tom, espaço de tensão de movimento que na peça melodicamente conduz à terça da tônica (Sib) com suporte harmônico da tônica. Os saltos melódicos ampliam os limites da percepção espacial e as construções ascendentes com rítmica marcada por semínimas e pausas no tempo forte do compasso impulsionam o valsado com movimentos amplos. A sensação de movimento é intensa nessa experiência estética.

O conteúdo da letra, por outro lado, é saudosista e coloca o personagem como vítima que carrega a solidão, pois a saudade *vai morar com ele*. As lembranças são musicadas com harmonias menores, já o fato da partida, *depois que tu partiste,* está em ambiente maior e marcado. No final da canção que se remete ao personagem de forma penalizada tem-se numa melodia marcada por semínimas uma brincadeira saltitante e conclusiva na tônica.

O primeiro parágrafo desta leitura musicoterapêutica apresenta o exercício da musicalidade diante dos aspectos perceptivos de forma metafórica conceitual e a disposição dos participantes nesta recriação corrobora com uma ação cognitiva e do pensamento.

No segundo parágrafo o olhar se volta para o caráter da música representar conteúdos internos e torná-los externos. A troca na letra da canção, feita pelos participantes do grupo, acolhe o momento atual de vida. Como se cada um deles fosse

o personagem da canção. Em especial quem indicou a canção vive diariamente a partida dos familiares para sua casa permanecendo na instituição. Uma rotina constante e cíclica.

## VI. CONCLUSÃO

As inquietações que motivaram este estudo e este recorte de atendimento, ao final apontam para mais um elemento importante nesta utilização de experiências musicais com essa clientela: o aspecto cognitivo através das musicalidades em ação de musicoterapeuta e clientes que se manifestam por um tempo vivência.

As características dos idosos em Instituição de longa permanência descrita neste artigo estão presentes e se manifestam ao se pensar no conteúdo da letra: melancolia, desmotivação, abandono, solidão. Porém ao participarem da experiência cantando, sorrindo ou tocando junto mantém preservado suas energias vitais que contribuem para a manutenção da vida em ação, pois a música tem sentido para eles.

Experiências musicais na musicoterapia e na educação musical apresentam conduções bem distintas. A primeira se ocupa das singelas manifestações da musicalidade sem perder o aspecto estético e acredita na potencialidade de cada um, a segunda foca na estética e no objetivo pedagógico e motivacional. Ambas, contudo, têm em comum o cuidado com a performance.

Para melhor entender os objetivos clínicos musicoterápicos a partir da visão cognitivista um estudo bibliográfico e leituras clínicas não são suficientes. Abre-se uma problematização para pesquisa: Como ocorre, como é o mecanismo de construção semântica na escuta musical em idosos institucionalizados ao se considerar a Teoria da Metáfora e os aspectos da senescência?

## NOTAS

1. Visando preservar a identidade dos clientes e do Estabelecimento seus nomes não serão citados, conforme termo de consentimento livre esclarecido coletivo e individual.

2. Letra, cifra e partitura retiradas do livro *Juvenilia* canções para a vida do colégio e do lar. São Paulo. Livraria Selesiana Editora, 1948.

## REFERÊNCIAS


AIGEN, Kenneth. *Music Centerede Music Therapy.* Gilsum NH: Barcelona Publishers, 2005.

BARCELLOS, Lia Rejane. A técnica da provocativa musical em musicoterapia. In ANAIS DO VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICOTERAPIA. Rio de Janeiro: Amt-rj. 2008

CARVALHO, Sérgio. *A Metáfora conceitual*: uma visão cognitivista. Disponível em http://www.filologia.org.br/VIICNLF/anais/caderno12-04.html

FERRAZ, Sílvio. A escuta musical. In ANAIS DO I FÓRUM PAULISTA DE MUSICOTERAPIA. São Paulo: Apemesp1999.

PAZZINNI, Daiane. *A contribuição da musicoterapia na velhice*. Disponível em http://www.musicaeadoracao.com.br/efeitos/musicoterapia_velhice.htm acessado em 10/04/09

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida Cotidiana*. São Paulo: EDUC, 2002.

MACHADO, Marcella, *O papel da música em instituições de longa permanência para idosos*. Publicado em 23/04/2008. Disponível em http://www.redepsi.com.br/portal acessado em 11/04/2009.

RENNER, Kátia Kar. BEYER, Esther. O tempo musical no tempo do sujeito: ouvindo os fazedores de música da idade madura. In. *Estudos interdisciplinares do Envelhecimento*. Porto Alegre: v. 11, 2007 p. 103 – 122.

RIBEIRO, Adalgiza & SCHUTZ,Gabriel Eduardo. Reflexões sobre o envelhecimento e bem-estar de idosas institucionalizadas. In *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. v.10 n.2 Rio de Janeiro 2007. disponível em http://www.unati.uerj.br/tse/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232007000200005&lng=pt&nrm=iso acessado em 11/04/2009

SANTOS, Sandra Lúcia Brasil *Atividade lúdica e depressão em idosos:* uma experiência apoiada na musicoterapia e na biossíntese. Disponível em acesso em 19/04/2009 www.**biossintese**.psc.br/txtcongress2000/SandraLucia.doc

SOUZA, Cristiana Miriam S. e & LEÃO, Eliane Terceira idade e música: perspectivas para uma educação musical. In ANAIS DO XVI CONGRESSO DA ANPPOM, Bahia, 2006, p, 55-59

TOURINHO, Lucia Maria. Musicoterapia e a Terceira Idade ou Musicoterapia: Corpo Sonoro. Disponível em http://www.musicaeadoracao.com.br/efeitos/musicoterapia.htm acessado em 10/04/09.

ZUCKERKANDL, Victor. *Man the Musician:* Sound and Symbol. Princeton NJ: Princeto University Press, vol 2, 1973.

# As Fronteiras entre a Musicoterapia e a Educação Musical: reflexões e perspectivas

Leonardo Borne

*PPGEDU e CAEF, Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

lepoars@yahoo.com.br

**Palavras-Chave**

Musicoterapia, educação musical especial; diferenças e semelhanças entre musicoterapia e educação musical

## RESUMO

Neste trabalho, procura-se delimitar e descrever várias possibilidades da atuação de um musicoterapeuta na escola, ilustrando com alguns relatos encontrados na literatura e buscando estabelecer o paralelo e as fronteiras com a educação musical. Como estas áreas se cruzam e são confundidas, principalmente quando a música está na educação especial, primeiramente uma revisão de caráter histórico desta área é realizada, passando para uma proposta de educação inclusiva, apontamentos sobre o musicoterapeuta em ambientes escolares e algumas diferenças e semelhanças entre o musicoterapeuta e o educador musical.

## I. INTRODUÇÃO

A educação musical, do ponto de vista histórico, está ligada à cultura da humanidade e à própria música. Essa cultura está, ou ao menos deveria estar, ao acesso de todos. Como parte da educação geral, a música "visa o acesso de todos à linguagem musical" (Beyer, 1993, p. 13) e está a serviço e à disposição de todos os educandos, sejam eles com deficiência ou não.

Dentre os muitos campos de atuação da musicoterapia está a inserção de um musicoterapeuta em ambientes escolares. Esse campo é aparentemente óbvio, pois a maioria das pessoas que se intitulam "musicoterapeutas" - mas não possuem habilitação necessária para o mesmo nem o conhecimento específico - acabam inserindo-se profissionalmente nessa área. Porém, atualmente, a comunidade científica e acadêmica não tem dado tanta ênfase para esse campo de atuação, não havendo muitos espaços estudantis que possuam um profissional qualificado para exercer essa função no Brasil.

No contexto dos Estados Unidos, Gfeller (1999) levanta a seguinte questão: "como crianças com deficiências eram educadas no passado, e como as atuais práticas surgiram?" (p. 260).

Em pesquisas apontadas por ela, há indicações de que nos primeiros anos do século XIX já havia programas de música - subentenda-se "aulas, lições, e conjuntos" (idem) - que eram considerados importantes para a educação de portadores, em especial crianças surdas, cegas ou com deficiências mentais. Algumas dessas atividades já eram com fins terapêuticos em mente (muito baseados em experiências empíricas), onde "cantar era promovido como uma maneira para melhorar respiração e articulação" (ibidem).

Beyer (2005) faz um paralelo entre a educação inclusiva na Alemanha e no Brasil, na qual exemplifica experiências alemãs que contribuíram para que a educação inclusivista fosse um aspecto já tão encalcado nas práticas pedagógicas deles. O autor relata as tentativas e erros cometidos pela Alemanha, transpondo-os à realidade brasileira (sem fazer, em momento algum, referência às artes). Um dos aspectos abordados é a quantidade de alunos em sala de aula. Cada turma alemã - em geral, com 25 alunos - que possui um aluno incluído, tem três alunos "não inclusos" a menos na turma, ou seja, uma turma que teria 25 alunos "normais" e conta com 3 alunos deficientes, na realidade possui 19 alunos. Outro ponto que merece destaque é a quantidade de profissionais extras em sala de aula ou ambiente escolar. Na Alemanha, por exemplo, tem-se pelo menos um psicopedagogo e um terapeuta (de diversas especialidades) em cada escola, fazendo o *link* com os educadores de sala de aula. Também há um educador especial para cada determinado número de alunos deficientes - estes educadores trabalham em sala de aula (bidocência), conduzindo a aprendizagem dos inclusos juntamente com o professor de classe. Enfim, é um ambiente altamente propício para a presença de um profissional da musicoterapia, como poderia (e deveria) ser no Brasil.

Essa experiência da Alemanha (o da inclusão escolar) conduz a outro aspecto novamente abordado por Gfeller (1999): a construção de um espaço menos restritivo ao portador, como um *continuum* de serviços prestados a ele em *setting* educacional. Sobre isso, relata-se (ibid. p. 262): Tony, um estudante com uma anormalidade congênita no pé, pode viver normalmente sem nenhum apoio especial, exceto em educação física, onde ele pode necessitar modificar alguma coisa em seus calçados ou em sua participação.

> Tony assiste às aulas de música regulares, e o único momento em que sua deficiência aparenta ser um empecilho é durante atividades que requerem rápidos movimentos durante a música.(...) Para Tony, o ambiente menos restritivo (lembre-se, isso significa um ambiente perto do espaço "normal", que provê apoio adequado) é a sala de aula regular, e suas necessidades podem ser conseguidas com poucas e mínimas adaptações.
>
> Por outro lado, vemos Tara, uma adolescente que têm retardo mental profundo e severa dificuldade física devido a uma paralisia cerebral. Ainda que sua idade seja 14 anos, a idade mental é aproximadamente equivalente àquela de um bebê de três meses. (...) Dada a severidade da deficiência de Tara, suas necessidades físicas e educacionais nada se assemelham às pessoas "normais" de 14 anos. Portanto, o ambiente menos restritivo para Tara será bem diferente ao de Tony. Ela é transportada em um ônibus especial cada manhã para um centro de reabilitação onde seus professores e terapeutas trabalham metas como agarrar, levantar a cabeça, amplitude dos movimentos e outras habilidades básicas do campo motor necessárias para otimização de sua independência. Três vezes por semana, John, o musicoterapeuta do centro de reabilitação,

trabalha com Tara na amplitude de movimentos, controle da cabeça e controle da habilidade de agarramento.

Como pode-se notar, o ambiente menos restritivo é muito subjetivo; amplamente exemplificado por Gfeller, em diversas áreas, como a comportamental. Neste espaço, deve-se utilizar a maneira mais adequada para o desenvolvimento educacional e pessoal de cada indivíduo, sempre procurando um meio onde o sujeito terá mais contato com a "normalidade". Por estes e tantos outros motivos que o papel do musicoterapeuta é essencial no ambiente escolar, basta saber como aplicar os conhecimentos específicos e qual a melhor abordagem, o que será discutido a seguir.

## II. SERVIÇOES PROPORCIONADOS POR MUSICOTERAPEUTAS NO *SETTING* ESCOLAR

"É importante perceber que amizades e cooperação não ocorrem necessariamente apenas por colocar um aluno com deficiência em uma sala com estudantes 'normais'" (GFELLER, 1999, p. 264). Sobre essa premissa, Gfeller elenca quatro abordagens que podem ser utilizadas por musicoterapeutas, para que o sujeito em questão possa ter seu sucesso acadêmico facilitado. São eles:

1) *inclusão e integração social*: conceito muito utilizado para descrever a inserção de alunos deficientes em classes regulares, também é usado na música, com as mesmas finalidades. Vale salientar a frase no início dessa parte do trabalho;

2) *remediação:* uma abordagem que prima pelo tutoriamento, acompanhamento ou aprimoramento de um aspecto enquanto este está sendo apre(e)ndido, e.g., o professor de música pode designar um estudante amigável e capaz para ser o "instrutor" de um aluno com deficiência;

3) *abordagem compensatória*: o professor determina que este ou aquele estudante não terá que, necessariamente, alcançar as mesmas metas que os outros alunos. Ele compensa as suas limitações designando tarefas alternativas, por exemplo;

4) *acomodação:* necessária à inclusão em classes musicais, esta abordagem traz os requisitos totais (acomodações, não no sentido construtivista do termo, e sim no físico e prático) para que, e.g., um cego possa comparecer e participar das aulas de música. Isso implica na a) identificação do impacto que a deficiência traz ao sujeito, na b) determinação de quais métodos ou materiais educacionais especiais serão os mais indicados, e na c) facilitação da interação positiva entre portador e não portador.

Beyer (2003) define algumas práticas a partir da abordagem vygotskiana sobre esses debates, concluindo que toda e qualquer iniciativa de prática inclusiva deve ser levada em consideração, apenas há algumas adequadas para um contexto sócio-cultural e outras para outros - como no caso Brasil e Alemanha.

A própria LDB, Lei Federal nº 9394/96, estimula a prática inclusiva, partindo de diversas áreas - das quais a musicoterapia pode vir como uma forte auxiliar nesse processo. Nesse contexto, a musicoterapia poderia ser usada 1) como uma ferramenta para ensino e ensaio de informações acadêmicas específicas, 2) como um reforço para mudanças de comportamentos desejadas, 3) como um meio do desenvolvimento sócio-emocional, e, finalmente, 4) como um apoio à adaptação da educação musical (WIGRAM, et al., 2002).

Para finalizar esta parte, tratar-se-á do musicoterapeuta como um *consultor*. Essa prática, então, é mais rara de ser vista ainda, pois o mercado não comporta tanto esse tipo de profissional para esses fins. Por sua especialidade, o musicoterapeuta tem (ou deveria, ao menos) condições de adaptar técnicas musicais a diferentes populações e, entre tantos outros, adaptar técnicas de mudanças/controle de comportamento. Como consultores, eles também podem prover valiosas recomendações aos tantos outros profissionais que atuam em áreas correlatas. Citando Wigram (2002, p. 270) O musicoterapeuta é necessário para oferecer idéias práticas sobre como acomodar um estudante na banda, coro, ou outras experiências musicais, porque educadores musicais receberam apenas orientação profissional limitada a respeito de aprendizes especiais.

## III. MUSICOTERAPIA OU EDUCAÇÃO MUSICAL?

A musicoterapia e a educação musical são duas áreas que se cruzam e são confundidas principalmente quando trabalham na educação especial. Por vezes um musicoterapeuta é chamado em locais típicos de atendimento a deficientes (como APAEs, clínicas de reabilitação...) de *professor de música*, afinal ele ensina músicas e ensinar é função de um professor.

Pois isso se dá pela falta de conhecimento das pessoas que um educador musical não apenas *ensina músicas* – o que é tão comum no pensamento da maioria da população – e que um musicoterapeuta até pode ensinar alguma coisa, mas esse não é o foco dele. Também é importante salientar que tanto o educador quanto o terapeuta nesse contexto podem não ter um *produto musical* extremamente elaborado, virtuosístico e requintado, porém este resultado será de suma importância e significação para os educandos e pacientes. Na tabela abaixo podemos visualizar algumas diferenças e semelhanças entre a musicoterapia e a educação musical.

**Tabela 1: relação de diferenças e semelhanças entre a musicoterapia e a educação musical.**

| | **Musicoterapia** | **Educação Musical** |
|---|---|---|
| **Diferenças** | Acesso à música enquanto terapia;<br>Foco no paciente e na promoção da saúde;<br>Três elementos: paciente, terapeuta e música;<br>Utiliza algumas técnicas da educação musical; | Acesso à música enquanto arte e linguagem;<br>Foco no processo e produto musical e na educação;<br>Dois ou mais elementos: música e sujeito;<br>Utiliza algumas técnicas de musicoterapia; |
| **Semelhanças** | Utilizam técnicas de produção, reprodução e apreciação musical;<br>Utilizam voz, sons corporais e sons instrumentais. | |

# IV. CONCLUSÃO

Esse trabalho procura levar não apenas ao conhecimento e à ciência do questionamento apresentado na introdução, mas também como anda a imagem do musicoterapeuta perante a sociedade como um todo e da educação musical, bem como articular fronteiras entre a educação musical e a musicoterapia. Conclui-se, então, que a maior certeza que se pode tirar é que esse universo da musicoterapia nas escolas é uma prática que vêm se construindo através de experiências empíricas - tendo obtido excelentes resultados.

As práticas educacionais e terapêuticas com música, como pode ser visto em alguns apontamentos, entrelaçam-se e se cruzam, porém cada uma tem o foco voltado para um tipo de produto final: a educação musical no primeiro e a saúde no último.

E, em se tratando de propostas para inclusão na sociedade brasileira, pode-se dizer que já existem os modelos e as experiências prévias, basta apenas vontade e empenho de diversas fontes - como o governo, a iniciativa privada, entre outros - para que isso vire realidade no Brasil também.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BARCELLOS, Lia R. *Cadernos de Musicoterapia, 4***.** Etapas do processo musicoterápico ou para uma metodologia de musicoterapia**.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.

BEYER, Esther. A educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: uma análise histórica. In:*Fundamentos da Educação Musical.* Porto Alegre: ABEM, vol. 1, 2003.

BEYER, Hugo Otto. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE, v. 9, n. 2, 2003.

_____. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília/DF. Diário Oficial da União, nº 248, de 23/12/1996.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo Musicoterapia.* Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

GFELLER, Kate. Music Therapy in the Schools. In: DAVIS, William B.; GFELLER, Kate E.; THAUT, Michael H. *An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice***.** Boston: McGraw-Hill, 1999.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. Im: HENTSCHKE, L. (org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

WIGRAM, Tony; PEDERSEN, Inge N.; BONDE, Lars O. *A Comprehensive Guide to Music Therapy.* Theory, Clinical Practice, Research and Training**.** Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2002.

# O TAMBOR ENQUANTO VEÍCULO DE EXPRESSÃO DO RITMO DA VIDA

Leonardo R. Albuquerque,*[1] Jose C. de O. Martins,[#2]

** Graduação em psicologia, Universidade de Fortaleza; Pesquisa em psicologia, Liga Maria Constança Villas-Boas*

*[#] Mestrado em psicologia, Universidade de Fortaleza; Pesquisa em ócio, trabalho e tempo livre, Asociación iberoamericana de estudios de ocio*

[1]sementedosol@gmail.com, [2]clerton@unifor.br

**Palavras-Chave**

Tambor, Ritmo, Vida

## RESUMO

Este trabalho traz uma breve discussão acerca do estado atual de individualismo, separacionismo e egocentrismo no qual boa parte da civilização ocidental se encontra. Muitas pessoas vivem, hoje, distantes de um contato profundo consigo mesmas e com as outras pessoas. Dessa forma, o objetivo deste estudo, além de fundamentar novas pesquisas que venham a ser realizadas, é observar como o ritmo, através do tambor, pode facilitar a ampliação das possibilidades de contato humano e não-humano, e de desenvolvimento dos recursos para o crescimento e para a promoção de saúde de uma pessoa ou de um determinado grupo. Faz-se uma interlocução entre a teoria e a experiência no trabalho com tambores e ritmos de diversos autores, pesquisadores, facilitadores e participantes de tais atividades, inclusive as dos próprios autores do presente texto. Dessa forma, são reunidos diferentes enfoques acerca do tema da pesquisa, trazendo maior riqueza experiencial e confiabilidade científica sem perder a coerência teórica fundamental para a consistência das formulações aqui presentes. Neste estudo, o ritmo é apresentado como uma possibilidade de expressão do fluxo vital que atravessa os seres vivos. O tambor entra como elemento de congregação de pessoas e como um facilitador de processos de transição por diferentes estados de consciência. A união destes dois elementos é apresentada como uma possível ferramenta para a complexização do processo de desenvolvimento de uma pessoa, ampliando as possibilidades de contato desta para consigo mesma, para com outras pessoas e para com as outras manifestações da Vida.

## I. INTRODUÇÃO

Hoje em dia, as pessoas de forma geral, parecem se considerar seres à parte da natureza, como se fossem distintos dela. Dessa forma, têm se afastado cada vez mais de sua própria natureza interior, de suas emoções, sentimentos, pensamentos e intuições. Assim, acabam por afastar-se também do contato com outros seres humanos e não-humanos, e estando à parte de tudo que é não-humano, humano e até de si mesmos, este ser se torna algo à parte da Vida. Acreditamos ser importante ressaltar que o conceito de Vida, de acordo com Cavalcante Jr. & Sousa (2008), é não somente a vitalidade ou o estado de não-morte de um ser, mas toda a energia que o atravessa e que permite o nascer e o morrer do mesmo a todo instante, assim como de todos os elementos do universo.

Quando se aborda tal estando em que nossa sociedade se encontra, percebe-se um sentimento generalizado de falta de esperança e de profundo vazio entre as pessoas. (Friedman, 2000). Os avanços da tecnologia e das ciências são valiosíssimos e fundamentais para a vida que levamos hoje, porém, de acordo com Friedman (2000), não são estes os tipos de recursos que respondem à nossa busca por felicidade, por propósito e por significado de vida que, por sua vez, preenchem tal vazio. Ele afirma que esta busca ainda persiste de forma profunda, que nossas almas continuam famintas e que não é a tecnologia que vai satisfazê-las. De acordo com o autor:

"A alma é alimentada através da focalização de nossa atenção para dentro nós mesmos e do contato com os outros, de forma que isso nos reflita profundidade e propósito, assim como através da brincadeira e da risada também. (...) através da conexão com o coração e (...) através da abertura para nossa conexão inata com a natureza." (FRIEDMAN 2000, p.22).

Este trabalho elucida mais uma possibilidade de ampliar o contato dos seres humanos consigo mesmos: com seus próprios ritmos internos, suas limitações, suas potencialidades, seus auto-conceitos, suas emoções, e seus sentimentos; assim como ampliar o contato com os outros humanos, e com a Vida de uma forma geral. Assim, tal estudo busca compreender as possibilidades de promoção ou de facilitação desse contato com a natureza interior e com o fluxo vital de cada um, através da sincronização rítmica entre cada um desses elementos, apresentando o ritmo, o som, a vibração e o toque do tambor como possíveis veículos para isso.

Tal elucidação é feita à partir de arcabouços teóricos da psicologia, da psicosíntese, da musicoterapia, da musicologia, do xamanismo e da neurociência. Tais informações foram coletadas a partir da revisão bibliográfica de livros, artigos, palestras transcritas, revistas e jornais; sobre teorias, conceitos e experiências de diversos autores que são apresentados ao longo do presente texto. Um dos principais autores citados aqui é Robert Lawrence Friedman em sua obra "The Healing Power of the Drum: A psychotherapist explores the healing power of rhythm" (2000). Devido à sua longa experiência e pesquisa sobre o trabalho com tambores e ritmos, adicionada às interlocuções entre as experiências, teorias e práticas de diversos outros autores e profissionais da área de ritmos e saúde, que é sustentada cientificamente em seu livro, este texto toma o trabalho de Friedman como um dos pilares centrais para as reflexões aqui produzidas. Outro recurso utilizado na produção deste artigo foi a articulação destas teorias e práticas com reflexões e experiências dos próprios autores do artigo a partir de um enfoque organísmico-humanista (Cavalcante Jr. & Sousa, 2008).

## II. O TAMBOR

Considerando o contexto apresentado acima, o tambor se apresenta como um valioso instrumento de re-ligação e de

fortalecimento do contato entre a pessoa, ela mesma e os outros à sua volta, assim como às outras manifestações da Vida que se apresentam em seu ambiente. De acordo com Friedman em Albuquerque (2009), através da disponibilização de um canal de retorno à nossa natureza interior, o tambor promove àqueles que o usam, um elo com as outras pessoas, induz a uma alegria interior e simultaneamente, nos possibilita uma conexão com nós mesmos, e uma experiência de totalidade e de unidade.

O tambor tem essa capacidade de agregar, é-lhe inerente essa tendência à comunhão, à formação de grupos e de comunidades. Stevens, em Friedman (2000), fala: "Esse é o meu melhor aliado em trazer as pessoas para um contato humano (...)" p.81. Como ilustração à afirmação de Stevens, trago a seguinte imagem de um grupo de pessoas que se reuniu espontaneamente em volta de mim mesmo e da psicóloga sergipana Fernanda Mayra, enquanto tocávamos nossos tambores de forma espontânea e despretensiosa, no III Encontro Regional de Estudantes de Psicologia (Norte/Nordeste), em Caruaru-PE, no ano de 2007:

**Foto 1. Roda de Ciranda**

Nessa experiência, sem qualquer anúncio ou combinação prévia, as pessoas se reuniram à nossa volta, trocamos olhares silenciosos, e alguns começaram a cantar e a se movimentar no ritmo que tocávamos, onde este que por sua vez se moldou ao grupo e juntos constituímos uma roda de ciranda fluida e espontânea.

A linguagem dos tambores pode proporcionar, através de seu som, uma profunda interação entre as pessoas. Esta comunicação, que se dá através de uma via não-verbal, provavelmente estará menos suscetível às tramas e aos véus que podem ser usados pela personalidade para distorcer um sentimento verdadeiro. Quando Friedman (2000) fala da comunicação através de tambores ele afirma: "Muitas vezes essas expressões são mais honestas e completas do que qualquer coisa que você possa dizer em palavras." p.30. Desta forma, em tais momentos, as pessoas provavelmente, estão mais distantes de suas possíveis máscaras e repressões sociais e mais próximas de um contato com sua natureza interior e com o fluxo vital (Cavalcante Jr. & Sousa, 2008) que as atravessa.

Outra instância da qual o tambor pode ser um canal é do ancoramento das pessoas no momento presente. Em Friedman (2000), "(...) o tambor traz a pessoa especificamente para o aqui agora. Quando alguém está preocupado, ele ou ela estão geralmente presos na teia do futuro ou do passado." (p.36). Dessa forma, o tambor presentifica tanto as sensações quanto as emoções que permeiam o campo da pessoa, fazendo emergir os conteúdos que, via de regra, estariam velados pela personalidade. Como exemplo disso, temos a experiência de um participante de um dos círculos de tambores facilitados por Friedman:

"Eu nunca imaginei que tocar tambor me ajudasse a liberar a tristeza que eu estava carregando. (...) Me veio como uma surpresa quando eu senti a tristeza, mas não o desespero. Eu estava me sentindo triste, mas sem ser tomado por isso (...) eu sentia a tristeza e continuava me sentindo calmo e continuei capaz de ser uno com o ritmo e sustentar o ritmo do grupo. (...) a mente consciente permite que os sentimentos sejam sentidos porque ali é seguro, e há uma oportunidade de descarregá-los. Talvez este seja o porquê de eu ter sentido a tristeza enquanto tocava o tambor. Eu me senti seguro, aceito (...)." (FRIEDMAN, 2000, p.38 e p.39).

Percebemos aqui que o ambiente criado ali foi fundamental para o contato e a dissolução de uma emoção negativa que a pessoa carregava. É importante percebermos que tais ganhos que podem ser alcançados com este tipo de expressão, não necessariamente se repetirão com qualquer pessoa que expressar-se dessa forma, ou em qualquer contexto que o aplique. Ao longo da história, nós humanos temos utilizado os sons e os tambores em diversos contextos, com objetivos e métodos distintos.

Num contexto terapêutico com tambores, por exemplo, existem muitos elementos que contribuem para que tal processo se realize. A partir de nossa experiência, podemos dizer que é de grande importância o ambiente criado pelo facilitador e a relação estabelecida entre as pessoas do grupo, o próprio tambor e a organicidade (Branco, 2008) da qual ele é constituído, o contato com o som que é composto ali pelo seu e pelos outros tambores presentes, a sintonia entre o ritmo interno da pessoa e o ritmo que é reverberado nela através das variações de som e silêncio, dentre outros.

O tambor traz consigo a qualidade de veículo da força conectora entre essas disparidades rítmicas que podemos encontrar. Ele sustenta a possibilidade de funcionar como instrumento de congregação e sincronização entre os diversos ritmos das manifestações da Vida presentes em um determinado ambiente. (Albuquerque, 2009).

Olatunji em Friedman (2000), afirma que muitas civilizações africanas já conhecem tais capacidades e utilizam os tambores como instrumentos de congregação e de sincronização com as manifestações vitais há muito tempo. O autor afirma que tais povos o utilizam também como veículo para acessar estados alterados de consciência e entrar em conexão com suas divindades. Olatunji em Friedman (2000), afirma: "o seu espírito, o espírito do couro e o espírito da madeira, todos se juntam quando se toca o tambor (...)." (P.21).

**Foto 02. Tambor que leva**

Podemos perceber que tal consideração, derivada da experiência do povo africano, denota uma grande semelhança entre as concepções desse povo e de algumas tradições xamânicas. Vemos isso na descrição de um tambor feita pelo xamã e artesão de tambores, Marcus Fraga (2006): "Meu Tambor não é feito de um pedaço de madeira, um pedaço de couro e trabalho manual. É feito de uma parte de uma árvore, uma parte de um cavalo e trabalho espiritual, e tendo a árvore, o cavalo e o artesão um espírito, meu tambor também tem vida." Para a xamã Thunderbird Woman (2007), cada tambor tem sua própria voz e vibração. Cada animal e árvore de que o tambor é feito tem seu próprio poder curativo e seus espíritos são parte do tambor. Ela diz este ser capaz de criar um equilíbrio físico, emocional, mental e espiritual e ser uma forma não-verbal de comunicação pacífica. Ela fala do tambor como "o pulso vivo do Universo", com a capacidade de proporcionar o renascimento e a realização de quem entra em contato com ele, através de uma sincronização de energias. Ela diz que para a simbologia xamânica, seu topo representa o céu e seu fundo representa a terra, possibilitando viagens por diferentes estados de consciência, assim como contato com sabedorias antigas dos antepassados e com os próprios ritmos naturais de quem o toca.

De acordo com Patta (2008), a terapia através do som dos tambores é uma das técnicas que está diretamente relacionada às leis naturais e que tem suas raízes nas sabedorias dos povos antigos, quando o homem desconhecia métodos organizados de terapia dos sons, e de acordo com o autor, nem precisava deles, pois conhecia e vivenciava espontaneamente a influência dos mesmos em seu próprio ritmo de vida.

## III. EM SINCRONIA COM A VIDA

O ritmo não é um elemento unicamente presente na música, mas sim em tudo o que é Vida. Em Albuquerque (2009), Friedman fala que "Independente de estarmos cientes ou não, os ritmos existem dentro e fora de nós." (P. 29). É algo que está presente em toda manifestação vital, seja ela material ou não. Arthur Hull, citado por Friedman, complementa:

"O ritmo permeia a vida de todos, está em tudo que nós fazemos, vivemos e sentimos, e está dentro dos ritmos cíclicos dos nossos corpos também. O ritmo é um fato da vida." (HULL apud FRIEDMAN, 2000, P. 24).

Percebendo a nós humanos como expressões da Vida, e focando na instância dos nossos ciclos corporais, Randy Crafton – músico, compositor, e professor de ritmo e música da faculdade *The World Rhythm Center* em Nova York – em Friedman (2000), fala que a forma como vivenciamos cada momento da vida influi diretamente no ritmo da nossa respiração, que influencia o ritmo dos nossos batimentos cardíacos. Estes, por sua vez, coordenam o ritmo do nosso fluxo sanguíneo, e dele depende o oxigênio, para que seja transportado para as diversas células do corpo. O ritmo das nossas ondas cerebrais depende diretamente do nível da oxigenação no cérebro, que conseqüentemente, depende do ritmo do nosso fluxo sanguíneo e de todo este ciclo. A partir daí podemos dizer que todo nosso corpo funciona em uma interdependência rítmica entre seus órgãos, e que a qualidade na comunicação entre esses ritmos representa a saúde do corpo.

Em Albuquerque (2009), Friedman apresenta outro exemplo destas intercomunicações rítmicas, numa escala de maior abrangência, quando fala da relação sincrônica entre os ciclos da Terra, do Sol e da Lua: "A cada 365 dias a Terra dá uma volta em torno do Sol, enquanto a cada 28 dias a Lua dá uma volta em torno da Terra. A cada 24 horas a Terra gira em torno de seu próprio eixo." (P.29). Para que a Vida no nosso planeta seja da forma como nós a conhecemos, é, de fato, necessário que haja uma sincronia rítmica entre esses ciclos, caso contrário a Lua, por exemplo, sairia do eixo de gravidade da Terra, pararia de girar em torno dela e toda a vida aqui seria afetada em virtude disso. Porém, sabemos que a proximidade gravitacional entre estes organismos celestiais é suficientemente forte para manter essa determinada sincronia.

Friedman (2000), fala que o doutor Stephen Rechtshaffen no seu livro Time Shifiting, postula que todos os corpos tendem a sincronizar-se naturalmente com os ritmos que estão à sua volta. Isso é o que explica porque duas mulheres que convivem no mesmo ambiente tem, normalmente, seus ciclos menstruais sincronizados. O ritmo interno de uma pessoa tende sempre a tornar-se mais coerente, e mais harmônico com o seu meio. De acordo com o autor, uma pessoa que trabalha em um determinado local onde tudo precisa ser feito rapidamente, os outros estão sempre com pressa e este se configura em um ambiente de estresse, provavelmente o ritmo interno da pessoa irá alcançar um nível de agitação que se equipare com o ritmo do local.

Essa tendência à sincronização rítmica já era de conhecimento intuitivo e/ou experiencial de muitos povos antigos como, por exemplo, os índios, quando utilizavam o som dos tambores, dos chocalhos, das entoações vocais e das danças para gerar algum tipo de experiência compartilhada por todos. (Albuquerque, 2009). O criador da Psicosíntese e PhD. Roberto Assagioli, citado em Friedman (2000), postula que "o ritmo é o elemento no qual tem a mais intensa e imediata influência no homem, e afeta diretamente o corpo e

as emoções." (P. 40). Albuquerque (2009), explica que por isso, tal recurso era utilizado por estes povos em diversas ocasiões, dentre elas podemos citar a preparação para o combate e para a caça em rituais que despertavam a força, a coragem e a atenção dos guerreiros.

**Foto 03. Toque ancestral**

O exército militar faz, há muitos anos, uso do ritmo de forma muito semelhante. Em Friedman (2000), vemos que o uso de toques rápidos e repetitivos, com batidas bem marcadas e de cadência simples, tem a capacidade de eliciar uma ampliação da atenção, da firmeza, e da coragem dos soldados. Assim como, em marchas por longas distâncias, os toques mais cadenciados e mais lentos, evocam um estado de passividade e de relaxamento da atenção, possibilitando que os soldados marchem por mais tempo com menos sensação de fadiga. Gulotti em Friedman (2000), explica tal prática dizendo que "as vibrações que nós fazemos nos nossos tambores, ressoam através de nossos corpos e nossas células se movem no ritmo que nós criamos." (P.69).

Os ritmos são comumente utilizados para o entretenimento, porém, em algumas culturas ele é considerado como um importante elemento da Vida, assim como vemos em Olatunji citado por Arrien:

"De onde eu venho, dizemos que o ritmo é a alma da vida, porque todo o universo se movimenta em torno dele, e quando saímos do ritmo é que surgem os problemas. Por esta razão o tambor, em seguida à voz humana, é o nosso mais importante instrumento." (1997, p.116)

Podemos perceber que estando conscientes ou não, o ritmo é um elemento da Vida que atravessa diretamente os seres humanos. O ritmo é algo que está presente em todas as pessoas e tem um papel muito importante na forma como estas se sentem e se relacionam num âmbito intrapessoal, interpessoal, elemental e universal.

Dessa forma, em acordo com Rechtshaffen em Friedman (2000), quando uma pessoa entra em contato com o ritmo de uma música, por exemplo, e que esta, de alguma forma lhe atravessa, é provável que ao longo do tempo esta pessoa vá, naturalmente entrando em sintonia com este ritmo, independentemente dos valores que sua personalidade atribui ao mesmo. Se esta sintonia acontece num ambiente que seja facilitador de uma expressão musical ou corporal, a pessoa provavelmente terá mais recursos para se tornar também ativa na transformação desse ritmo. Há então não só uma aceitação passiva, mas uma recriação ativa daquela expressão rítmica. Há uma entrada no fluxo e uma ampliação do organismo rítmico por parte do que entra.

Como retrato disso, Albuquerque (2009) traz a relação entre uma dançarina do ventre e um tocador de derbake – tambor de origem árabe, que é o principal instrumento musical na dança do ventre –, ambos vivenciando juntos um momento de improvisação livre.

"O tocador toca um ritmo para que a dançarina sinta e se movimente dentro dele. O que é criado ali para percutir na dançarina não é somente o toque dos dedos do tocador na pele do tambor reverberando no material do qual ele é feito, mas o ritmo criado é também uma expressão da Vida que o tocador está sendo naquele momento. A dançarina responde com seu corpo através de um movimento que é também expressão de vida, contribuindo para a complexização daquele ritmo. Há uma intercomunicação e uma co-criação rítmica entre os dois, que muitas vezes se dá para além do âmbito da razão." (ALBUQUERQUE, 2009, p. 31).

Tal autor afirma que num contexto de espontaneidade e de expressão genuína, o ritmo que entrelaça um toque de um tambor com um movimento de uma dança, não pertence a um nem ao outro. Este ritmo provém de toda a expressão da Vida que constitui aquele organismo, naquele momento específico. Esse ritmo não provém somente de um toque ou de um movimento, porque vem de aflições, de desejos, de tristezas e de contentamentos, de entropias e de sintropias que a pessoa traz em seu campo experiencial. Processo que, para Branco (2008), faz parte do constante fluxo de desorganização e reorganização inerente a todos os organismos. Dessa forma, o ritmo que é dançado ou tocado espontaneamente é uma expressão da sinergia da Vida que se apresenta no ser.

Como um retrato deste tipo de experiência, trazemos a experiência vivida pelo primeiro autor do presente texto em 2007, quando participou do IV Colóquio Internacional de Michel Foucault, juntamente com um grupo de outros estudantes de psicologia, que também se interessam por música e por suas diversas possibilidades de uso. Durante o colóquio, lhes foi feito um convite por parte da terapeuta ocupacional do hospital psiquiátrico João Machado, para facilitassem uma tarde de recreação e interação rítmica com os pacientes. A experiência citada a seguir, se descreve em primeira pessoa do singular, e faz referência a tal vivência do primeiro autor.

## IV. NO RITMO DE PACIENTES PSIQUIÁTRICOS

Foram levados alguns instrumentos como tambores, pandeiros, chocalhos, apitos e flautas para serem disponibilizados aos pacientes. Sem anúncio prévio, no início da tarde da data combinada, marchamos pelos corredores do hospital até o pátio de recreação fazendo um cortejo, juntamente com alguns pacientes que já nos acompanhavam. Sem demora, várias outras pessoas se aproximaram, começaram a bater palmas, sorrir e dançar. Era nítido perceber que algumas pessoas pareciam não escutar ou ver nada do que acontecia, outras pareciam curiosas, olhando de longe, ao mesmo tempo em que outras se aproximavam, pegavam algum instrumento e começavam a tocar e construir música experimental ali juntamente com o grupo. Algumas se deixavam tomar pela musica que ressoava naquele ambiente e

expressavam uma aparente espontaneidade através de sorrisos, cânticos, gritos, e danças. Há o exemplo de uma mulher que entrou no centro da roda de olhos fechados e como se estivesse em um estado de transe, começou a rodopiar, entoando sons vocais que despertava a atenção e a curiosidade das pessoas ali presentes.

De acordo com o que compreendi o som criado ali foi capaz de penetrar de forma profunda no campo experiencial daquela mulher, à qual me parecia entrar em contato com elementos, que me remeteram intuitivamente a expressões ancestrais do ser humano: uma índia dançando e cantando durante um ritual de celebração à Vida. Bruscia em Craveiro de Sá (2007) explica que: "com a música como estímulo, as imagens quase sempre emergem com clareza e sentimento, oferecendo uma dramática paisagem sonora e um recipiente fluido para uma experiência com o eu interior." (p.5). É-nos incerto afirmar sobre o sentimento ou o impacto daquela experiência naquela mulher, porém percebemos que foi facilitado ali, um campo de livre expressão com abertura à, por exemplo, as danças, os gritos, giros e pulos. Ficou claro, também que naquela situação, por aquele instante específico, aquela mulher teve uma oportunidade de não ser tida como "louca" ou anormal, pois toda aquela expressão vital era um elemento não simplesmente coerente, mas também co-criador do campo que se constituía ali.

**Foto 04. Recreação e interação rítmica**

Momentos mais tarde do mesmo dia, no intervalo entre uma música e outra, um paciente que tocava pandeiro conosco, me olhou sorridente e fez um gesto sinalizando ser surdo. Espantei-me e perguntei-lhe, em LIBRAS, – Linguagem Brasileira de Sinais – se ele ouvia o som dos instrumentos. Ele respondeu negativamente, e em seguida afirmou que sentia a vibração do pandeiro e dos tambores em todo seu corpo. Nesse determinado momento eu tocava uma alfaia – tambor de origem afro-brasileira, muito utilizado nos cortejos de maracatu. Fica preso ao corpo do tocador através de uma correia e emite sons bastante graves, produzindo grandes ondas vibracionais. Retirei o tambor de mim, coloquei nele e dei-lhe as baquetas. Logo ele começou a tocar a alfaia em batidas firmes, ritmadas e bem cadenciadas. Naquele momento todos pararam e silenciaram para ouvi-lo. Para ouvir um surdo-mundo. Logo depois todos começaram a tocar, a dançar e acompanhar o som que ele conduzia.

A música, através do toque do tambor, proporcionou àquela pessoa a oportunidade de se expressar, de ser ouvido e de comunicar-se com os outros de forma clara. De repente, alguém que "não fala" e "não escuta" estava falando firme em alto e bom tom, onde todos o estavam não simplesmente escutando, mas também acompanhando e respondendo à sua fala, com seus sons, seus sorrisos e suas danças.

## V. CONSIDERAÇÕES ATUAIS SOBRE O ESTUDO

Nomeamos este capítulo de "Considerações atuais sobre o estudo", pois é tudo que estas são. O que relatamos aqui está longe de serem conclusões ou considerações finais, tendo em vista que este estudo ainda está começando e está longe de ser finalizado.

A partir das articulações teórico-experienciais relatadas, podemos afirmar que o ritmo quando veiculado através dos tambores, pode proporcionar muitos fatores que contribuem para o desenvolvimento humano de quem entra em contato com tal experiência. Pôde-se perceber que tais experiências tendem a facilitar um contato profundo da pessoa consigo mesma, com suas próprias emoções, sentimentos, pensamentos e intuições, podendo assim perceber melhor a Vida que a atravessa. Dessa forma, possibilita a facilitação dos caminhos de seu processo de atualização (Santos; Rogers; Bowen, 2004); um contato com as outras pessoas através de uma linguagem não-verbal, mais verídica e menos ensaiada, assim como através de uma tendência à comunhão e à formação coesa de grupos; a liberação de tensões e alívio de estresse, através das experiências de catarse; a experienciação dos movimentos de construção e desconstrução que fazem parte da Vida, através das harmonias e desarmonias geradas nos grupos; assim como o acesso a estados alterados de consciência, através do transe provocado pelo som dos tambores. Tais postulações estão de acordo com Friedman em Albuquerque:

"Enquanto um facilitador de experiências com tambores e psicoterapeuta, eu tenho, pessoalmente, testemunhado o poder do tambor de relaxar os tensos, energizar os cansados e curar os feridos emocionalmente. Eu tenho observado também, a extraordinária e consistente habilidade dos tambores de mão de criar estados de euforia, induzir estados de transe, promover diversão, liberar a raiva e promover sentimentos de comunidade e de unidade". (2009, p. 45).

Percebemos que o que faltou nessa pesquisa e que pretendemos continuar estudando é uma abordagem cuidadosa sobre o acesso a estes estados alterados de consciência e de ampliação organísmica e aos sentimentos de totalidade e unidade que comumente se manifestam nestes estados e que são citados aqui. Percebemos que adentrar nesses campos é, quando menos, algo muito complexo, no sentido de serem temáticas que dizem respeito ao âmbito espiritual e universal da manifestação da Vida – Ser humano. Em acordo com Nagler e Lee (2009), "o tipo de prazer encontrado em uma experiência musical de unificação é, de longe, a mais difícil de todas as experiências musicais a ser definida." (P.3).

Por agora, pudemos constatar que a música, quando transcende as partituras já previstas e ornamentadas e se configura em uma expressão genuína de alguém, representa uma das formas de expressão humana que tem a capacidade

de religar ou de aproximar o homem aos fluxos da Vida. Através do ritmo a musica toma corpo, através da música o corpo torna-se movimento. E se este movimento se configura em uma expressão rítmica genuína de um corpo, esse provavelmente terá uma qualidade extremamente curativa para o mesmo, no sentido de promover um contato com sua natureza intuitiva, espontânea e criativa.

Assim, compreendemos que a expressão livre do ritmo interno de uma pessoa, pode expressar o fluxo vital que a está atravessando. É um retrato de um momento de existência, de uma fase da vida, de um fragmento do dia, ou de uma determinada experiência que está sendo vivida. Temos percebido que estas experiências têm a capacidade de expor àquele que se expressa, uma imagem mais nítida de si mesmo, para que este possa se enxergar, se encontrar em seu próprio sentido de vida e poder encontrar-se com os outros de forma inteira, sem máscaras e sem barreiras. Percebemos também que a queda de tais barreiras possibilita que as percepções sensoriais, sensitivas e intuitivas de uma pessoa, estejam mais amplas, mais cristalinas e mais disponíveis às diversas possibilidades de contato que a pessoa venha a estabelecer. Dessa forma, acreditamos que essas experiências podem trazer as pessoas para mais próximas de si mesmas, dos outros humanos e dos outros não-humanos, possibilitando assim um maior contato com a Vida que nos constitui.

## REFERÊNCIAS


ALBUQUERQUE, Leonardo R. No toque do tambor: Um estudo sobre as possibilidades de uso do ritmo para a promoção de Desenvolvimento Humano. Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza. Texto não publicado. Fortaleza, 2009.

ARRIEN, Angels. O Caminho Quádruplo: trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário. Trad. Eleny C. Heller, São Paulo: Ágora, 1997.

BRANCO, Paulo. C. C. Organismo: Tendência atualizante e tendência formativa no fluxo da Vida. In: CAVALCANTE Jr, F. S.; SOUSA, A. F. (Orgs.). Humanismo de funcionamento pleno: Tendência Formativa na Abordagem Centrada na Pessoa – ACP. São Paulo: Alínea, 2008, p. 65 à p. 95.

CAVALCANTE Jr, F. S. & SOUSA, A. F. (Orgs.). Humanismo de funcionamento pleno: Tendência Formativa na Abordagem Centrada na Pessoa – ACP. São Paulo: Alínea, 2008.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara. Música e estados alterados de consciência. In: Anais do XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicoterapia/musicoterap_LCSa.pdf> Acesso em: 24 nov. 2008.

FRAGA, Marcus. Filosofia dos Tambores Xamânicos, 2006. Disponível em: <http://www.terramistica.com.br/index.php?add=Artigos&file=article&sid=492> Acesso em: 15 dez 2008.

FRIEDMAN, Robert L. The Healing Power of the Drum. White Cliffs Media, 2000.

NAGLER, Joseph C.; LEE, Mathew. The Elements of Music Briefly Defined. Tradução do autor. Disponível em: <http://www.remo.com/portal/pages/health_rhythms/library_article7.html> Acesso em: 24 nov. 2008.

PATTA, Junior, O som sagrados dos tambores, 2008. Disponível em: <http://tamboressagrados.multiply.com> Acesso em: 15 dez. 2008.

SANTOS, Antônio M. dos; ROGERS, Carl. R.; BOWEN, Maria, C. V. Quando fala o coração: A essência da psicoterapia centrada na pessoa. 2ª Ed. São Paulo: Vetor, 2004.

WOMAN, Thunderbird. Tambor Sagrado. Disponível em: <http://www.terramistica.com.br/index.php?add=Artigos&file=article&sid=493&ch=1> Acesso em 05 dez. 2008.


**Obras consultadas**:


ALVES, Liane. Alma feliz, corpo saudável. In: Bons Fluidos. Ed. Abril, n. 83, julho 2005. Disponível em: <http://bonsfluidos.abril.com.br/livre/edicoes/0074/espiritual01.shtml> Acesso em: 14 mai. 2009.

BITTMAN, Barry. Deep Within: Drumming as a Healing Strategy. Disponível em: <http://www.remo.com/portal/pages/health_rhythms/library_article2.html> Acesso em: 24 nov. 2008.

ESPINOLA, Clotilde Lening. Tratado de Musicoterapia. Sobral editora, 1977.

GELLER, Shari. The Power of Drumming: Healing through Sound and Rhythm, Disponível em: <http://www.sharigeller.ca/pdfs/Wellspring.pdf> Acesso em: 15 dez. 2008.

INSTITUTO DE EFECTIVIDAD CLÍNICA Y SANITARIA. Evaluación de Tecnologías Sanitarias: Utilidad de la musicoterapia. Tradução do autor. EVIDENCIA, p. 113, jul.-ago. 2008. Disponível em: <http://www.foroaps.org/files/eval%20de%20tecnolog%20sanitarias.pdf> Acesso em: 30 nov. 2008.

ROGERS, Carl R.; KINGET, G. Marian. Psicoterapia e Relações Humanas: Teoria e prática da terapia não-diretiva. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

WINKELMAN, Michael. Complementary Therapy for Addiction: "Drumming Out Drugs". American Journal of Public Health, Vol. 93, n. 4, p.647-651, abr. 2003. Disponível em: <http://www.ajph.org/cgi/reprint/93/4/647> Acesso em: 01 dez 2008.

# Processos de criação mediados por sons e músicas: (re)inventar a prática profissional, a pesquisa e o sujeito

Patrícia Wazlawick

*PPG-Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina*
patriciawazla@gmail.com

**Palavras-Chave**

processos de criação e atividade criadora, musicoterapia centrada na cultura, psicologia histórico-cultural

## RESUMO

Este trabalho circunscreve a temática dos processos de criação como potência de ação humana, em meio a atividades criadoras no fazer musical, no contexto de uma oficina de música/musicoterapia com professores da educação infantil. O objetivo principal é discutir as possibilidades de (re)inventar a prática profissional, a atividade da musicoterapia, bem como seus direcionamentos de pesquisa, na dialética com profissional musicoterapeuta e sujeitos participantes, enquanto produtos e produtores de suas próprias práticas. Inscreve-se em uma interface teórico-prática entre musicoterapia centrada na cultura e psicologia histórico-cultural.

## I. INTRODUÇÃO

Na construção de minha prática profissional como musicoterapeuta sempre busquei trabalhar com sujeitos operadores no social, isto é, com pessoas que estivessem ativas em seus contextos de vida, na busca de sua realização pessoal e profissional, bem como em seus processos de autoconhecimento, de modo a poder dar um outro direcionamento à prática da musicoterapia: trabalhar com o saudável em cada ser humano junto da música e das atividades musicais.

A musicoterapia tradicional, de uma forma geral direciona-se a tratamentos terapêuticos com sujeitos em situação de patologias e problemáticas, atuando, em muitos casos, de modo assistencialista. O que eu queria fazer e atuar, desde que me formei como musicoterapeuta, era trabalhar com o desenvolvimento e o crescimento das pessoas junto da música. A partir de então, comecei a dar outro direcionamento a minha prática na musicoterapia, com crianças, adolescentes e com adultos 'normais' – com crianças na educação infantil em práticas de "música para o desenvolvimento" (Bruscia, 2000), com bebês e estimulação essencial com música, e com oficinas de música e musicoterapia com grupos de educadores e professores da educação infantil.

O viés teórico da musicoterapia que encontrei, condizente com minhas ideais, bem como visão de homem e visão de mundo, e que passou a orientar minha prática foi a 'musicoterapia centrada na cultura' (Stige, 2002), sendo que, a partir dos cursos de mestrado e doutorado na psicologia, fui construindo um amálgama teórico-prático entre este outro olhar na musicoterapia junto da psicologia histórico-cultural de Vygotski, que depois também se somou ao trabalho filosófico de Bakhtin (1926, 2003), sempre em suas interfaces com a arte e constituição do sujeito.

Desse modo, nos períodos de 2005 a 2008 realizei várias oficinas de música e musicoterapia, intituladas "Oficina de Canções e Sensibilização", para educadores e professores da educação infantil, em escolas de educação infantil na cidade de Curitiba. Geralmente foram trabalhos anuais, com um ou dois encontros mensais, de pelo menos duas horas de duração cada encontro, registrados por meio de relatório escrito, gravação de áudio e/ou fotografia.

Dessas atividades práticas resultaram seis trabalhos de pesquisa e alguns de extensão, apresentados em eventos científicos e publicados, a saber *"Actividad creadora y producción de sentidos en la Musicoterapia: Experimentando 'Recreaciones' y 'Composiciones' Musicales,* XII Congresso Mundial de Musicoterapia, Buenos Aires, junho/2008; *"Música, Relação Estética e Atividade Criadora: Relato da 'Oficina de Canções' realizada com professoras da educação infantil"*, apresentado na 6ª SEPEX – Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC, maio/2007; *"Ressonâncias musicais de uma relação estética na Musicoterapia: Oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil"*, artigo científico publicado no número 19, primeiro semestre/2008 na Revista da ABEM; *"A produção de sentidos na Musicoterapia: Experenciando a imaginação criadora entre 'Re-Criações' e 'Composições' Musicais"*, VII Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia, 2007; *"Sujeitos educadores e(m) oficina musical: modulações propostas pelo olhar estético"*, no X Encontro Regional Sul da ABEM, Blumenau, agosto/2007; *"Ressonâncias musicais de uma relação estética na Musicoterapia: oficina de canções e sensibilização"*, no XII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, setembro /2006. Os quais releio para revisá-los no todo, como eixo de pensamento/pesquisa a este texto.

Neste momento, com este texto, pretendo olhar para estes acontecimentos em modo a analisá-los como eventos possíveis a partir da existência de processos de criação, como atividades criadoras (Vygotski, 2003). Processos de criação mediados por atividades musicais, por sons e músicas, que na trama de seu realizar-se, permitem (re)inventar práticas profissionais, sejam elas minhas enquanto musicoterapeuta profissional e também sujeito pesquisador, seja dos educadores e professores da educação infantil que participaram das oficinas e seus processos de criação, podendo também (re)criar e (re)inventar aspectos de suas práticas pedagógicas, seja do horizonte de possibilidades da musicoterapia, como campo de conhecimento e campo de prática/atuação.

Verificam-se então como processos também de formação – uma formação continuada, onde continuamente apropria-se e inventam-se novidades de atuação profissional, em um processo constante de aprimorar-se e inovar-se como sujeito. Sujeito que, em primeiro momento revê a si mesmo, como operador responsável, e que deve estar exato para atuar e

realizar suas práticas no campo profissional, obtendo desse modo, êxito e realização.

## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentaremos e discutiremos na sequência as categorias principais do presente trabalho, a saber: processos de criação e música e produções em atividades criadoras, que concernem a um trabalho prático na modalidade de oficina que foi realizada com educadoras da educação infantil em uma escola particular da cidade de Curitiba.

Estas categorias teóricas integram o referencial teórico que diz respeito à psicologia histórico-cultural, principalmente com a abordagem do psicólogo russo Lev S. Vygotski, e também com o filósofo russo Mikhail M. Bakhtin. Na interface com este viés trazemos a abordagem da Musicoterapia centrada na cultural, principalmente com o trabalho do musicoterapeuta norueguês Brynjulf Stige, tecendo também uma interface com a área da educação musical.

Em sequência à discussão teórica apresentamos uma situação prática vivenciada e experenciada na oficina, pelas educadoras e pela musicoterapeuta pesquisadora autora de tal trabalho.

### A. Processos de criação e música

No âmbito desse trabalho, a música é compreendida como uma linguagem reflexivo-afetiva, fruto de um processo criador onde o sujeito articula percepção, imaginação, reflexão, sentimentos e emoções. Enquanto produz esta objetividade, produz a si mesmo, em um movimento de (re)criar sua subjetividade, a partir do já existente, transformando-os. Neste sentido, a música é uma subjetividade objetivada – uma objetividade onde um sujeito inscreve sua presença, articulada no plano da afetividade (Maheirie, 2003), sendo também um trabalho acústico situado historicamente (Araújo, 1992).

A música possibilita aos sujeitos a construção de múltiplos sentidos singulares e coletivos, pois ela porta um significado e está em relação no contexto social onde se insere, por meio da ação de sujeitos. Junto disso, a música desperta a afetividade (emoções e sentimentos), e possibilita que o sujeito signifique o mundo que o cerca. Ela seria, então, uma linguagem que contempla o processo de reflexão (cognição), emoções e sentimentos, junto das dimensões éticas e estéticas da vida.

Para Vygotski (1999) a música é uma expressão do pensamento afetivo, e como tal é produzida em um processo dinâmico tendo por base as funções reflexivas, a percepção e a imaginação. A imaginação tem uma função vital no processo de criação, onde se vincula com a realidade em base a quatro momentos: 1) Os elementos que compõem a imaginação são extraídos da realidade e são decompostos; 2) Ao serem decompostos são modificados, combinados e re-combinados no plano do imaginário; 3) Este é um processo mediado pela afetividade, ou seja, existe um enlace emocional. Toda emoção se manifesta em imagens concordantes com ela, unificando reações corpóreas, impressões, ideais e imagens; 4) O produto da fantasia/da imaginação, ao revelar-se como algo novo, deve ser objetivado e passar a existir no plano da realidade, caso contrário, se o que é criado em imagens não se objetiva, consequentemente se perde. O produto da criação, agora objetivado, para existir foi mediado pela fantasia (conteúdo da imaginação), pela cognição, pelo sentir, pela estética.

Neste ponto nos circunscrevemos a processos de criação em meio à multiplicidade da atividade e do fazer musical. Não uma criação musical exclusiva de compositores, mas uma criação mediada pela compreensão de Maheirie (2003) e Zanella (2006), em base a Vygotski (2003), que enfatizam que a criação se faz presente em toda e qualquer dimensão da existência humana, seja ela cotidiana, técnica, científica e/ou artística. A criação como condição humana.

Estes pressupostos levam a pensar que, tal como apontado por Zanella, "a criação não é prerrogativa de artistas e o que se produz não necessariamente se caracteriza como obra de arte" (Zanella, 2006, p. 37). É neste sentido que a autora cita Pelbart (2003), a saber:

> Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum (Pelbart, 2003, p. 23).

Sendo potência de ação (Espinosa, 1991), potência de vida, potência criadora (Vygotski, 2001) de cada sujeito, nos ínfimos momentos do acontecer cotidiano da existência, a criação, em seus multíplices processos, permite práticas inovadoras, sejam elas de um olhar outro sobre si mesmo como sujeito criador, protagonista responsável de sua história, o que remete à vontade de inovar em sua prática profissional (seja ela musicoterápica, pedagógica e/ou de pesquisa), para desse modo construir outras e novas realidades de ação.

### B. Produções em atividades criadoras

Nas 'Oficinas de Canções e Sensibilização', o objetivo principal era sensibilizar e instrumentalizar os educadores/professores frente a atividades expressivo-criadoras que poderiam proporcionar com seus alunos, mediadas pelo fazer musical. No entanto, o trabalho prático-vivencial de experiências musicais propostas na musicoterapia acontecia, primeiramente, consigo mesmo, ou seja, era um trabalhar-se em vários aspectos, e aí inclusive musical, logo enquanto grupo, para depois poder levar isso à prática pedagógica.

Em uma das instituições de ensino, escola particular de educação infantil de Curitiba, no ano de 2007, um grupo de educadoras, em uma das vivências da oficina chegou à produção de uma 'Oficina de Ideias', assim intitulada por elas. Nessa 'Oficina de Ideias' elas criaram e inventaram novas formas de trabalhar com canções – as canções que fizeram parte de suas infâncias – em sala de aula. Nesse momento, a criatividade pululou: ali elas (re)criaram temas de festa junina com o casamento caipira do *'Sapo Cururu'*; o *'Nana Nenen'* para o descanso e relaxamento das crianças; a *'Ciranda Cirandinha'* e a *'Roda Cotia'* para a movimentação corporal e a brincadeira de roda; um brincar de pega-pega sendo o *'Boi da Cara Preta'* o personagem principal que iria 'pegar' os colegas; o *'Alecrim Dourado'* em forma de *rap*, assim como o *'Escravos de Jó'*, a divertida letra de *'Mataram meu carneiro'* para trabalhar com esquema corporal; até o tema tradicional italiano de *'La bella polenta'* ganhou novos ares, se tornando *"Quando se come arroz com polenta, arroz com polenta, se engorda assim, se engorda assim. Ô, ô, ô... o que vai ser de mim"* – entre muitas outras ideais sonoro-musicais permeadas

por movimento, brincadeira, modificações, risos e muito divertimento, onde se aprende também.

Era uma viva criação em ato, em processo, em acontecência, onde esses sujeitos já não eram mais os mesmos ao final do trabalho, eram outros, estavam (re)criando a si mesmos, suas capacidades, inovando seu cotidiano, e renovando e transformando suas práticas pedagógicas. E nesse processo todo, eu, como profissional musicoterapeuta, (re)criava minha própria prática, uma prática de musicoterapia centrada na cultura e nas possibilidades criadoras/criativas dos sujeitos envolvidos. Uma prática onde não se faz 'tratamento', mas por meio de mediações, sejam elas interpessoais e/ou musicais, se permite desenvolver os recursos dos sujeitos para uma nova vida, agora e futura, com promoção de saúde, de bons relacionamentos, rumo à amplitude da afetividade, de novas significações e novas ações. Em uma perspectiva que permite repensar questões atreladas a sujeitos, música(s), saúde e relações. Porque a musicoterapia deve trabalhar com a estética e a criatividade como indicadores de saúde também!

Este grupo de educadoras, ao final da oficina realizada, produziu uma canção/paródia, embalada pela melodia de 'Os dedinhos', que diz assim:

*Aprendemos... compreendemos*
*Compartilhamos... sentimentos*
*Muitas emoções... várias criações*
*Interessante e inovador*
*Nosso grupo... aqui na escola*
*Está unido... e mais amigo*
*Que felicidade... nossa amizade*
*Se ampliou... se transformou*

Esta canção, em forma sonora, inaugura palavras cantadas que portam um sentido construído por elas, o sentido da busca de inovar como sujeito, profissional, grupo, escola, em processos de ensinar-aprender. Um processo onde o sujeito vive, sente suas (im)possibilidades, experimenta, se depara com o estranhamento proposto por relações estéticas, e é chamado a ser protagonista criador de mudanças, na complexidade do existir humano, em aspectos pessoais, profissionais, de concepções de pensamento, de impulso a novas ações.

## III. CONCLUSÃO

Esse trabalho configurou-se então, como parte de uma educação estética (Vygotski, 2001), ao trabalhar com o sentir, com a percepção sensorial, junto de atividades criadoras, em uma reflexão emancipatória, pode se configurar sinônimo de uma educação para a inovação. Percebemos que a música é um fazer, é uma produção humana que permite produzir e desenvolver a dimensão do sensível, da imaginação, da percepção, do afeto (sentimento e emoção) e da reflexão. Aqui encontramos também uma inovação de propostas na própria área de atuação da musicoterapia.

A prática e as próprias inovações propostas não estão acabadas... estão em um processo contínuo de vir-a-ser. Por isso as conclusões também ainda não se fecham, mas se sinalizam como pinceladas de um escrito diferente, assim como soa este texto, se o leitor prestar bem atenção. Nele, diretamente, e nas entrelinhas se fazem ouvir vozes e a vontade de (re)inventar a prática profissional, a pesquisa, o próprio sujeito.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Comissão Organizadora deste Congresso da ANPPOM 2009 pela oportunidade de apresentação do presente trabalho e pelo belo evento organizado, que sempre é um estímulo à nossa vontade de conhecimento, bem como à produção de conhecimento na área da música e suas interfaces!

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samuel. *Brega, samba, trabalho acústico: uma contribuição à etnomusicologia urbana*. Trabalho apresentado ao Seminário "As culturas urbanas ao final do século XX", Lisboa, 1994. p. 1-14.

BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte. Sobre poética sociológica. Texto originalmente publicado em russo em 1926. In: Volochinov. *Freudismo.* Nova Iorque: Academic Press. Tradução para o português de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo musicoterapia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção "Os Pensadores". (Originalmente publicado em 1677).

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 02, p. 147-153, 2003.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital. Ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

STIGE, Brynjulf. *Cultured-centered Music Therapy*. Gislum: Barcelona Publishers, 2002.

VYGOTSKI, Lev S. A educação estética. In: Vygotski, Lev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.p. 323-363.

VYGOTSKI, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003. (Publicado originalmente em 1930).

VYGOTSKI, Lev S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANELLA, Andréa V. "Pode até ser flor se flor parece a quem o diga": reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: Da Ros, Silvia Z.; Maheirie, Kátia; Zanella, Andréa V. (Orgs.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência.* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 33-47.