

JÔNIA MARIA DOZZA MESSAGI



**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR MUSICOTERAPEUTA:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Professora Dr^a. Marilda Aparecida Behrens.

CURITIBA

1997

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR MUSICOTERAPEUTA:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL

BANCA EXAMINADORA

PROF^a DR^a MARILDA APARECIDA BEHRENS

PROF^a DR^a DENISE CAMARGO

PROF^a DR^a ZÉLIA MELLÉO PAVÃO

CURITIBA

1997

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, formadores da minha identidade musical que desencadeou *no ser musicoterapeuta*.

A minha irmã, Maria José (Ieié), exemplo de garra, luta e competência; à música que acompanhou o meu crescimento como pessoa.

Ao Luiz, companheiro, solidário, música equilibradora do meu viver.

Ao Rafael, Maria Laura, Maria Carolina e Maria Fernanda, realização e alegria. A grande obra musical composta.

À professora Clotilde Spinola Leinig, que com determinação, visão de futuro e altruísmo, propiciou a Musicoterapia ao Paraná.

À Marilda Behrens, orientadora amiga, mente aberta, competente, solidária.

À Noemia, amiga presente em todo o processo, ensinando a transformar as experiências e as idéias em palavras.

À Carmem, Eulide, Rosa Cristina, Susana e Valentina, amigas, presentes não somente neste momento, mas numa caminhada de um longo tempo, compartilhando das dúvidas, reflexões e dificuldades.

Às amigas, Maria José, Maria Aparecida, Elizabeth, Sheila, Cinira, Ângela, Marisa e Estela pelas entrevistas, encontros para discussões e auxílio com material bibliográfico.

Às musicoterapeutas Lia Rejane, pela grande contribuição, lendo o trabalho, procurando pessoas para a banca e pelo empréstimo de material bibliográfico e Márcia Cirigliano, pela pronta aceitação em fazer parte da banca e pelas contribuições trazidas no momento da qualificação.

À Direção e Departamento Técnico Científico da F.A.P. pela solidariedade e permissão para saída, possibilitando a consecução do Mestrado.

À direção e Orientação Educacional da escola Senador Alencar Guimarães, pela acolhida e por permitir que se efetuasse o trabalho com as crianças.

Às crianças, A., Dil., Day., G., K., R., e S. pelo crescimento que me possibilitaram através do convívio rico e instigador.

A todos os demais companheiros e amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho buscou refletir a prática musicoterápica desenvolvida na Faculdade de Artes do Paraná, curso de Musicoterapia, tendo como ponto de partida a análise e explicitação dos seus pressupostos teórico-metodológicos. Acredita-se, que todo profissional que trabalha no magistério é professor, independente da profissão que desempenha fora dos meios educacionais. Cabe a ele o papel de formador do aluno e do futuro profissional. Assim, é importante que o professor musicoterapeuta, reflita sobre a sua prática educacional, pois sabe-se que ao longo da História da Educação as teorias pedagógicas foram sendo construídas, subentendendo nelas, as visões de homem e de mundo. Neste trabalho, apresenta-se a prática educacional do professor, condicionada a uma teoria e a uma visão, que terá um direcionamento e será mostrada aos alunos por meio da ação docente. Para poder construir um ensino fundamentado em teorias, métodos e técnicas de forma clara e definida é preciso que a prática pedagógica priorize a pesquisa. Dessa forma, o professor estará contribuindo para uma maior compreensão do que é a Musicoterapia e qual o seu papel junto à sociedade. Faz-se ainda, uma retomada teórico-histórica do papel da música, de sua institucionalização como prática terapêutica para chegar à reflexão sobre o curso de Musicoterapia em questão. As reflexões históricas, permitirão entender por quais vias e caminhos a Musicoterapia passou, permitindo caracterizar a caminhada histórica e a fundamentação teórica do curso de Musicoterapia do Paraná. Através de uma pesquisa de campo alicerçada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação pretende-se estabelecer os eixos relacionais entre teoria e prática com vistas a ampliação da discussão sobre a formação do profissional da área.

RESUMO

O presente trabalho buscou refletir a prática musicoterápica desenvolvida na Faculdade de Artes do Paraná, curso de Musicoterapia, tendo como ponto de partida a análise e explicitação dos seus pressupostos teórico-metodológicos. Acredita-se, que todo profissional que trabalha no magistério é professor, independente da profissão que desempenha fora dos meios educacionais. Cabe a ele o papel de formador do aluno e do futuro profissional. Assim, é importante que o professor musicoterapeuta, reflita sobre a sua prática educacional, pois sabe-se que ao longo da História da Educação as teorias pedagógicas foram sendo construídas, subentendendo nelas, as visões de homem e de mundo. Neste trabalho, apresenta-se a prática educacional do professor, condicionada a uma teoria e a uma visão, que terá um direcionamento e será mostrada aos alunos por meio da ação docente. Para poder construir um ensino fundamentado em teorias, métodos e técnicas de forma clara e definida é preciso que a prática pedagógica priorize a pesquisa. Dessa forma, o professor estará contribuindo para uma maior compreensão do que é a Musicoterapia e qual o seu papel junto à sociedade. Faz-se ainda, uma retomada teórico-histórica do papel da música, de sua institucionalização como prática terapêutica para chegar à reflexão sobre o curso de Musicoterapia em questão. As reflexões históricas, permitirão entender por quais vias e caminhos a Musicoterapia passou, permitindo caracterizar a caminhada histórica e a fundamentação teórica do curso de Musicoterapia do Paraná. Através de uma pesquisa de campo alicerçada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação pretende-se estabelecer os eixos relacionais entre teoria e prática com vistas a ampliação da discussão sobre a formação do profissional da área.

SUMÁRIO

RESUMO	v
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	01
1.1 - JUSTIFICATIVA	01
1.2 - ORIGEM E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	05
1.3 - PROBLEMA	06
1.4 - MARCO TEÓRICO	07
1.5 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	08
CAPÍTULO II - PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DO MUSICOTERAPEUTA: Alguns Pressupostos Gerais	11
2.1 - A INFLUÊNCIA DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR	11
2.2 - A ABORDAGEM PROGRESSISTA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ...	15
2.3 - A VALORIZAÇÃO/QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO FATOR DE MAIOR QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	18
2.4 - O ENSINO COM PESQUISA COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE QUALIDADE	21

2.5 - DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA EM MUSICOTERAPIA: A ABORDAGEM PROGRESSISTA E O ENSINO COM PESQUISA	25
CAPÍTULO III - CAMINHA HISTÓRICA DA MUSICOTERAPIA	29
3.1 - MÚSICA E SOCIEDADE	29
3.2 - AS VÁRIAS FACES DA LINGUAGEM MUSICAL	44
3.3 - RELAÇÃO MÚSICA E TERAPIA	50
3.3.1 - Histórico	50
3.3.2 - Sistematização e Organização Institucional da Musicoterapia ..	54
CAPÍTULO IV - A TRAJETÓRIA DA MUSICOTERAPIA NO PARANÁ	58
4.1 - O SURGIMENTO DA MUSICOTERAPIA NO PARANÁ	58
4.2 - PROPOSTAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ	64
4.2.1 - A Metodologia assentada no Princípio de ISO	64
4.2.2 - Conceitos de Musicoterapia de Outros Autores	72
4.2.3 - Métodos da Pedagogia Musical	76
4.3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO MUSICOTERAPEUTA	81
4.4 - CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DA MUSICOTERAPIA A NÍVEL MUNDIAL	91
4.4.1 - Escolas Referenciadas na Prática Musicoterápica	93
CAPÍTULO V - A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA: A PRÁTICA COM GRUPOS NA MUSICOTERAPIA	98

5.1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO TRABALHO GRUPAL	99
5.2 - ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO	106
5.3 - RELATO DAS SESSÕES	108
5.4 - EIXOS TEMÁTICOS EMERGENTES DA PESQUISA	141
5.4.1 - Material Rítmico-Sonoro-Musical Utilizado nas Sessões	141
5.4.2 - Elementos Sonoro-Musicais no Processo Musicoterápico	148
5.4.3 - Estruturação do Grupo - As Relações Interpessoais	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTOS NORTEADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1 - JUSTIFICATIVA

Este trabalho surgiu da inquietação decorrente de situações vivenciadas no curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná (F.A.P.), do qual somos professora de Atividades Criativas de Apoio à Musicoterapia e Estágio Supervisionado em Musicoterapia.

O objetivo desta pesquisa é o de tentar responder a algumas questões relevantes no processo de desenvolvimento da Musicoterapia, tais como: O que é necessário para situar essa disciplina de uma forma clara e consistente? Outra questão e talvez a mais inquietante, qual o papel da Musicoterapia, e do musicoterapeuta na sociedade? Por que muitos alunos quando se formam e ao encontrarem dificuldades no exercício da profissão, procuram formação continuada assentada em correntes da Psicologia para embasar seu trabalho? Neste contexto, duas vertentes explicativas podem ser apresentadas: o curso de Musicoterapia não propiciou sustentação para a atuação profissional competente, ou o profissional de Musicoterapia precisa dos referenciais da Psicologia para alicerçar seu trabalho cotidiano.

Esta preocupação advém do desafio que se encontra em situar exatamente, ou claramente, o que é a Musicoterapia. A falta desse esclarecimento justifica-se por se tratar de área muito nova na academia e com literatura restrita.

Outro fator que torna difícil situá-la é o duplo aspecto que a caracteriza como Arte e Ciência, trabalhando ao mesmo tempo com a subjetividade de uma e a objetividade da outra. Assim, a Musicoterapia vem sofrendo enfrentamentos para criar espaços junto aos profissionais de várias áreas que atuam na comunidade, mas, apesar das dificuldades, avança paulatinamente. Com isso, por ainda estar construindo identidade como profissão, mesmo os graduados na área sentem necessidade de buscar recursos complementares de estudo e pesquisa para atuarem com competência.

Como em muitas outras profissões, os musicoterapeutas que vão atuar neste final e no próximo século necessitam de formação continuada e precisam ir em busca da competência, uma vez que os cursos de graduação não conseguem suprir tudo, ficando por conta do aluno e de sua vontade enriquecer os conhecimentos adquiridos.

No entanto, o desafio que se impõe aos cursos de graduação em Musicoterapia, é o de contemplar as seguintes temáticas:

- a) Educação permanente e produção de conhecimento próprio da área;
- b) investigação sobre o curso de Musicoterapia;
- c) construção de linhas norteadoras claras e definidas;
- d) proposição de metodologias (métodos e técnicas), que permitam conseqüentemente, uma assimilação, uma compreensão e uma produção, por parte do aluno, do que é a Musicoterapia e qual é o seu papel.

Diante desses fatores, esta pesquisa objetiva fazer uma caminhada sobre a função ou a relação da música na sociedade através dos tempos, para chegar a sua função terapêutica e a institucionalização da Musicoterapia enquanto curso de graduação. E, a partir destes referenciais buscar a prática pedagógica dos professores na produção de conhecimento na área e a instrumentalização do profissional de Musicoterapia, compreendendo que esta é uma ciência nova, que procura atender às necessidades do homem moderno, como ser que sente e se emociona.

Acredita-se que, a Musicoterapia, por efetuar seu trabalho valendo-se da música, do som, do ritmo e do movimento, elementos que estão presentes tanto na natureza quanto no indivíduo, desde sua concepção, é extremamente importante ao homem no momento atual pois, através destes elementos, ela permite ao indivíduo encontrar-se, descobrindo o seu potencial criador, liberando-o de bloqueios de comunicação.

O curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná, que é objeto de reflexão deste trabalho, surgiu há 25 anos, a nível de Especialização, tornando-se depois de alguns anos um curso de Graduação. Num primeiro momento constituía-se como Especialização do curso de Educação Musical, que era de 4 anos, mas com o tempo, sentiu-se necessidade de trabalhar e desenvolver mais a visão terapêutica da música, passando então o curso a nível de Graduação. Esta passagem já deu indícios da necessidade de complementação e enriquecimento teórico-prático para a área.

Como musicoterapeuta, professora e supervisora de estágio com experiência na área, verifica-se os problemas que o curso enfrenta e sabe-se que

muitos desses problemas são de ordem mundial, divulgados em encontros, congressos e livros que tratam da temática. Por outro lado, observando de perto o aluno, constata-se dificuldades do enfrentamento na ação prática. Acredita-se que alguns problemas, como postura e opção metodológica na prática pedagógica dos docentes envolvidos no curso, poderiam ser resolvidos no reestudo da proposta curricular.

Estas dificuldades podem ser entendidas, em função de que essa área profissional é recente e lida com uma das linguagens artísticas mais abstratas, que é a música. Com isto não se quer dizer que a Musicoterapia esteja sem um direcionamento, mas o que se pretende é questionar pontos considerados importantes e que muitas vezes são mitificados dentro do processo musicoterápico. Nesse sentido, esbarra-se no princípio de que a Musicoterapia é uma terapia não-verbal. Diante desse pressuposto, o que fazer com o verbal que surge nas sessões de Musicoterapia?

O curso de Musicoterapia, para se constituir em formação profissional, tem que possuir um caráter teórico-metodológico que encaminhe com mais segurança as questões da práxis.

Pretende-se nesta pesquisa, inicialmente, fazer uma investigação de caráter teórico, para tentar consubstanciar uma proposta metodológica que venha a alertar a academia para as necessidades do curso. Posteriormente, tentar-se-á fundamentar a ação do musicoterapeuta através da vivência e análise metodológica das atividades exercidas, realizando sessões em um grupo de crianças advindas de escola regular. No decorrer do trabalho, pretende-se validar

ou provocar mudanças que poderão incorrer num redimensionamento metodológico, pois a busca de fundamentação teórica, aliada à pesquisa em uma abordagem progressista, provavelmente indicarão novos elementos a serem incorporados à formação profissional.

Sabe-se que a tarefa não é fácil, e que a inconsistência e a fragilidade teórica que cercam a área são grandes, portanto situá-la claramente torna-se tarefa árdua. Esta afirmação pode ser comprovada quando RUUD (1990) tenta definir Musicoterapia: “Observando o campo internacional da Musicoterapia, parece haver quase tantas definições de Musicoterapia quanto o número de musicoterapeutas” (p.13).

Para construir esse processo, optou-se por alicerçar pressupostos que possam sedimentar o redimensionamento de uma proposta metodológica adequada para o curso de Musicoterapia. Assim, fundamentar teoricamente esta área em seus aspectos históricos, filosóficos, metodológicos e terapêuticos, para possibilitar uma atuação clínica mais consistente aos alunos do curso de Musicoterapia e verificar se o conteúdo básico para a formação do musicoterapeuta corresponde às necessidades de sua profissão, assumem um caráter norteador do presente trabalho.

1.2 - ORIGEM E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Os profissionais do 3º grau têm um compromisso com a ação pedagógica e cabe aos professores musicoterapeutas, a tarefa de formar o futuro profissional.

Portanto, é necessário rever e refletir constantemente a prática, de forma que ela possa ser substancial para a formação do profissional.

Percebe-se que em todas as áreas do conhecimento a prática pedagógica dos professores tem sido assentada numa abordagem tradicional, conservadora e reprodutivista. Da mesma forma, o curso de Musicoterapia também tem apresentado, como nas outras áreas, este enfrentamento da realidade educacional.

Diante disso, procurar-se-á fazer um levantamento dos conteúdos específicos de Musicoterapia verificando: se o referencial histórico, teórico, filosófico e metodológico do curso subsidia a prática pedagógica na formação do musicoterapeuta; se o curso de Musicoterapia tem uma linha norteadora clara e definida de seus propósitos; se os métodos e técnicas de ensino do curso de Musicoterapia da F.A.P., fundamentam de forma efetiva o papel e a prática do musicoterapeuta; se o curso de Musicoterapia corresponde às necessidades do futuro profissional. Objetiva-se pesquisar pontos norteadores para desencadear uma reflexão com os professores de Musicoterapia sobre a prática pedagógica que provoque a formação de um aluno consciente, crítico, reflexivo e pesquisador.

1.3 - PROBLEMA

Diante do acima exposto, pergunta-se: Quais os pontos norteadores que podem provocar uma reflexão com os professores de Musicoterapia sobre a

prática pedagógica que contribua para tornar este profissional reflexivo, criativo, produtivo e transformador?

1.4 - MARCO TEÓRICO

Entende-se que o profissional da educação é um sujeito inserido dentro de um contexto sócio-histórico. Assim, obviamente, ele terá uma visão de homem e mundo e vai sofrer as ações deste meio. Conseqüentemente, esta visão subjaz na sua ação educativa. Acredita-se então, que a ação do professor é informada e condicionada por determinadas correntes pedagógicas que foram construídas ao longo da história educacional para suprir necessidades sociais e políticas de um determinado momento. Diante disso, apresentar-se-á as correntes pedagógicas educacionais, evidenciando a Corrente Progressista, bem como os fundamentos teóricos do Ensino com Pesquisa, por se entender que este é o caminho que subsidiará uma ação pedagógica competente, crítica e reflexiva.

Também, tendo a música, através de seus elementos, som e ritmo, acompanhado o homem desde seus primórdios, percebe-se que a ligação com a Musicoterapia é muito grande. Dessa forma, procurar-se-á fazer uma trajetória histórica para tentar responder aos questionamentos e situar a Musicoterapia, desde a pré-história, através da sua relação com o ser humano.

Para isto iniciar-se-á fazendo uma pesquisa bibliográfica procurando evidenciar, nos livros, as citações que digam respeito a esse questionamento para chegar à concepção terapêutica da mesma, desembocando na Musicoterapia

como Instituição, como Ciência que está se constituindo. Em um segundo momento abordar-se-á a Musicoterapia em seus aspectos histórico, teórico e metodológicos. Finalmente, realizar-se-á uma pesquisa de campo, para através de um trabalho musicoterápico com crianças com distúrbios de conduta a nível relacional em sala de aula, procurar alicerçar referenciais significativos para formar o musicoterapeuta.

1.5 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A opção pela pesquisa qualitativa, advém de um sentido mais humano, mais aproximado do objeto, onde existe um contato direto com o pesquisado, e onde todos os dados da realidade são considerados importantes, LUDKE e ANDRÉ (1986), dizem: "A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo" (p.12). Quer dizer, não se pode perder de vista que o indivíduo faz parte de um contexto sócio-histórico, e sofre as influências do seu meio. E, tudo o que diga respeito ao pesquisado é relevante.

A ênfase da pesquisa é dada no "processo" verificando o problema nas suas circunstâncias, de forma prolongada e direta, quando LUDKE e ANDRÉ (1986), afirmam: "...O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e

nas interações quotidianas” (p.12). É também uma pesquisa descritiva onde a observação ocupa um lugar importante pois permite um contato direto com o objeto observado.

Trat. Além da pesquisa bibliográfica e da análise teórico-histórica, optou-se pela forma da Pesquisa Ação por levar a um trabalho que visa, não só detectar os problemas, mas transformá-los. THIOLENT (1994), afirma: “... a Pesquisa-Ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro...” (p.7).

Segundo o mesmo autor (1994), “... uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação, quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (p.15). A ação e a reflexão efetiva é que vão estruturar este processo de pesquisa. Também porque a forma de atuação diz respeito ao que se busca, ou seja, há uma interação entre pesquisador e pesquisados. Através da pesquisa tentam-se resolver alguns problemas que fazem parte do dia a dia da comunidade educativa.

Os objetivos da Pesquisa Ação estão em consonância com todo o trabalho desenvolvido na Musicoterapia, e vão além da vivência, pois buscam a produção, a reflexão e ação sobre o profissional de Musicoterapia. Por se tratar de um trabalho de campo, esta aproximação da metodologia no processo provocará, provavelmente, o encontro das necessidades do curso que se está tentando refletir.

Procura-se estruturar os capítulos de forma a provocar uma reflexão, no que concerne à “Caminhada Histórica da Musicoterapia”; “As Propostas Metodológicas Utilizadas na Faculdade de Artes do Paraná”; e “O Desafio do Trabalho Coletivo na Musicoterapia”.

O primeiro capítulo é constituído pela apresentação do projeto de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos embasadores de uma prática que seja significativa para o musicoterapeuta, alicerçados nas correntes pedagógicas.

No terceiro capítulo reconstitui-se o histórico da Musicoterapia, desde os seus primórdios, mostrando a importância da música na sociedade e sua relação com a terapia.

O quarto capítulo traz a trajetória da Musicoterapia no Paraná e mais especificamente na Faculdade de Artes do Paraná, bem como as propostas metodológicas utilizadas por essa Faculdade, os métodos da pedagogia musical e algumas considerações sobre a formação do musicoterapeuta, mostrando ainda as linhas teóricas que o Curso de Musicoterapia procura seguir.

No último capítulo, apresenta-se a experiência vivenciada com grupos, com o relato das 22 sessões realizadas, bem como uma reflexão sobre o material instrumental, sonoro e musical utilizado no processo musicoterápico, e sobre as sessões propriamente ditas.

À guisa de considerações finais, retoma-se alguns pontos norteadores para uma reflexão sobre a prática musicoterápica.

CAPÍTULO II - PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DO MUSICOTERAPEUTA: Alguns Pressupostos Gerais

2.1 - A INFLUÊNCIA DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR

A educação, como aquisição humana, se dá informalmente através da relação que o indivíduo estabelece com o seu meio, e sistematicamente, dentro da escola. Ela não está isenta da influência do contexto social. Neste sentido é determinante e determinada por esses condicionantes .

A prática pedagógica que se dá na escola também sofre o reflexo dessas determinações e o professor, como sujeito inserido nessa sociedade, reproduz os padrões requeridos pelo contexto colocando-se a serviço da ideologia dominante.

Esta visão, no entanto, não deve obscurecer o sentido contraditório da ação educacional pois ao mesmo tempo em que reproduz as relações de dominação é também semente de transformação.

A ação educativa é informada nos diferentes momentos históricos, por diferentes teorias que, em última análise buscam explicar a relação homem/sociedade/escola.

Para MIZUKAMI (1986):

Toda interpretação do fenômeno vital, quer seja biológica, sociológica, psicológica etc., resulta de uma relação sujeito-ambiente, isto é, deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio. Subjacentes ao conceito de homem, de mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura etc., estão presentes — implícita ou explicitamente — algumas dessas posições. Essas diferentes posições, por sua vez, podem implicar, do ponto de vista lógico, diferentes aplicações pedagógicas (p.2).

Para melhor compreender como a prática pedagógica vem se constituindo dentro dessas diferentes posições cabe explicar os pressupostos dessas correntes.

Para a *Pedagogia Tradicional*, cujo objetivo principal é o da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, o professor é o centro, a autoridade, sua postura é a de distância em relação ao aluno. A este cabe o papel submisso, passivo e de receptor deste conhecimento trazido sistematicamente pelo professor. Ainda, vê-se o aluno como um ser imaturo, inexperiente, dependente do professor para a aquisição desse conhecimento. Para SAVIANI (1983), nessa corrente, a escola tem o seguinte papel:

... difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos (p.18).

Contrapondo-se a esta visão e já em diferente momento histórico, outra linha de pensamento educacional foi se estruturando, a *Escola Nova*, cuja gênese é assim descrita por LIBÂNEO (1994):

Nas primeiras décadas do século XX, a burguesia nacional tinha interesse de que a escola se adaptasse às necessidades de desenvolvimento industrial, e para isso o

currículo enciclopédico da escola tradicional, já não servia. Eis aí o objetivo do movimento da escola nova: modernizar o ensino, isto é, colocá-lo a serviço das necessidades sociais” (apud, LANE, 1994, p.164).

Esta corrente parte da crítica à postura tradicional e desloca o foco da ação educacional do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade. A ênfase recai sobre o educando, ele é o centro do processo, sua individualidade e liberdade são respeitadas, bem como sua autonomia. O professor passa a dividir o espaço escolar com seus alunos e o seu papel é o de facilitador da aprendizagem.

A escola é não diretiva, passa a preocupar-se também com os problemas emocionais, além dos pedagógicos. Percebe-se nesta corrente uma psicologização do ensino.

Com relação à esta escola de pensamento e fazendo um paralelo com a corrente pedagógica Tradicional, SAVIANI (1983), escreve:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (p.20-21).

A corrente pedagógica escolanovista, interpretada irresponsavelmente por alguns profissionais, levou a um barateamento da educação, a uma diluição do conteúdo escolar e à prática do *laissez-faire*. Apesar da proposta ter se revelado

relevante para aquele momento histórico, não propiciou grandes mudanças educacionais.

No contexto da ditadura militar, que propõe um novo modelo político e econômico ao país, surge uma tendência educacional de caráter tecnicista. Cabe ressaltar que essa tendência reflete, no âmbito político, o autoritarismo militar, e no educacional, o enfoque sistêmico de matriz norte americana que se consubstancia nos acordos MEC/ USAID. Tais convênios encaminharam todas as reformas educacionais do país nas décadas de 60/70. Esta abordagem veio atender à necessidade de maior controle das forças políticas dominantes sobre a escola e especialmente, sobre a Universidade. No aspecto econômico buscou atender às necessidades do mercado que era de formar técnicos e subsidiar a formação de estudantes para o processo de industrialização.

Sobre essa questão LIBÂNEO (1994) faz a seguinte reflexão: "A pedagogia tecnicista não rompe com a Pedagogia Tradicional (que nunca deixou de existir) e nem com a Pedagogia Nova, e introduz na escola os objetivos preestabelecidos para uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar os conteúdos, comprometendo mais ainda a qualidade (apud LANE, 1994, p.165)

Nesta corrente pedagógica, o ensino é voltado para a competência, a instrução é programada, o professor tem o controle científico da educação, é um técnico. A escola é modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. Os pressupostos de racionalidade, eficiência e produtividade são apregoados no sistema, e o aluno executa as tarefas, sendo um espectador da realidade.

SAVIANI (1983), comenta a respeito desta corrente pedagógica:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva — na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados neutros, objetivos, imparciais... (p.24).

O que se verifica, é que na realidade, todas estas correntes levam à reprodução pura e simples do conhecimento, não permitindo questionamentos a respeito da sociedade e das visões ideológicas existentes, não possibilitando uma reflexão crítica e não percebendo o indivíduo dentro de um contexto histórico. Em última análise, o que elas propõe é a manutenção do *status quo* vigente.

2.2 - A ABORDAGEM PROGRESSISTA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A transição da abordagem tecnicista para a tendência progressista decorreu da exigência da sociedade. O movimento da abertura democrática possibilitou maior participação do povo nas decisões políticas do país. A retomada das discussões referentes às questões educacionais por parte dos educadores desencadeou um movimento que teve como pilar sustentador a reflexão crítica quanto ao papel da escola no processo de mudanças requeridas pela sociedade. Nesse sentido, afirma-se a importância do saber elaborado como instrumento de democratização. LIBÂNEO (1994), clarifica essa concepção ao afirmar:

Uma pedagogia social voltada para os conteúdos culturais entende que há saberes universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente

autônomos incorporados pela humanidade e que devem ser permanentemente reavaliados face às realidades sociais, através de um processo de transmissão-assimilação — reavaliação crítica. O objetivo da escola, assim, será garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para redução das desigualdades de origem social (apud LANE, 1994, p.166).

Como dimensionar a prática pedagógica nesta visão?

Neste contexto é necessário que a prática do professor não seja meramente reprodutora e mantenedora das relações de dominação. Ao produzir novos conhecimentos, juntamente com os alunos numa relação dialógica e consciente, ele atuará como mediador no processo de transformação da sociedade. Para isso, faz-se necessário uma visão ampla e abrangente do todo por parte dos envolvidos no processo escolar e a consciência de que não há prática pedagógica desvinculada da realidade social.

Cabe ao professor não só desempenhar o papel de intelectual e técnico, mas também promover a consciência política preparando seus alunos para o exercício da cidadania. Para que estes referenciais se consolidem em propostas de ensino competente, ele precisa repensar a sua prática.

Neste sentido, BEHRENS (1995), afirma a necessidade da mudança de postura do professor também em face do novo instrumental teórico prático que permeia as relações sociais e pedagógicas: "...Para atender a estas novas perspectivas, o novo docente novo terá que gerar o conhecimento, não podendo deixar de estar atento aos recursos tecnológicos e informatizados que já se apresentam na sociedade" (p.41).

Estas considerações servem como suporte para o repensar das questões metodológicas específicas que fazem o cotidiano da prática escolar e

encaminharão uma nova postura, não só do professor como também dos alunos que:

... ao invés, de utilizarem o caderno universitário com a prescrição de “receitas,” deverão ser freqüentadores assíduos e ativos das bibliotecas, das videotecas, dos laboratórios, dos grupos de estudo, da busca de estratégias criativas de teor tecnológico e científico, do acesso à informática e eletrônica, principalmente, de mecanismos de autonomia para produção própria (BEHRENS, p.57).

Nesta visão o trabalho do professor será permeado pelo diálogo e não pelo autoritarismo mas não deixando de lado a exigência da qualidade de produção. Cabe explicitar que para FREIRE (1987) *diálogo* significa: “... o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (p. 123). Mais adiante acrescenta: “O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto” (p.124).

A postura do professor com relação ao *aluno*, deverá ser de respeito às histórias individuais e ao nível sócio-econômico a que pertencem. Cabe considerar que, como sujeitos inseridos num contexto sócio histórico, não são *tábula rasa*, mas possuem um conhecimento construído que deverá servir de ponto de partida para o processo educacional. A produção de novos conhecimentos só será possível por incorporação/superação. Assim, “..o aluno acostumado à tríplice aliança do leia, repita e decore deverá ultrapassar este referencial por aprenda a aprender, construa, investigue, pesquise e produza” (BEHRENS, 1995, p.22).

Ao incentivá-lo a ir em busca de novos conhecimentos, o professor cria no educando um senso de autonomia que lhe dará condições de como ser social, viver e conviver com outros, valendo-se destas interrelações para pesquisar, estruturar e construir o seu saber, não ficando restrito às relações pedagógicas.

2.3 - A VALORIZAÇÃO/QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO FATOR DE MAIOR QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um aspecto que deve ser abordado é a questão profissional do *professor* que, nesta sociedade, tem sofrido um processo de desqualificação/desvalorização em decorrência das políticas educacionais. Tais políticas, bem como a visão corrente do trabalho do professor como “missão” ou “vocação” estabeleceram um sentido de “menos valia” para sua profissão.

Com imensas dificuldades, principalmente financeiras, o professor aumenta sua jornada de trabalho e em conseqüência, entre outros fatores, decai a qualidade do ensino e a figura do professor passa a ser questionada na sociedade.

Resgatar o papel e a importância deste profissional supõe a melhoria da qualidade de sua ação pedagógica, mas também o resgate da sua condição de trabalhador, através de salário mais digno e justo aliado a jornadas de trabalho que propiciem tempo suficiente para crescimento pessoal e profissional. Isso não

se dá em ações isoladas mas por meio do trabalho coletivo onde a classe assume maior poder reivindicatório.

BEHRENS (1995), reforça e complementa essa reflexão ao afirmar:

O cerne da questão está, sem dúvida, na qualificação profissional contínua, nas ações coletivas, na busca de remunerações dignas e no trabalho competente como princípio educativo. A caminhada do professor em relação a si mesmo projeta um futuro promissor. A recuperação do seu papel social não é mais uma fala sem eco. Os meios educativos fazem agonizar a figura do professor autoritário e dono do saber. As práticas participativas e coletivas criaram espaço para os profissionais rediscutirem sua representação no espaço que compete na sociedade (p.19-20).

Cabe reafirmar a necessidade de reflexão individual e coletiva que se supõe redundará em propostas de formação continuada como condição para a qualidade e competência na ação educativa.

Por não ter sido prioritária politicamente, pois ao poder não convém cabeças pensantes, a educação fragilizou-se. Para sanar este problema, faz-se necessário uma ação conjunta dos profissionais da educação como um todo, reivindicando políticas de apoio à educação, possibilitando o acesso dos profissionais a cursos e programas de especialização, de crescimento profissional. Deve-se resgatar, a princípio, a imagem junto à sociedade e exigir a qualidade de ensino, que ficou nesses anos todos, aquém, marginalizada. BEHRENS (1995), diz: "O estabelecimento de políticas de valorização do professor não advirão de forças corporativistas internas, mas de verdadeiros movimentos com envolvimento da sociedade, com a comunidade representada e que exija seus direitos constitucionais de educação para todos" (p.35).

Há que se considerar também a relação professor/universidade como condição para uma prática pedagógica significativa. O professor, como partícipe da construção do conhecimento dentro da Universidade, deve assumir uma postura crítica e questionadora frente às questões político-pedagógicas tendo consciência de que elas se inserem no contexto social mais amplo e são por ele determinadas.

Cabe refletir também que: "O seu papel de parceiro significativo na busca da qualidade nas universidades responsabiliza o professor para o envolvimento, o espírito de grupo e a provocação de situações produtivas e criativas nos meios acadêmicos" (BEHRENS, 1995, p.27).

A Universidade como *locus* privilegiado de construção do conhecimento, deverá ser um espaço propiciador e instigador de produção do saber. Para isso, ela deverá repensar sua função junto à sociedade, não perdendo de vista o caráter constitutivo desta instituição: ensino, pesquisa e extensão.

SAVIANI (1987), faz uma reflexão quanto a esta questão:

A responsabilidade é a de devolver, de restituir à sociedade algo daquilo que ela própria recebeu, que a Universidade recebe da própria sociedade. Se uma Universidade existe, se uma Escola Superior existe é porque a sociedade a sustenta; e se existem pessoas que têm condições de estudar em Escolas Superiores, isto é porque a sociedade como um todo cria essas condições e permite que alguns tenham esse privilégio de ascender aos estudos de nível superior. Ora este privilégio corresponde à responsabilidade de devolver na forma de serviços à sociedade aquilo que eles próprios recebem da sociedade (p.50).

Importante refletir também quanto aos aspectos financeiros como condição fundamental da efetivação da prática do professor. Nenhum profissional hoje, face aos avanços tecnológicos pode atuar sem um suporte técnico e científico. Há que

exigir da Instituição recursos financeiros, técnicos, científicos e infra-estrutura administrativa que subsidiem quotidianamente a ação pedagógica.

Ainda convém salientar a necessidade permanente de qualificação docente o que só será possível com uma política clara e definida com disponibilidade de recursos financeiros destinados exclusivamente a este fim, por parte das Instituições de Ensino Superior.

2.4 - O ENSINO COM PESQUISA COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE QUALIDADE

O desenvolvimento de uma nação está diretamente ligado à construção do conhecimento, à pesquisa de novas tecnologias e às descobertas científicas. É importante ressaltar também que a construção da cidadania de um povo passa pela socialização dos resultados dessa produção e pelo acesso aos bens culturais. DEMO (1996), considera que: "*Aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador, são as habilidades indispensáveis do cidadão e do trabalhador modernos, para além dos meros treinamentos, aulas, ensinamentos, instruções etc*" (p.9).

Mais adiante o mesmo autor afirma: "*...o manejo e a produção de conhecimento constituem a mais decisiva oportunidade de desenvolvimento... ou seja, a capacidade de ocupar espaço pela via do domínio e da produção do conhecimento*". (p.10). Isto é, o que diferenciara os povos, uns dos outros será, mais do que os recursos financeiros e materiais, o poder ou a conquista que

advém do saber, do conhecimento. A pesquisa se constituirá na via necessária para esta aquisição.

Isto significa afirmar a necessidade de uma metodologia científica, ou seja, seguir o caminho da ciência. Por ciência entende-se a construção do conhecimento calcado na pesquisa, na busca e no questionamento sistematizado.

Para se fazer ciência, então, deve-se ter claro o que subjaz a ela, o critério de uma sistematização questionadora, mas com a marca de ser crítica, criativa, e que leve à discutibilidade. "*Somente pode ser científico o que for discutível,*" (DEMO, 1996 p. 21). Outro aspecto importante, diz respeito ao princípio de que a ciência deve estar atenta a sua própria produção, questionando-se para renovar-se continuamente. Isto significa que para que algo possa ser questionado, deverá ser bem construído, coerente: "...para que o questionamento seja tanto mais viável, há de ser *formalmente lógico*, bem sistematizado, argumentado da melhor maneira possível, elaborado rigorosamente" (DEMO, 1996, p.23).

No contexto da sociedade que entra para o 3º milênio, o professor deve estar preparado técnica e cientificamente para não temer as inovações tecnológicas que estão surgindo. O seu papel estará garantido, ele não "perderá o lugar para a "máquina", se mantiver uma postura de vigilância constante sobre sua ação, se assumir uma atitude permanente de pesquisador, produtor e gerador do conhecimento. Nessa perspectiva BEHRENS (1995), afirma: "O novo docente exigido pela sociedade na modernidade, seria desafiado a criar grandes projetos do conhecimento aliados à pesquisa" (p.39).

A mesma autora atesta a necessidade de uma postura de abertura ao novo como condição para a ruptura com os métodos de trabalho arcaicos: "O professor

precisa encontrar caminhos para empreender atos corajosos que ocasionem ruptura com o “velho”. A superação da resistência pelo “novo” adentrará o espaço da escola. Avançar para o futuro é dominar as informações, e o professor torna-se novamente figura essencial no processo de desenvolvimento” (p.42).

O professor deverá ter sua metodologia de trabalho calcada na busca de uma produção própria, pesquisando, considerando os aspectos particulares do seu conteúdo específico que não podem estar isentos do geral sob o risco de fragmentação e reducionismo.

Nesse processo é de fundamental importância a postura metodológica do *aprender a aprender*, que conforme BEHRENS, “... envolve mais que a vontade de usar um meio novo para ensinar” (p.52). Ela propõe que alunos e professores passem a ter produção própria, que sejam criativos e inovadores.

O pressuposto desta metodologia, é a busca, a troca, a instigação à pesquisa e à problematização, à socialização dos resultados, das conquistas e das dúvidas.

Cabe considerar outro aspecto fundamental na consolidação da pesquisa como metodologia: o fato de que este trabalho deve estar em estreito vínculo com teoria e prática, num movimento dialético, numa práxis. Não se pode priorizar uma em detrimento da outra. DEMO (1996) afirma:

...a prática é necessidade da teoria, como a teoria é necessidade da prática, ainda que uma não se reduza à outra, porque possuem estruturas e movimentos diversos. A teoria é dotada de pretensões universalizantes, detém traços aperfeiçoados da forma, busca validade universalizante, enquanto a prática é restrita à intervenção concreta, incorre mais amplamente na ideologia, representa apenas um caso possível da teoria. A teoria responde sobretudo à habilidade da construção conceitual, à capacidade de analisar causas e efeitos, à globalização sistemática.

enquanto a prática leva a entrar na história e assumir também suas misérias e virtudes. Não se pode ser sujeito histórico teoricamente (p. 28).

Demo faz um alerta no sentido de que se enfatize a *formação teórica geral* como condição para exercitar o ato de pensar evitando-se a profissionalização estreita que leve aos *reducionismos práticos*:

A formação geral, entendida como capacidade de saber pensar e de aprender a aprender, é sempre muito mais importante do que treinamento, estágio, exercício, porque é a alma do ímpeto inovador. Daí o equívoco total de um curso que apenas prepara recursos humanos para exercer profissões, já que promove no fundo idiotas especializados em executar, dispensados do questionamento sistemático (p.28-29).

Numa pesquisa científica, deve-se ter cuidado com a metodologia a ser seguida, uma vez que desta vai depender a organização, o planejamento da caminhada a seguir. Como parte desse processo há que se considerar uma sólida fundamentação teórico-prática.

DEMO, estabelece diferentes níveis de pesquisa, que possuem graus diferenciados de produção teórico-prática e os classifica na seguinte ordem:

...nível inicial, a *Interpretação Reprodutiva*, no sentido de tomar um texto e sintetizar de modo a reproduzir com fidedignidade... segundo nível *Interpretação própria*, no sentido de tomar um texto e conferir-lhe formato interpretativo pessoal...O terceiro nível poderia vislumbrar-se como *Reconstrução*, no sentido de tomar construção vigente como ponto de partida e refazer sob o signo de uma proposta própria... O quarto nível poderia definir-se como "*Construção*", no sentido de tomar o que existe como simples referência e abrir caminhos novos...O quinto nível é o de "*Criação Descoberta*", no sentido da introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos (p.40-42).

Estes níveis estabelecem diferentes estágios de produção, todos eles importantes e necessários a uma prática pedagógica que se institua como criadora e não mera reprodutora do já estabelecido.

Com esta exposição acredita-se ter reafirmado a importância de considerar a pesquisa no tratamento metodológico dos conteúdos curriculares.

A ruptura com modelos mantenedores, reprodutores acontecerá na medida em que o professor adotar uma postura de pesquisador, considerando o saber não como algo estabelecido, pronto e acabado mas em permanente construção. Assim, torna-se de fundamental importância a própria produção do professor/pesquisador. Quanto a isso DEMO, faz uma reflexão: "... aula somente faria sentido no professor com produção própria, porque, ao transmitir conhecimento, transmite igualmente o bom exemplo, ou seja, a mensagem da pesquisa. Quem não tem produção própria, nada tem a ensinar, porque apenas 'ensina'" (p.4).

2.5 - DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA EM MUSICOTERAPIA: A ABORDAGEM PROGRESSISTA E O ENSINO COM PESQUISA

A pesquisa das correntes pedagógicas teve como objeto investigar os referenciais teóricos e visão de educação, de homem e de mundo subjacentes às diferentes tendências com o objetivo de melhor compreender as questões

educacionais mais amplas e a partir daí, buscar um embasamento teórico sólido para a prática pedagógica dos professores do curso de Musicoterapia.

Antes de ser musicoterapeuta, o profissional do curso de Musicoterapia é professor. Cabe a ele a formação do aluno, por isso, a importância do seu papel e o compromisso com a sua ação. Neste contexto cabe buscar os referenciais teóricos que sustentam as diferentes práticas dos professores do curso para refletir sobre as causas e as conseqüências resultantes destas práticas.

O professor musicoterapeuta, por ter abraçado uma área que está tentando constituir-se como ciência, mais do que qualquer outro, deverá ter como linha norteadora do seu trabalho a busca, a pesquisa de novos referenciais bem como uma visão clara e crítica quanto ao seu campo de atuação.

Esta visão será decorrência da percepção de que é um cidadão inserido dentro de um contexto histórico, numa dada realidade e que para alterá-la faz-se necessário além de um conhecimento consistente, o compromisso político com as mudanças. Portanto, uma ação crítica, inovadora e consciente deverá ser o fundamento de trabalho pedagógico do profissional de Musicoterapia.

A Musicoterapia se dá na interface da terapia com a música. Neste processo, leva a uma visão interdisciplinar, onde os profissionais professores do curso, devem buscar o conhecimento, sem fragmentá-lo, mas sim permitir uma concepção integrada que facilite o entendimento e a compreensão da visão do homem como um todo.

A opção metodológica realizada pelo professor determina o tipo de homem e de mundo que ele pretende oferecer ao seu aluno. O ensino assentado na

reprodução do conhecimento não tem dado conta das exigências que serão requeridas dos profissionais no próximo século.

Aliada à abordagem progressista, a opção pelo Ensino com Pesquisa, parece apresentar referenciais que atendem às exigências para o mundo moderno. A produção de conhecimento alicerçado na reflexão crítica, na relação dialógica e no trabalho coletivo, deverá provocar o aluno que precisa ser conscientizado da importância de uma produção teórico-prática, pois os cursos profissionalizantes, muitas vezes enfatizam a prática, esquecendo-se da teoria. É mister compreender que teoria e prática são pólos de uma mesma relação, impossível de ser dicotomizada, portanto, a ação do professor será embasada teoricamente e sua prática renovará e modificará a teoria.

Nessa direção, a prática do professor musicoterapeuta deverá proporcionar ao futuro musicoterapeuta um curso desafiador, instigador, competente, gerando conseqüentemente sujeitos atuantes, críticos e cidadãos reflexivos que busquem com sua atuação, transformar a realidade onde se inserem.

É necessário que se ultrapasse a *reprodução para a produção* de conhecimento e, neste contexto, precisa-se urgentemente rever os referenciais teóricos que embasam a área e buscar novas teorias de Musicoterapia que proporcionem maior competência ao professor musicoterapeuta. Esta busca tem o sentido de proporcionar não só maior compreensão do caminho trilhado, quanto de suprir necessidades da própria área.

No próximo capítulo, far-se-á uma caminhada histórica da música e sua relação com o homem e a sociedade, procurando evidenciar que nas transformações histórico-sociais, a música esteve presente influenciando e

sofrendo influências dentro de cada período da história. Nesse processo será enfatizada a função terapêutica da música.

CAPÍTULO III - CAMINHADA HISTÓRICA DA MUSICOTERAPIA

3.1 - MÚSICA E SOCIEDADE

O homem é um ser histórico-social, por isso se constrói como ser humano em sociedade e necessita do outro que o complementa, que o legitime, ele necessita estar em relação. Para estabelecer esta relação ele precisa da linguagem, ou de um meio comunicacional.

LANE (1994), diz a respeito da linguagem: "O homem [...] se insere historicamente em um grupo social através da aquisição da linguagem, condições básicas para a comunicação e o desenvolvimento de suas relações sociais e, conseqüentemente de sua própria individualidade" (p.41). Por ser o homem extremamente rico em suas manifestações, acredita-se na existência de linguagens expressivas diversas, sejam verbais, ou sonoro-corporais.

A música, linguagem não verbal é fruto do trabalho do homem compositor, o homem músico que a utiliza como instrumento de trabalho. LANE afirma: "Através do instrumento de trabalho o homem transforma a história dos homens e é transformado por ela" (p.53). Quer dizer, este homem músico, por sua vez é um ser social, inserido em um momento histórico, por isso não pode estar desvinculado de sua realidade. Acredita-se que em sua produção musical, estão implícitos seus sentimentos, seus desejos, seus anseios, sua caminhada histórica, seu momento presente, que se refletem na sua obra.

Esta sua produção, este seu trabalho, provavelmente irá ao encontro de outros: os ouvintes. Haverá sempre alguém identificando-se com a produção musical de alguém. A música, por ser um produto histórico-social está carregada de significados que dizem respeito aos homens de uma dada realidade e um dado tempo histórico. Mas, acredita-se também na possibilidade de transcendência da música no tempo/espaço uma vez que ela, como as outras formas de arte, traduz o caráter de temporalidade/atemporalidade da produção artística. Esta transcendência no tempo e espaço, torna-se evidente quando hoje as obra de Beethoven, Bach, Mozart e tantos outros compositores são apreciadas.

Sabe-se também que muito da história da música perdeu-se no tempo, por não ter sido registrada e sistematizada. Mas, há alguns registros de que muitos povos tiveram uma cultura musical extremamente rica, como sumérios e assírios, hebreus, chineses, egípcios e outros. Embora se saiba que há uma produção musical muito rica nos povos orientais, este trabalho, será limitado à música da cultura ocidental.

Ao se analisar o caminho pelo qual a música passou através da história humana, percebe-se que o grande fator que a caracterizava e a caracteriza é a **relação** que se estabeleceu e que se estabelece entre a música, o homem e a sociedade.

É importante lembrar que esta relação poderá ter significados diferenciados uma vez que o conceito de música é subjetivo, social, histórico, havendo mudanças na sua interpretação através dos tempos. Mas também torna-se cultural uma vez que a música está inserida num contexto histórico-cultural.

Por exemplo, os elementos pré-musicais, ritmos, ruídos e sons da natureza, provavelmente representavam a música do homem primitivo. Cabe registrar que esses elementos vão ser utilizados novamente na composição atual. Assim, o conceito contemporâneo de música, se integra com a pré história. Segundo MONTANARI (1993), "Aceitando o conceito contemporâneo de música, pode-se afirmar que ela sempre existiu, eventual e aleatoriamente, na natureza, (nos trovões, cachoeiras, cantos de pássaros e todos os tipos de vibrações audíveis emitidas por seres naturais, vivos ou não)" (p.6).

A música pode ser institucionalizada ou construída como tal, ou pode ser reconhecida nos sons, ritmos e movimentos. E essas relações musicais, sempre fizeram parte do mundo circundante do ser humano.

No processo civilizatório os homens se utilizaram desses elementos musicais, som e ritmo, de formas diferenciadas, para atender necessidades específicas. Segundo RIBAS (1957), "...A música não só seria de origem sobrenatural, mas ainda poderia agir sobre o mundo sobrenatural, constituindo uma espécie de veículo entre os homens e as potências superiores..." (p.99-100). Além desta função de comunicação com o sobrenatural, esses elementos pré-musicais podem ser considerados como primeiras manifestações artísticas do homem.

Para o homem primitivo, a natureza era ameaçadora. Provavelmente, sentia-se impotente, inseguro diante dos fenômenos que não entendia. Como poderia explicar o desconhecido que o circundava? Uma das formas, era através do mito, cuja função; "... não é primordialmente, explicar a realidade, mas acomodar e tranquilizar o homem em um mundo assustador." (ARANHA &

MARTINS, 1994, p.56). Para canalizar os anseios e o medo do desconhecido, o homem primitivo utilizava-se então, da *imitação* de sons e ritmos. Através da apropriação mágica e mítica desses elementos ele buscava dominar o que não conhecia. Acredita-se que o som, através da imitação, pode ter sido a forma encontrada pelo homem primitivo para aplacar, transformar e dominar o medo do desconhecido, explicando o inexplicável em mitos.

Segundo HANSLICK (1992), o homem primitivo encontrou o som e o ritmo na natureza como material bruto e esses elementos eram sua "música". Ou seja, sua música tanto podia lhe dar prazer "estético", quanto servir de canalização, dos medos e anseios diante do desconhecido.

Da mesma forma que o homem primitivo usava o som, ele também se valia da pintura ou desenho do animal na caverna como uma tentativa de apropriar-se daquele animal na caça.

Até aqui, o que se encontra é som e ritmo, elementos pré-musicais. À medida em que o homem foi se organizando e organizando a sua prática de vida, seus anseios e medos, provavelmente também foi acontecendo uma organização sonora. Apesar de não ser música, dentro dos padrões formais de conhecimento musical, esses elementos podem ser considerados musicais, porque se tornarão música. Para SCHAFFER (1993), precursor da música concreta, à medida em que o homem primitivo foi suprindo suas necessidades prático-utilitárias, ao buscar equipamentos, materiais para caça, para culinária, ele descobriu o som, a batida, descobriu a possibilidade do instrumento sonoro, e nesse momento, ele poderia se tornar naquele que faz a percussão, o que percute o objeto. Não estaria aí, o embrião, o nascimento do percussionista?

Na Grécia, berço da civilização ocidental, o homem começou a pensar e conhecer melhor a realidade, principalmente no que se referia aos fenômenos da natureza. Neste contexto buscou abandonar a visão mágica e começou a interpretar o mundo de maneira mais lógica. Viu o trovão e a chuva como fenômenos da natureza, e entendeu o prazer e a embriaguez como fenômenos humanos. A concepção mítica já não servia, mas continuava existindo o inexplicável. Algumas coisas estavam além do físico e do explicável, eram “**metafísicos**”, ou seja, existia algo que não era palpável e que dava sentido à existência, à realidade.

O período grego clássico de Aristóteles e Platão até a época de Cristo, foi um período antropológico, onde o pensamento se voltou para o ser humano, em busca de sua essência. Para o homem, a explicação última da realidade era metafísica.”... a metafísica é um saber que transcende o saber físico ou “natural” (MORA, 1994).

Na Grécia, a música fazia parte da formação do cidadão. A concepção de música relacionada com o homem e a sociedade se fundamentava na doutrina do “Ethos” (1), que atribuía à música uma elevada função moral na formação do caráter e atitudes do indivíduo.

O conceito de *ethos* se baseia na relação muito íntima que existia entre os movimentos musicais e os psíquicos do homem. Desta forma, a música podia influir sobre a vontade e o caráter humano. Este poder atribuído à música teve um

(1) costumes, ações.

grande papel na educação dos jovens e também para o homem em sociedade. Segundo os gregos, a música propiciava alívio da alma, denominado pelos gregos de *Katharsis*, que eram momentos de purificação, de purgação. Isto é, as pessoas tomadas pelo entusiasmo da música, experimentavam um conforto espiritual, que segundo Aristóteles, podia ser atribuído à música pelo seu *ethos* apaziguante. Talvez aí, já começassem a aparecer indícios do caráter ideológico com que a música se reveste através dos tempos.

SCHURMANN (1990), comenta que nas sociedades, desde os primórdios, estabeleceu-se uma cultura dominante, e que ela tinha necessidade de perpetuar-se utilizando-se para isto de diversas formas. O autor coloca então que o canto monódico pode ter servido a este propósito. Quando fala da cultura helênica, ele diz que o canto monódico era usado no teatro grego, como se fosse o facilitador ou o porta-voz da ideologia vigente. “O controle da política sobre o teatro está relacionado com o fato de que o poeta-músico era considerado como guardião de uma verdade sublime e como educador de seu povo, ao qual havia de conduzir a uma esfera superior de humanidade” (HAUSER, apud SCHURMANN, p.49).

O mundo antigo legou à Idade Média a idéia de filosofia da música como “Uma força capaz de afetar o pensamento e a conduta do homem” (GROUT, 1994, p.34).

Na era cristã, na baixa idade média, a música caracterizava-se por uma concepção religiosa e teológica cristã, ou seja, o pensamento metafísico é voltado para o conceito de que Deus é o centro do universo. O canto gregoriano, que nasceu no começo da Idade Média, tornou-se um canto que veio responder a essa

concepção teológica pois a teologia explica a realidade. Aqui, Deus é o centro do universo, o homem e a sociedade viviam em função da religião.

A música então estava a serviço da oração como forma de elevação do pensamento a Deus e o canto sublimava o sentimento religioso do homem. Mas não se pode perder de vista, que por trás de todos os ideais religiosos estava a necessidade de poder, a dualidade, cultura profana x cultura eclesiástica; senhores feudais x servos e a necessidade de perpetuação do poder vigente.

Segundo SCHURMANN(1990):

Caberia, portanto, à Igreja o exercício de uma dominação cultural voltada, entre outros objetivos, a definir inequivocamente a estrutura de classes, a garantir a autoridade dos representantes das classes dominantes e a justificar as relações feudais como necessárias e imutáveis. O Canto Gregoriano, como canto monódico unificado de uma Igreja que se responsabilizava por uma tal missão social, necessariamente haveria de ser organizado de forma a favorecer a difusão dessa ideologia” (p.57-58).

SHURMANN comenta ainda, que diante deste panorama o culto contemporâneo ao canto gregoriano, como uma forma de “êxtase”, não é correto, pois, segundo o autor, este tipo de música não estava a serviço da beleza, mas servia para “ser eficaz no desempenho de sua função social” (p.63).

Na alta Idade Média a música passou a ser considerada como arte e começou a ser organizada conscientemente. Surgiram as primeiras técnicas de composição, de escrita musical e da música a duas vozes. O canto gregoriano que havia sido a expressão musical da fé, com sua pureza melódica, transformou-se num canto acrescido de outras vozes: é a polifonia que surge. Importante esclarecer que essa modalidade se constituiu pela inserção de elementos de cultura bárbara na cultura religiosa. SCHURMANN (1990), vai além quando diz

que essa inserção significou uma insurgência contra os padrões dominantes do Sistema Feudal. "O surgimento dessas primeiras manifestações polifônicas vem qualificar-se, portanto, a nível político, como a emergência de formas ainda incipientes de *movimentos sociais*"(p.68-69).

Com isso, os textos mundanos invadem a Igreja, e segundo RAYNOR (1981):

... entre os séculos XII e XIV, os mosteiros, catedrais e Igrejas maiores tinham uma considerável e variada vida musical; o coro com preponderância de homens adultos, cantava a missa e os serviços diários com o seu grupo de especialistas ...; havia um grupo de instrumentistas, um organista e outros não especificados... Naturalmente se viam envolvidos em permanente luta quanto a natureza da música religiosa: até que ponto devia ser simplesmente um veículo para o texto...e até que ponto podia legitimamente comunicar a devoção pessoal, alegria ou lamentação do indivíduo? (p.36).

Com o crescimento das cidades, o centro de gravidade musical aos poucos, afastou-se da Igreja, tornou-se extra-litúrgico e infiltrou-se na sociedade, havendo quase que um sentido inverso. A influência da música extra-litúrgica chegou a tal ponto que tornou muito complicada a música no culto, exigindo que para cantá-la houvesse pessoas treinadas, gerando protestos por parte das autoridades eclesiásticas que afirmavam, que dessa forma a música desvirtuava e perturbava a atenção dos fiéis.

Neste contexto, SCHURMANN (1990), contribui: "A natureza dessas cidades apresentava características bem distintas daquelas próprias à Antigüidade. Elas já não mais se identificavam com o Estado, mas muito pelo contrário, se desenvolviam *apesar* do Estado e, muitas vezes em oposição ao poder feudal e eclesiástico estabelecido" (p.75).

No século XV e XVI a música continuou nas Igrejas, agora separadas em duas correntes: o protestantismo que buscava a inspiração na canção popular e o catolicismo que se voltava para suas origens, o gregoriano antigo.

No Renascimento, a música, ao lado da dança, adquiriu uma função essencial, servindo como entretenimento das cortes. Com relação a este aspecto RAYNOR (1981), comenta: "As cortes renascentistas foram uma força poderosamente criativa em música (...). Admitia-se em geral a doutrina de que uma compreensão de música era socialmente necessária e vantajosa do ponto de vista educacional, porque a música fazia parte do mundo do Homem Universal, ideal do Renascimento" (p.91).

Ainda, a respeito do apoio e da importância que a corte dava à música, RAYNOR afirma; "A força criativa da corte renascentista como centro musical é bastante clara. Ela precisava de música secular tanto quanto de música religiosa, e isso deu à música não litúrgica uma categoria e importância sociais como jamais tivera" (p.110).

O Renascimento trouxe um novo modo de pensar, com o redescobrimiento das obras de Platão e Aristóteles. É o renascer da cultura grega que valorizava o homem deixando de lado a cultura medieval que valorizava exclusivamente Deus e a religião.

Essa revitalização da sabedoria antiga foi trazida pelos humanistas, homens cultos que se dedicavam ao estudo das humanidades: história, poesia e filosofia. RAYNOR (1981) cita que: "... no entusiasmo intelectual do Renascimento, a música adquiriu seu verdadeiro lugar como uma das realizações necessárias e mais louváveis do homem civilizado" (p.91).

Outro dado deste período, é que devido à importância que a corte dava à música, surgiram dois pontos: um é de que a música afastava-se mais do jugo clerical, e outro de que foi instituída a profissão de músico, embora o emprego ainda fosse restrito a poucos.

Quando os manuscritos e tratados musicais dos gregos foram traduzidos para o latim surgiram novos pensamentos e idéias sobre a música na formação do caráter do homem, à semelhança da formação do cidadão grego.

Ao lado da reforma religiosa, as preocupações da época e a filosofia se voltaram para o homem, “a medida de todas as coisas”, como na antiga Grécia, não mais para Deus, não o negando mas tirando-o do centro do Universo.

No final do Renascimento, as pesquisas sobre a música grega concluíram que porque cantavam a uma só voz, os gregos podiam expressar seus sentimentos através da música. A partir dessa idéia surgiu a ópera, (séc. XVII), uma imitação das tragédias, com a finalidade de expressar emoções intensas através de um drama cantado.

A música dramática caracterizou assim, todo século XVII, chamado período Barroco. O que caracterizava também o período Barroco era a expressão filosófico-musical, “Teoria dos Afetos”, que significava que a música possuía uma expressividade emocional, tanto em termos dos acordes, quanto aos intervalos, aos ritmos e aos timbres dos instrumentos. Todos possuíam uma característica própria que afetava o emocional. Assim, toda construção musical tinha que levar em conta esses aspectos, visando um equilíbrio emocional, ou, como comenta SCHURMANN (1990), quando se refere à característica da música como linguagem:

...na primeira metade do século XVIII, a música já era considerada como sendo não apenas uma espécie de linguagem, mas sobretudo um modo de comunicação que obedecia a certas determinações, as quais acabaram por ser englobadas num sistema filosófico-musical sob a denominação de *teoria dos afetos*. Segundo tais determinações a música viera estabelecer-se como a linguagem mais adequada sempre que se tratava de expressar ou provocar certos sentimentos, emoções e paixões, ou seja, os *afetos* humanos (p.120).

Ainda, BATTEAUX, citado por SCHURMANN reforçando este pressuposto afirma: "A música fala por meios sonoros e esta linguagem é diretamente acessível. Já Cícero dizia que a cada afeto estão associados um som e um gesto. Nada mais natural, então, do que concluir que de uma seqüência adequada de tais sons ou gestos venha resultar um discurso coerente". (BATTEUX, apud SCHURMANN, p.120).

Embora esta teoria tenha encontrado, posteriormente, questionamentos de alguns autores como HANSLICK (1992), sobre a capacidade ou não da música expressar sentimentos, acredita-se que para o campo da Musicoterapia é algo a ser verificado e aprofundado como uma forma de constatação de que a música possa ser considerada não só como linguagem, mas como linguagem terapêutica.

Além da teoria exposta acima, o Barroco caracterizava-se também, por uma forte dramaticidade e teatralidade. Outro ponto importante que caracterizava esse período de transição do Renascimento para o Barroco é a entrada da harmonia.

A partir do Renascimento, o que se tem então é o início da ciência moderna, o racionalismo de Descartes, o empirismo de Bacon, o absolutismo de Hobes. Nesse contexto o que vale é a razão, a experiência, o homem sendo senhor dele mesmo. Esses pressupostos filosóficos culminaram com o Iluminismo,

quando o culto à razão chegou ao seu auge. O Iluminismo procura retirar Deus e endeusar a razão que passa a explicar todas as coisas.

Concomitante a esta forma de pensamento, surgiu o conceito de música pura, baseada mais na razão do que na emoção, considerada a forma perfeita da composição, chamado de clássico. Com respeito a este período ANDRADE (1980), comenta: "Assim pois o século XVIII é o período clássico da música. O que caracteriza o classicismo dele é ter atingido como nenhum outro período antes dele, a Música Pura, isto é, a música que não tem outra significação mais do que ser música; que comove em alegria ou tristeza..." (p.117).

Ainda, GALWAY (1987), considera o período clássico como: "Clássico, significa essencialmente de primeira classe, ou insuperável,... o espírito clássico, que é o instinto e a capacidade de buscar a perfeição da forma e do conteúdo, ou seja, de apresentar corretamente uma idéia excepcional, tal como podemos indefinidamente admirar e estudar na música dos mestres clássicos vienenses" (p.149).

Percebe-se pelo relato do autor que os músicos da época, tais como Mozart, Beethoven e Schubert, em muitas de suas composições, passaram por cima dos seus sentimentos e do estado em que se encontravam, para serem fiéis a uma exigência de construção musical estabelecida na época. Ou seja, a razão em detrimento da emoção. Obviamente não se pode exagerar, pois na realidade, percebe-se a "mistura" de normas e preceitos de alguns períodos sobre os outros.

De acordo com GROUT (1994),

... A música das luzes devia ir ao encontro do ouvinte, e não obrigá-lo a fazer um esforço para entender a sua estrutura. Devia cativar (através de sons agradáveis e de uma estrutura racional) e comover (através da imitação dos sentimentos), mas não surpreender em demasia (através de uma excessiva elaboração) e ainda menos causar perplexidade (através de um excesso de complexidade) (p.479).

Enfim, o que se percebe neste período é uma música para a elite, mesmo que as suas origens proviessem da cultura musical do povo. É música só para ouvir, coincidindo assim com a visão filosófica do momento, que é o culto à razão.

Os acontecimentos sociais deste período culminaram na Revolução Francesa, quando o povo conquistou seu espaço surgindo aí o Romantismo, com sua exacerbação da dor e do sentimento. A Revolução Francesa trouxe para o século XIX inúmeras transformações sociais, artísticas, políticas e econômicas.

Podemos afirmar que a música romântica do século XIX foi muito influenciada por temas da literatura e da arte, bem como pelos cenários naturais, o campo e as suas atrações tão mais desejáveis, em realidade e em abstrato, à medida que as cidades se expandiam com a Revolução Industrial. A música mais do que nunca procura pintar um quadro ou contar uma história (GALWAY, 1987 , p.172).

O romantismo foi a conquista das liberdades sociais e políticas. Neste período, a música adquiriu liberdade de expressão, propiciando o individualismo e os estilos pessoais. Aí, diferentemente do compositor clássico houve uma tomada de posição ideológica através da música. Os sentimentos e as emoções podiam ser percebidos pelo homem comum, culto ou não. A música romântica tornou-se de mais fácil compreensão, pois o sentimento era comum a todos os homens. O romantismo foi o reflexo da instabilidade social quando a nobreza perdeu seus privilégios e o povo ganhou seus direitos, afirmando seus anseios humanos e patrióticos, desembocando no Romantismo Nacionalista, de 1870 a 1890.

No Romantismo Nacionalista, o sentimento era direcionado para a pátria, a redescoberta dos valores do país, o folclore, os cantos e as danças, enfim, a alma do povo expressava-se através da música.

Nos fins do século XIX, o nacionalismo romântico ainda influenciava os compositores, mas se percebia uma influência da música oriental, bem como uma volta à música do passado. Para GALWAY (1987): "Graças aos modernos meios de transporte, a música viajava agora mais depressa. Uma nova composição podia ser tocada em outro País com relativa brevidade: a música vencida a barreira do espaço e do tempo" (p.283).

O estudo da psicanálise, associado inicialmente aos trabalhos de Sigmund Freud e Carl Jung, ... foi o fator determinante da mudança de orientação na música de ...compositores do século XX. A psicanálise veio por em evidência, implícita ou explicitamente de uma forma mais genérica e perceptível, o caráter egocêntrico da sensibilidade romântica, explicando não só a natureza e a causa das ações e dos pensamentos anômalos, mas também a excentricidade das pessoas comuns" (GALWAY, 1987 p.300).

No fim do século XIX, (entre 1863 e 1880) a música emprestou da pintura os ideais impressionistas, que de forma diversa da narrativa ou do drama romântico, procurava agir como um observador, "que estivesse a registrar a sua impressão num determinado momento" (JACOBS, 1978 p.63). Surgiu então, um movimento novo, denominado Impressionismo, que gerou outros movimentos artísticos, como o Expressionismo e Dodecafonismo. Enfim, o que se tinha, na realidade, eram movimentos artísticos que introduziram formas diferentes de compor, com normas, coloridos e utilização dos elementos musicais de formas diversas. Muitas vezes isso ocorria como um retorno ao passado, à Idade Média, ou, procurando acompanhar as transformações sociais, como os pressupostos de

Freud e o inconsciente, a Revolução Industrial, Primeira e Segunda guerras mundiais, todos fatores para reflexão e tema para composição.

O homem do século XX, agitado, voltou-se às culturas orientais e à meditação, como forma de entender e sobreviver às transformações pelas quais o mundo passava.

A visão de homem perdura ainda no pensamento racional, mas agora talvez mais tecnicista, pois é a máquina que controla o mundo, as idéias, a vida do homem contemporâneo. E isto se percebe na música pela busca e pela quebra das normas vigentes estabelecidas pela composição.

Os experimentos musicais, em decorrência dos fatos da época foram muitos, como o aproveitamento dos ruídos das máquinas, do tic-tac do relógio, do motor de carros, entre outros. Isto mostra que os compositores viviam e expressavam, através de sua arte, o momento. Os movimentos musicais continuaram sucedendo-se, música concreta, música eletrônica, a utilização de gravadores, de sintetizadores, permitindo a manipulação, a reconstrução musical.

Enfim, os músicos e as suas músicas sofrem e retratam a influência de uma época. Segundo SCHURMANN (1990), "...a época situada por volta do ano 1900 se nos afigura como uma espécie de encruzilhada, delineando-se, a partir dela, diversas opções, as quais se nos apresentam sob a forma dos movimentos artísticos diversificados que acabaram por caracterizar a produção musical do nosso século" (p.175).

3.2 - AS VÁRIAS FACES DA LINGUAGEM MUSICAL

Procurou-se mostrar um rápido panorama histórico da música, exatamente para se evidenciar o músico compositor como um ser que está inserido dentro de um contexto, e que a sua música, que é seu trabalho objetivado, torna-se um grande veículo expressional, afetivo e ideológico. Observa-se portanto, que a música vem traduzindo dentro das épocas, os anseios e as necessidades dos valores filosóficos vigentes.

Percebe-se, através da História, o poder persuasivo da música sobre o coletivo. muitas vezes ela foi usada para reforçar ideais políticos, panfletários, pedagógicos, terapêuticos e até hipnóticos, como um véu, turvando a consciência. A música associada a uma letra tendenciosa, pode provocar no indivíduo, inúmeras transformações, formar a mente, "fazer a cabeça", nublar a consciência.

Acredita-se que, por ser a música um veículo expressional extremamente rico, ela pode assumir características diferenciadas. Essa função ou esse poder de evocar emoções, de coletividade, de agregadora que a música possui, pode ser usada também de forma negativa, pois assumiu, em muitos momentos, uma característica ideológica. Percebe-se isto mais claramente na guerra, onde muitos cantos e hinos eram utilizados para "formar a mente" e como já citado, "nublar a consciência".

Como já mencionado, na Grécia era formadora da moral do cidadão grego. Encontra-se em WISNIK (1989), um posicionamento que reforça a idéia a respeito do "poder" da música:

Concebida como o próprio elemento regulador do equilíbrio cósmico que se realiza no equilíbrio social, a música é ambivalentemente um poder agregador, centrípeto, de grande utilidade pedagógica na formação do cidadão, adequado à harmonia da polis e, ao mesmo tempo, um poder dissolvente, desagregador, centrífugo, capaz de por a perder a ordem social. Por isso mesmo ela é um elemento decisivo no plano político-pedagógico ... (p.93).

Quer dizer, os gregos já sabiam da força da música e do cuidado com sua utilização. Segundo DUFRENE (1976), "O estudo em profundidade de determinadas culturas e complexos musicais, mostrou a existência de numerosos fatores não musicais que influenciam a prática musical e as modificações que se operam no gosto do público e na maneira de compor" (p.134).

Então, da mesma forma que a música sofre influência de um momento, de uma cultura que interfere na sua composição, ela também pode ser um agente provocador de mudanças. Ou seja, tanto o compositor é influenciado por suas circunstâncias históricas nas suas composições, como o compositor pode, através de sua produção, interferir no gosto do público ou nos valores estéticos do povo.

Dentro desse posicionamento, encontra-se SAID (1991), que fala a respeito do caráter transgressor da música. Transgressão, no sentido de ir além, passar, atravessar, e que esta característica se encontra na relação música e sociedade. Esse autor afirma que a música não ocupa um lugar somente de reprodutora, ou subalterna dos padrões sociais, mas,

... pelo contrário, a música exerce um papel na sociedade civil que não é nem natural nem propriamente de substituição. A música é, evidentemente, *ela mesma*, independentemente de suas formas habitarem a paisagem social com variações tamanhas a ponto de afetar o estilo composicional e formal com uma força ainda não inventariada em nossos estudos culturais. Em suma, o elemento transgressivo na música é a sua habilidade nômade de se prender, ela própria, e tornar-se parte das formações sociais, de alterar suas articulações e sua retórica de acordo com a

ocasião, e com a audiência, mais as circunstâncias de poder e de determinação sexual nas quais ela ocupa um lugar” (p.118-119).

Na realidade, são inúmeras as leituras a respeito das características da música. FISCHER (1987), afirma que a música é “...a mais abstrata, e a mais eminentemente formal das artes...” (p.161). Mas o que faz com que a música, considerada a mais abstrata das artes, tenha este “poder” de comunicação, de expressão dos sentimentos, de estar em relação tão direta e profunda com o ser humano? Isso tudo parece ter um aspecto misterioso, que acompanha a música na sua produção e fruição.

Na verdade, para alguns autores, isto pode ser explicado, como propõe HANSLICK (1992), quando comenta:

A determinada impressão que uma melodia causa ao se apoderar de nós, não é simplesmente ‘um enigmático e misterioso milagre’ que só podemos ‘sentir e suspeitar’, é sim, uma infalível consequência dos fatores musicais que atuam nessa concatenação determinada: um ritmo rápido ou longo, uma progressão diatônica ou cromática — tudo tem sua fisionomia própria e seu modo especial de se apresentar a nós... Como toda atividade artística, a música é essencialmente uma expansão emocional, mas que se desencadeia dentro de normas técnicas aprendidas obrigatoriamente por todos quanto se proponham a adquirir educação musical... (p. 72-97).

Reforçando essa postura, LANGER (1953) afirma:

...as estruturas tonais a que chamamos de música tem uma íntima semelhança lógica com as formas dos sentimentos humanos — formas de crescimento e atenuação, fluência e estagnação, conflito e decisão, rapidez, parada, violenta excitação, calma, ou ativação sutil, e lapsos sonhadores — não alegria e dor, talvez, mas a pungência de cada uma e de ambas — a grandeza e brevidade e o passar eterno de tudo o que é sentido de maneira vital. É esse o padrão, ou forma lógica da “senciência”⁽²⁾, e o padrão da música é essa mesma forma elaborada em sons medidos, puros, e silêncio. A música é um análogo tonal da vida emotiva (p.28).

(2) o que sente ou é sentido

Esse posicionamento significa que a música pode levar a sentir emoções pela sua construção arquitetônica, porque ela é, antes de tudo, uma construção. Ela tem todo um sentido lógico, trabalhado, mas isso fica muitas vezes obscurecido pelo caráter de que ela se reveste, de abstração, talvez pelo fato de trabalhar com um sentido que não é palpável, que é a audição.

ECO (1972), esclarece:

Mais do que qualquer outro, o discurso musical presta-se a ser analisado estruturalmente em termos de relações mensuráveis e concretas. Um dado ritmo tem uma expansão matemática, o próprio som é exprimível em frequências, as relações harmônicas tem uma cifra própria. Isto não quer dizer que um discurso acerca da natureza da música, deva a todo custo evitar uma referência ao mundo dos sentimentos que ela suscita no ouvinte, um mundo que existe, que está inevitavelmente ligado ao fato musical, e que seria portanto, loucura ignorar; mas a relação com o fruidor, torna-se tão específica como a relação entre conjunto de estímulos sonoros dotados de uma certa organização (analisável) e uma reação humana que ocorre de acordo com modelos de comportamento psicológico e cultural (também analisável, ou pelo menos, descritíveis)... (p.164).

Esses autores foram citados, por apresentarem formas similares de percepção da música e de seus efeitos sobre o indivíduo e por partilharem do que se acredita, isto é, há na produção musical normas e formas de agrupamentos, há uma relação matemática, que mesmo usadas aleatoriamente pelo compositor, vão causar impressões diversas ao ouvinte. Mas estas impressões, estes sentimentos, não podem ser atribuídos a forças místicas, porque na realidade, a música é uma construção.

Outro aspecto importante a analisar é se a música com estas características de comunicação, de facilitadora das interrelações e de estar a serviço da história e das ideologias dominantes, pode vir a ser considerada uma linguagem. Aqui se percebem pontos de vista contraditórios. Por exemplo,

encontra-se em IVELLIC (1990), o seguinte conceito: "Se a obra de arte é palavra e se ela nos fala como o faz a linguagem habitual [...] isto significa que a linguagem da arte não tem por objeto a descrição ou a explicação que são finalidades da linguagem comum" (p.101).

Isso quer dizer, que a música pode ser considerada como linguagem com seus códigos específicos, ela fala sem se precisar entrar nos códigos da linguagem verbal.

Já, LANGER (1953), posiciona-se comentando:

A música como a linguagem é uma forma articulada. Suas partes não apenas se fundem para fornecer uma entidade maior, mas, ao fazê-lo, mantém algum grau de existência, e o caráter sensual de cada elemento é afetado por sua função no todo complexo. Isso quer dizer que a entidade maior que chamamos de composição não é simplesmente produzida pela mistura, como uma nova cor feita da mistura de tintas, mas é articulada, isto é, sua estrutura interna é dada à nossa percepção. Por que então, não é ela uma linguagem de sentimentos, como tem sido chamada freqüentemente? porque seus elementos não são palavras — símbolos associativos independentes com uma referência fixada pela convenção. Apenas enquanto forma articulada é que ela se encaixa em algo; e como não há nenhum significado atribuído a nenhuma de suas partes, falta-lhe uma das características básicas da linguagem - associação fixada e, com isso, uma referência única, inequívoca. Temos sempre a liberdade de preencher suas formas articuladas sutis com qualquer significado que nelas se encaixe; isto é, ela pode transmitir uma idéia de qualquer coisa concebível em sua imagem lógica. Assim, embora a recebamos como uma forma significativa e compreendamos o processo de vida e senciência através de seu padrão audível, dinâmico, ela não é uma linguagem, porque não tem vocabulário (1953, p.33).

Ainda, WISNICK (1989), faz uma descrição importante e pertinente no que diz respeito ao entendimento de música como uma linguagem, por entrar na essência do trabalho musicoterápico, ou seja, a importância de todo esse contexto histórico sonoro-musical que se acredita fazer parte da formação da identidade do indivíduo:

Quando a criança ainda não aprendeu a falar, mas já percebeu que a linguagem significa, a voz da mãe com suas melodias e seus toques, é pura música, ou é aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem onde se percebe o horizonte de um sentido que no entanto não se discrimina em signos isolados, mas que só se intui como uma globalidade em perpétuo recuo, não-verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente (p.27).

Tais posições, embora contraditórias, levam a reflexões que contribuem para um entendimento individualizado da linguagem musical.

Após o posicionamento desses autores acha-se pertinente também a definição de DORFLES (1988), a respeito da música ou da arte como linguagem, por ir ao encontro do conceito de música e linguagem. Esclarece o autor: "... ao dizer 'linguagem' musical, ou 'linguagem' plástica, não pretendo identificar, ou mesmo assimilar a música ou a escultura a 'palavra', mas sim alargar à música e à escultura as qualidades expressivas de que também as artes da palavra, (valendo-se das diversas línguas) são capazes" (p.154).

O autor aqui generaliza a idéia de linguagem e artes, mas a apropriação deste conceito, deve-se ao fato de se concordar com a visão de que a música com seus símbolos próprios, por sua característica comunicacional, por estar em relação, por estar a serviço, por ser uma construção, pode levar a estados diferenciados de emoção, constituindo-se em uma "linguagem específica", não a que estamos acostumados a utilizar na comunicação e também, como reforça SCHURMANN (1990), "Tudo indica que a elaboração do que hoje qualificamos como *linguagem*, com seus modos de comunicação específicos e altamente desenvolvidos, pressupõe a existência prévia de um longo período de gestação, durante o qual devem ter sido praticados outros modos de comunicação mais simples" (p.13).

Fica evidente, quando da retrospectiva histórica, que a relação do homem com a música, sempre foi muito forte. Percebe-se que a princípio, a comunicação musical era feita por meio dos elementos pré-musicais — som e ritmo. Com o passar do tempo, a música foi se firmando como arte mas seu poder de linguagem comunicacional se manteve. Em todas as falas, em todas as línguas existe uma musicalidade natural, num código estruturado, com inflexões e ritmos próprios que vão se relacionar com os conteúdos emocionais.

E por se acreditar que a música é uma linguagem é que se buscará referenciais históricos que a caracterizam como linguagem terapêutica.

3.3 - RELAÇÃO MÚSICA E TERAPIA

3.3.1 - Histórico

Quando surge a função terapêutica da música? Na realidade, ela esteve sempre presente, tornando difícil demarcar uma linha divisória e identificar quando esta característica terapêutica começou, pois mesmo na pré-história, quando o homem se valia do som para afugentar o medo do desconhecido, provavelmente, já se podia perceber o som com uma função catártica, ou de objeto intermediário, entre o homem primitivo e o objeto de seu medo. Mas, segundo ALVIN (1984), a princípio, a música tinha um papel terapêutico mais místico, onde o feiticeiro procurava aplacar a ira dos deuses através de cantos, danças, ritmos

exorcizadores, pois a conotação de doença para o homem primitivo era a de possessão de maus espíritos.

La música, los ritmos, los cantos, y las danzas desempeñaban un papel vital en los ritos curativos mágicos, que eran secretos, tanto en los individuales como en los compartidos por toda la comunidad. El sonido y la música, por su origen mágico, eran empleados para comunicarse directamente con el espíritu. Sus poderes mágicos podían ayudar a penetrar o a vencer la resistencia del espíritu de la enfermedad (p.33).

Como o som para o homem primitivo tinha uma característica sobrenatural, conseqüentemente a utilização da música para curar e exorcizar era coerente, uma vez que essa natureza sobrenatural, dava à música um caráter de poder, daí a ser utilizada como meio de comunicação com os espíritos causadores da doença.

Com os gregos, já começou a relação e a utilização da música de forma diferenciada, mais harmoniosa, mais de reverência e não de dominação das forças da natureza. A utilização da música se fazia tanto para curas físicas quanto para escape psicológico. Segundo ALVIN, a aplicação da música era realizada de forma sistematizada, dosificada, pois já haviam começado a descobrir seus poderes sobre a alma humana. "La depuración catártica de las emociones era un proceso importante hacia la salud mental de la vida griega, logrado a menudo a través de representaciones dramáticas o musicales. Esculápio, famoso médico, había prescrito música y armonía a personas de emocionalidad perturbada" (p.54).

Percebe-se então, que o conceito grego da utilização da música para enfermidades não era nem mágico, nem religioso, mas clínico.

Na era cristã, segundo ALVIN, os deuses foram substituídos por santos e a relação com a enfermidade tornou-se também diferente. A doença era uma forma do homem se redimir dos pecados, de ganhar o céu. “El cristianismo trajo nuevos conceptos éticos — desconocidos en el mundo primitivo y en el antiguo — de un dios amante, de compasión y de caridad hacia el débil, el enfermo y el pobre. Su actitud hacia la enfermedad era de humildad y santa obediencia al sufrimiento, que podía ayudar al hombre a ganar la bienaventuranza eterna” (p.47).

Os sacerdotes religiosos, na era cristã, sabiam da força e da influência também espiritual da música pois a utilizavam nos cânticos, nas missas, nas procissões e nas cerimônias religiosas. E isso de certo modo, permanece até hoje, coexistindo com outros tipos de uso da música.

O Renascimento foi um período extremamente rico em todas os sentidos, principalmente na medicina, pois foi nessa época que surgiram descobertas da anatomia do ser humano de forma mais científica. Estas descobertas repercutiram inclusive na utilização da música e da arte em geral, servindo como meio interrelacional e de expressão dos sentimentos do homem. Nesse período, surgiu um grande interesse por parte dos médicos em relação à utilização da música como elemento curativo, principalmente, no campo das doenças de cunho psíquico. Assim, muitos profissionais da área médica se utilizavam da música como auxiliar no tratamento de seus pacientes.

No decorrer da história, o que se vê, então, são mudanças nas figuras que empregavam a música como cura, ou seja, do feiticeiro para o sacerdote e do sacerdote para o médico. Embora o uso da música se ampliasse, pois um não anula a utilização da música pelo outro, todos permaneceram usufruindo dela para

seus rituais. O que não mudou foi a característica de extrema influência dos elementos pré-musicais, e da música sobre o homem. Encontram-se citações bíblicas do seu uso terapêutico como por exemplo, Davi, acalmava as crises de depressão do rei Saul, através de sua harpa. Também grandes vultos da história humana, utilizavam-se do poder da música. Farinelli, por exemplo, grande tenor italiano do século XVI, acalmava as crises de melancolia do rei Felipe V da Espanha, por meio de seu canto (ALVIN, 1984).

Nos fins do século XVIII, já aparecia uma preocupação com o uso indiscriminado da música, exigindo-se que para sua utilização, houvesse um conhecimento, pois do contrário poderia em vez de beneficiar, prejudicar o paciente. CHOMET (apud ALVIN, 1984), comenta:

Si aplicamos la musica al tratamiento o al alivio de una enfermedad debemos conocer necesariamente la manera de vivir del paciente, su carater, su temperamento, sus hábitos y sus pasiones. El médico, una vez conocidas todas estas peculiaridades, elegirá los temas más adecuados y tendrá mucho cuidado en lo que se refiere a los ritmo; los acomodará a las tonalidades que convengan y los adaptará a los debidos instrumentos. La elección de composiciones musicales, el momento adecuado para aplicarlas, y la correcta apreciación de la constitución del paciente, sintetizan todo el secreto de este método curativo..... el buen éxito de este tratamiento musical será tanto mayor si es conducido por un hombre hábil” (apud ALVIN, 1984, p. 71/72).

Pode-se afirmar que esta visão, de que a música não pode ser usada indiscriminadamente, é a que se tem hoje, quando da aplicação da música para pacientes encaminhados à Musicoterapia. No transcorrer da história, principalmente a partir da metade do século XVIII, até o século XX, a aplicação da

música começou a despertar o interesse de médicos que percebiam a importância do seu uso nos tratamentos.

Esta relação da música com estes profissionais, principalmente psiquiatras e neurologistas manteve-se constante na formação da Musicoterapia.

3.3.2 - A Sistematização e a Organização Institucional da Musicoterapia

A partir da metade do século passado, começaram a aparecer indícios do que seria a Musicoterapia e todo um posicionamento quanto ao cuidado com o uso inadequado da Música para o ser humano. A esse respeito GASTON (1982), cita que:

En particular la segunda mitad del siglo pasado, comenzaron a especializarse las técnicas terapéuticas de la medicina. Sin embargo, hasta la Segunda Guerra Mundial, la música continuó utilizándose como un tratamiento general, como un sedante, como algo "bueno para el alma" y edificante. Sólo después de este período comenzó a emplearse de modo más específico. El musicoterapeuta, exigido por la situación hospitalaria, cuestionado por los psiquiatras y dudando a veces de sus propias creencias y procedimientos, examinó con mayor profundidad el uso de la Musicoterapia y se esforzó por evaluar los resultados (p.21).

Na história da Musicoterapia um fato significativo aconteceu após a Segunda Guerra Mundial, quando os hospitais solicitavam que músicos tocassem para distrair os lesados da guerra, percebendo-se uma melhora sensível, representando este fato um momento significativo para a Musicoterapia institucionalizada. Este dado foi marcante e aliado às conquistas que a música já

vinha evidenciando através da história, foi um passo curto para o surgimento de mais associações e cursos acadêmicos visando a formação do musicoterapeuta.

MARANTO (1993, p.708), também fornece dados com relação ao histórico da Musicoterapia. Coloca que em 1832 tem-se registro da primeira prática clínica da Musicoterapia nos Estados Unidos. Em 1892, aconteceu o primeiro programa de tratamento contínuo, sistematizado em Musicoterapia.

No início deste século, em 1919, nos Estados Unidos, estabeleceu-se o primeiro curso universitário em Musicoterapia; em 1926, surgiu a Associação Nacional para Música em Hospitais, também nos Estados Unidos, e em 1936 foi publicado, no mesmo país, o primeiro livro em Musicoterapia.

Nesta sua caminhada para firmar-se como uma prática científica, a Musicoterapia passou por leituras variadas, desde a sua onipotência com relação à cura, até a momentos de impotência por não conseguir provar todo o seu potencial curativo. Segundo GASTON (1982), a Musicoterapia nos últimos vinte e cinco anos passou por três etapas:

En la primera se concedió gran importancia al efecto que ejercía la música, dejándose de lado la función del terapeuta. En la segunda éste se inclinó a prestar menos atención a la música y cuidar más la relación individual con el paciente. En la tercera se ha adoptado una posición intermedia entre estos dos extremos. El terapeuta utiliza su especialidad para centralizar la relación con el paciente y actuar del modo más conveniente tanto en la actividad musical como en la relación misma (p.23).

Embora, se esteja, e conforme disse GASTON a respeito do terceiro momento, numa fase de um certo equilíbrio entre o papel da música e de terapia,

ainda se está em busca de formas de atendimento, de teorias, métodos e técnicas que dêem respaldo para poder situar a Musicoterapia como uma prática científica.

Uma das indagações que surge é: como estabelecer esta relação que priorize a linguagem musical em terapia mas que tampouco relegue a um segundo plano o papel de terapeuta, percebendo que para uma prática eficaz ele deve ter um posicionamento a respeito de homem e mundo, e que para se poder fazer a leitura do indivíduo no momento musicoterápico deve-se ter o respaldo destes pressupostos filosófico-psicológicos? Esta questão deverá ser discutida e analisada na tentativa de solidificar a profissão do musicoterapeuta.

Continuando na caminhada histórica da Musicoterapia, em 1968, no Brasil, surgiu no Rio de Janeiro, a primeira associação de Musicoterapia. Em 1969 foi criado em Curitiba, Paraná, o Curso de Musicoterapia a nível de Especialização, e em 1983, repensou-se a proposta e criou-se o Curso de Graduação em Musicoterapia. No Rio de Janeiro em 1972 criou-se também o curso de graduação em Musicoterapia.

No próximo capítulo, apresentar-se-á a Musicoterapia no Paraná, seu histórico e sua sistematização de trabalho, bem como alguns pressupostos teóricos que embasam o referido curso. Entre estes pressupostos está a teoria desenvolvida pelo psiquiatra e musicoterapeuta Rolando Benenzon, considerado um dos suportes metodológicos do Curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná. Apresentar-se-á, também conceitos de Musicoterapia de outros autores, utilizados para fundamentar a metodologia do referido curso.

Ainda, far-se-á referência aos Métodos da Pedagogia Musical, uma vez que a Musicoterapia teve seus embasamentos teóricos primeiro, advindos da música

aplicada à Educação Especial, sendo esta uma visão que acompanha a prática clínica de muitos musicoterapeutas. Portanto, torna-se relevante a análise destes métodos por constituírem também um instrumento de trabalho do musicoterapeuta.

Finalmente, registram-se o pensamento e questionamento de alguns autores sobre os requisitos necessários para a formação do musicoterapeuta, bem como um levantamento efetuado pela musicoterapeuta Cheryl Maranto sobre alguns eixos teórico-práticos que fundamentam a Musicoterapia a nível mundial.

CAPÍTULO IV - A TRAJETÓRIA DA MUSICOTERAPIA NO PARANÁ

Procurou-se nos capítulos anteriores evidenciar a relação da música com o indivíduo e com a sociedade, em suas várias facetas, sociais, pedagógicas ou terapêuticas, bem como o posicionamento de que a música, elemento de trabalho do musicoterapeuta, é uma linguagem. Este resgate histórico foi elaborado com o intuito de mostrar a importância de trabalhar a música de maneira aprofundada visto ser o instrumento do musicoterapeuta e também de refletir sobre o porquê dela ter uma influência tão grande sobre as pessoas e o que a caracteriza para torná-la uma arte tão significativa para a maioria.

4.1- O SURGIMENTO DA MUSICOTERAPIA NO PARANÁ

A Musicoterapia no Brasil, surgiu a princípio, no Rio de Janeiro e no Paraná, e advém de profissionais da educação musical. Estes profissionais conhecedores do valor da música, começaram a fazer uma aplicação diferenciada em escolas de educação especial, bem como em hospitais psiquiátricos. Na sua ação, carregavam consigo os pressupostos teóricos da educação musical, num trabalho conjunto de profissionais músicos e também com profissionais da área médica como psiquiatras e neurologistas, entre outros.

Dentro da necessidade de estruturação da Musicoterapia, ambos os estados buscaram nos princípios teóricos desenvolvidos pelo Dr. Rolando Benenzon, psiquiatra e musicoterapeuta argentino, as bases para sua fundamentação teórico-prática.

No Paraná, as bases do curso de Musicoterapia foram assentadas pela professora Clotilde Espinola Leinig, que ao participar de um curso de Canto Orfeônico na cidade do Rio de Janeiro, cursou uma disciplina chamada "A Terapêutica Pela Música", levando-a a interessar-se pelo assunto, e em decorrência, a buscar bibliografia especializada na área, culminando com sua ida aos Estados Unidos para um curso de especialização em Musicoterapia. Ao voltar para o Brasil, trouxe o currículo utilizado pela Universidade de Loyola, bem como os preceitos teóricos que fundamentavam o curso daquela universidade.

Em entrevista concedida, a professora Clotilde Espinola Leinig informa que na Universidade de Loyola, a Musicoterapia estava ligada à área médica e a sua aplicação era efetuada por musicoterapeutas.

Naquela Universidade a formação do musicoterapeuta tinha duração de quatro anos a nível de graduação. O elemento principal de trabalho era constituído pela utilização da música. Os pacientes, após ouvirem melodias, deveriam fazer a sua apreciação, dentro do seguinte processo: ouvir, sentir, e expressar verbalmente o sentimento que a música lhes trazia. Eram utilizadas ainda cantigas folclóricas, e as sessões tinham a seguinte seqüência: aquecimento, desenvolvimento, de acordo com o objetivo estabelecido, e relaxamento. O trabalho era realizado de forma mais grupal do que individual e era baseado na aplicação científica da música para atingir objetivos terapêuticos.

Esta aplicação científica dizia respeito ao conhecimento que o musicoterapeuta deveria ter sobre os efeitos da música no ser humano. Além disso, o curso se valia do princípio grego de ISO, desenvolvido por ALTSCHULER (BENZON, 1983), que afirma: "semelhante responde a semelhante", ou seja, cada indivíduo terá um som correspondente; não se aplica qualquer música para qualquer pessoa.

Esta sua formação nos EUA, forneceu material teórico para implantar, em 1969, na então Faculdade de Educação Musical do Paraná, o curso de Musicoterapia como Especialização "Lato Sensu". O requisito para fazer o referido curso era o de ter graduação superior em música, ou em Educação Musical, além de passar por testes psicológicos, efetuados por profissionais da área e que procuravam avaliar a maturidade para ingressar nesse curso. Em 1983, reformulou-se o currículo e o curso de Musicoterapia que era de 2 anos, transformou-se em curso de bacharelado a nível de graduação e efetuado em 4 anos.

O médico psiquiatra e musicoterapeuta Dr. Rolando Benenzon, conforme referência anterior, teve uma significativa influência quando da implementação do curso de especialização em Musicoterapia. Uma vez que já se sabia de sua produção teórico-prática, principalmente com crianças autistas, foi convidado pela professora Clotilde Leinig a vir ao Brasil. Foram iniciados então, grupos de estudos com profissionais interessados na área, contribuindo com seus preceitos teóricos das correntes médico-psicanalítica e musical, enriquecendo a fundamentação teórica do curso de Musicoterapia.

É importante ressaltar a figura da fundadora do curso de Musicoterapia professora Clotilde Leinig pelo trabalho e dedicação à pesquisa e pela visão de futuro relacionada à profissão de musicoterapeuta. Por sua iniciativa, paralelo ao curso de Musicoterapia, foi criado um centro para aplicação da Musicoterapia à comunidade. Incentivou a pesquisa através da promoção de seminários, conferências e publicação em periódicos específicos.

Como profissional musicoterapeuta trabalhou por vários anos no Hospital Psiquiátrico Nossa Senhora da Luz, proferindo também palestras e conferências para profissionais da área da saúde. Foi assessorada por uma equipe de profissionais imbuídos do mesmo ideal e crença, que a auxiliaram no processo de implementação do curso e divulgação da importância da prática musicoterápica, podendo-se citar o psiquiatra Dr. Paulo de Tarso Monte Serrat, o professor e sociólogo Octávio M. Ulisséia, e o professor e psicólogo Eliseo Mosca de Carvalho, entre outros.

Como citado anteriormente, o curso, em 1983, passou por uma transformação, de especialização, para graduação. Em 1987, novamente o curso sofreu reformulações, desta vez, curriculares, acrescentando-se disciplinas consideradas importantes e suprimindo-se outras que não eram tão necessárias à formação do musicoterapeuta.

Atualmente, o ingresso ao curso é feito através de testes de habilidade específica, voltada aos conhecimentos musicais, teoria e prática instrumental, solfejo, canto, improvisação e provas do núcleo comum exigidos por lei, línguas, ciências e conhecimentos gerais, a nível de 2º grau .

As correntes filosóficas que embasam o trabalho são, Humanista, Existencial e Fenomenológica. Utilizam-se os preceitos da Psicanálise, das correntes da Psicologia, como a Comportamental, Gestalt, Psicodrama e a Psicologia Social.

Com relação à metodologia adotada, o Paraná não opta por uma única escola de fundamentação. Percebe-se que através da história, o curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná, foi criando identidade própria de sistematização do trabalho, com os preceitos advindos da escola americana associados aos fundamentos teóricos do Dr. Benenzon, bem como à fundamentação teórica de Juliete Alvin, Thayer Gaston; e com a utilização da Pedagogia Musical com as teorias e técnicas dos educadores Edgar Willens, Karl Orff, Zoltan Kodally, Jacques Dalcroze e Maurício Martenot, foi-se criando um pano de fundo para a ação do musicoterapeuta no Paraná.

Com estes pressupostos teóricos, sistematizou-se uma prática musicoterápica que se caracteriza por uma entrevista inicial com o paciente, quando se questiona toda sua vida sonoro-musical. Realiza-se também, uma testificação musical, onde se verificam as reações do paciente frente a diversos aspectos da música, como som, ritmo melodia, harmonia, a sua relação com a música, a instrumentos musicais, bem como a movimentação e expressão corporal.

As sessões de Musicoterapia são caracterizadas por preceitos organizados pela professora Clotilde, a partir dos conhecimentos adquiridos na Universidade de Loyola, associados à teoria do Dr. Benenzon, levando-a a sugerir passos a

serem seguidos na sessão, que consistem em aquecimento, reforço de identidade, consigna, catarse e relaxamento.

A avaliação é feita por meio da observação/atuação, do relato das sessões, bem como, dos depoimentos de profissionais de outras áreas, quando o paciente é atendido por estes, permitindo com isto uma constante avaliação/reavaliação do processo e dos procedimentos a serem adotados, e os objetivos a serem atingidos, ou ainda a sua alteração, caso haja necessidade.

Atualmente, também alguns profissionais fazem uma releitura dos pressupostos dados quando a forma de consecução do trabalho musicoterápico fica a critério do profissional no momento do estágio levando a seus alunos a sua metodologia de trabalho, que, com certeza, estará imbuída da sua visão de homem e mundo, bem como atrelada a sua formação musical.

A busca de uma transformação e conseqüente requalificação para atender às exigências de um novo século, assentam-se em metodologias que provoquem a produção do conhecimento dos professores e dos alunos, numa aliança reflexiva da construção de um musicoterapeuta competente, crítico e transformador.

4.2 - PROPOSTAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

4.2.1 - A Metodologia Assentada no Princípio de ISO

Som, ritmo e movimento são elementos básicos que fazem parte de uma relação muito antiga com o homem e lhe são inerentes uma vez que estão presentes no grandioso momento da fecundação como em todo processo gestacional, se estendendo pela caminhada rítmico-sonora da vida, no pulsar do coração, nos movimentos do andar, respirar, indo ao encontro da natureza, pelo canto dos pássaros, dos rios e do sussurro do vento.

Com o passar do tempo, a música recebeu inúmeros tratados sobre sua ação e os efeitos que causava, tanto no físico como no emocional do ser humano, numa relação desde místico-mágica até terapêutica.

Assim, o som com seus diversos matizes, o ritmo da vida com seus andamentos diferentes, a música com seus elementos estruturais — harmonia, melodia e ritmo, bem como o uso de instrumentos musicais, tudo isso associado à expressão, movimento e emoção, formam os elementos geradores do trabalho da Musicoterapia. Estes elementos que, como já se viu, estiveram sempre muito próximos ao indivíduo, em Musicoterapia, são aplicados de forma sistematizada e diferenciada pois cada um é único e vai reagir de forma única. Para submetê-lo a um tratamento musicoterápico, necessita-se buscar sua história musical, suas preferências, seus rechaços, as cantigas de ninar que lhe foram cantadas, averiguar como foi a gestação de sua mãe, quando é possível saber quais os

sons típicos da sua casa. Com estes aspectos torna-se possível delinear a identidade sonora do indivíduo. Estes dados todos, não devem ser generalizados, uma vez que podem ser importantes e necessários para um determinado paciente ou patologia, e para outros não. Toda esta investigação parte do pensamento do Dr. BENENZON e que serve de base para a busca do ISO, que é a identidade sonora do indivíduo.

BENZON (1985), construindo uma Teoria em Musicoterapia, tornou-se um dos suportes metodológicos do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná. Por isso, faz-se necessário analisar alguns conceitos básicos de sua teoria, como o conceito de regressão, os sons regressivo-genéticos, o contexto não-verbal e o princípio de ISO.

Em seu livro "Manual de Musicoterapia" (1985), propõe que há duas possibilidades de definir a Musicoterapia, uma relacionada aos aspectos científicos e outra aos aspectos terapêuticos. Com relação aos aspectos científicos ele propõe: "A Musicoterapia é uma especialização científica que se ocupa do estudo e investigação do complexo som/ ser humano, seja o som musical ou não, tendente a buscar os elementos diagnósticos e os métodos terapêuticos do mesmo" (p.11).

Dentro desses aspectos, o autor discorre sobre a relação da música e do som com o indivíduo, através da história, mostrando que dados coletados historicamente podem constituir base para uma investigação científica resultando na utilização adequada desses elementos.

Com relação aos aspectos terapêuticos, comenta: "A Musicoterapia é uma disciplina paramédica que utiliza o som, a música, e o movimento, para produzir

efeitos regressivos e abrir canais de comunicação, com o objetivo de empreender através deles o processo de treinamento e recuperação do paciente para a sociedade” (p.11).

Para entender os efeitos regressivos que BENEZON cita é importante esclarecer o conceito que o autor apresenta sobre regressão. A sua concepção de regressão está fundamentada na corrente psicanalítica e significa:

”...um dos fenômenos mais profundos que produz o som e a música é a capacidade de provocar estados regressivos no ser humano...Baseio-me na explicação do tipo psicanalítica para o entendimento do termo regressão... Quando existem perturbações do desenvolvimento evolutivo, produz-se alteração do mesmo(fixação), ou podem originar-se movimentos de retrocesso(regressão), mediante os quais volta-se a etapas anteriores que foram vividas com maior ou menor êxito; etapas anais, orais e ainda fetais... a regressão seria um mecanismo de defesa do ego”. (1985,p.17)

Entende-se então que a música, o som, o ritmo e o movimento, elementos formadores da identidade sonora do indivíduo e que estão presentes desde o momento de sua fecundação, produzam efeitos regressivos. Esses efeitos permitem a abertura de canais de comunicação, que por sua vez, possibilitarão o trabalho musicoterápico efetivo com o paciente

BENEZON, coloca então distintamente, regressão e sons regressivos genéticos, onde os sons regressivo-genéticos são: ”...aqueles que são percebidos no interior do ser humano e que a sua exteriorização e posterior audição produzem nele sensações e condutas que o transportam a etapas evolutivas primárias. Exemplos desses sons são: batimento cardíaco, sonoridade de inspiração e de expiração, sons de água, ruídos intestinais, atritos articulares, movimentos musculares” (1988, p.18).

Os sons regressivo genéticos seriam então, aqueles formadores da identidade do ser humano e que produziram efeitos regressivos. Assim, para o Dr. BENEZON (1985): “os sons regressivo genéticos são aqueles que entre outras características predomina a de produzir nos seres humanos efeitos regressivos, em maior medida que outros sons, e, em geral, como um efeito Universal, independente da patologia ou das características individuais” (p.18).

Esses sons regressivo-genéticos podem produzir efeitos regressivos no indivíduo, fazendo com que se estabeleça o surgimento de canais de comunicação os quais, segundo o autor: “... favorecem e são parte do êxito da Musicoterapia, culminando com o objetivo principal, que é o de ‘Treinamento e recuperação do paciente para a sociedade’ ” (p.19).

Um dos grandes propósitos da Musicoterapia é o de efetuar seu trabalho, dentro de um contexto não verbal. BENENZON chama de complexo não-verbal, “...a todo conjunto de elementos sonoros, musicais, de movimento e fenômenos acústicos que produzem efeitos regressivos” (p.18). Quer dizer, trabalha-se num contexto não verbal porque a Musicoterapia utiliza como elementos de trabalho, o som, a música, o ritmo e o movimento.

BENEZON, define também os princípios da Musicoterapia, que segundo ele são: “A Musicoterapia como metodologia e técnica de aplicação clínica baseia-se em dois princípios, que são o princípio de ISO e o objeto intermediário.” (p.43). Ele desenvolveu o princípio de ISO, descoberto por Altschuler que percebeu em seu consultório que pacientes deprimidos reagiam melhor com música triste do que alegre, e vice versa.

A partir daí, o Dr. Benenzon foi elaborando a sua concepção do princípio de ISO que, segundo ele, é fundamental para a Musicoterapia. Assim, para o autor, "ISO quer dizer igual, e resume a noção da existência de um som, ou um conjunto de sons, ou fenômenos sonoros internos que nos caracteriza e nos individualiza" (p.43).

BENZON diz ainda que o princípio de ISO é dinâmico e pode ser desdobrado em:

ISO gestáltico que permite descobrir o canal de comunicação por excelência do paciente com quem pretendemos ter uma relação terapêutica... ISO complementar, que são as pequenas mudanças que se operam cada dia ou em cada sessão de Musicoterapia, por efeito das circunstâncias ambientais específicas... ISO grupal, está intimamente ligado ao esquema social em que o indivíduo se integra... E, ISO universal, que é uma identidade sonora que caracteriza ou identifica todos os seres humanos, independente de seus contextos sociais, culturais históricos e psicofisiológicos ...batimento cardíaco, sons de inspiração e expiração, e da voz da mãe nos primeiros momentos do nascimento e dias do novo ser (p.44-46).

Dr. BENENZON (1985), coloca que além do princípio de ISO, a Musicoterapia trabalha com o princípio do Objeto Intermediário, que significa, "...um instrumento de comunicação, capaz de atuar terapêuticamente sobre o paciente mediante a relação, sem desencadear estados de alarma intensos" (p.47).

Para o autor, "... os instrumentos musicais e o som ou os sons que emitem, podem ser considerados objetos intermediários..."(p.48). O objeto intermediário pode então, dentro das sessões musicoterápicas, ser o objeto integrador, que é "...aquele instrumento musical que num grupo musicoterapêutico lidera sobre os demais instrumentos e absorve em si mesmo, a dinâmica de um vínculo entre os

pacientes do grupo e o musicoterapeuta” (p.49). Além dos instrumentos musicais variados, o musicoterapeuta trabalha com sons diversos extraídos do próprio corpo, com ritmos, músicas e movimento corporal.

De acordo com BENENZON, a sua aplicação metodológica está dividida em duas partes: Uma Diagnóstica e outra Terapêutica. Na Diagnóstica trata da descoberta do princípio de ISO, do Objeto Intermediário, e do Objeto Integrador. A segunda parte é constituída pelas sessões de Musicoterapia que constarão de três etapas. Uma primeira que se chamará de aquecimento e, catarse, e a segunda etapa que é a percepção e observação do enquadre não verbal, (onde o paciente, através dos instrumentos, começa a mostrar as suas preferências), e uma terceira etapa que é o diálogo sonoro no qual está o clímax da sessão, uma vez que, após todos os passos seguidos, encontra-se o canal de comunicação com o paciente. Nesta etapa, leva-se o paciente a se desenvolver de forma a atingir os objetivos estabelecidos, que são o treinamento, a sua recuperação e integração à sociedade.

Não se pode negar que a contribuição do Dr. Benenzon à Musicoterapia, oferecendo elementos teóricos para a prática musicoterápica, é muito grande e indiscutível. Mas acredita-se que como existe uma série de termos chaves em sua teoria, a não compreensão pode gerar incertezas quando da aplicação na prática musicoterápica.

O autor apresenta aspectos questionáveis, como por exemplo, o fato de aliar o curso de Musicoterapia à Faculdade de Medicina. Na realidade, esta tendência não foi posta em prática no Brasil pois o curso de Musicoterapia, não só do Paraná, mas dos outros existentes no Brasil, estão, na sua maioria, ligados a

cursos de Música. Ainda, quando da análise de suas obras, percebe-se uma ligação, não somente com a Psicanálise, mas com pressupostos da Terapia Comportamental, da Gestalt e da Terapia Familiar Sistêmica. Com isso poderá haver um comprometimento na compreensão de sua teoria e também poderá levar a um enfraquecimento da linguagem musical, que é a especificidade da Musicoterapia.

Outro ponto importante refere-se ao conceito de ISO, e como ele se identifica no indivíduo, principalmente o ISO gestáltico que é por excelência a sua identidade e perfil sonoro, que obviamente vai sofrer interferência dos outros ISOs. E também, que o musicoterapeuta tenha conhecimento do seu ISO, para evitar interferência no seu relacionamento com o cliente.

Relevante ainda é a questão dos efeitos regressivos. Entende-se que para BENENZON os estímulos rítmico-sonoro-musicais podem levar o indivíduo a voltar a etapas já vividas, uma vez que esses sons fazem parte da história de vida do indivíduo. Acredita-se que este termo associado à ficha musicoterápica e à testificação musical adquire um sentido investigatório, quando servirá para propiciar a abertura dos canais de comunicação e conseqüentemente à leitura e descoberta do ISO do paciente.

No entanto, não se trabalhando claramente o conceito de regressão poderão ocorrer incertezas e inseguranças que resultariam numa busca muito forte do verbal como forma de entendimento do que o paciente traz, fato que pode até descaracterizar a Musicoterapia, uma vez que um dos seus grandes princípios é efetuar o trabalho dentro de um contexto não verbal.

O que se questiona também, é a validade do trabalho musicoterápico quando não é possível realizar o levantamento sonoro do indivíduo, através do contato com os pais ou diretamente com o paciente, pois este processo levará à descoberta do ISO, que permitirá a efetivação do trabalho e a identificação, principalmente do ISO Gestáltico.

Para se trabalhar com os princípios de BENENZON, faz-se necessário que no curso de Musicoterapia haja também uma fundamentação teórica dentro da corrente psicanalítica, uma vez que ela embasa os seus princípios e isto é mais um ponto importante a ser evidenciado.

Embora as abordagens de outras áreas do conhecimento, como Psicanálise, Psicologia e a Filosofia sejam elementos facilitadores para atitudes profissionais do musicoterapeuta, para a leitura do paciente no cenário musicoterápico ou na utilização de elementos técnicos, a terapia musicoterápica é a **musical** e o elemento vitalizador terapêutico, é a **música**.

Entende-se que os eixos teóricos deverão emanar da produção teórica da própria Musicoterapia, das correntes teóricas que lhe dão suporte, embora, como já citado, acredita-se que por não se ter ainda uma fundamentação teórica muito clara, é necessário, muitas vezes, emprestar conhecimentos de outras áreas.

Enfim, o que se tem que priorizar são produções efetuadas por musicoterapeutas, com fundamentação teórica da Musicoterapia, e não da Psicologia, ou da Filosofia, embora, estas sejam disciplinas complementares de extrema importância. Deve-se subtrair das diversas áreas do saber o que é mais importante para ser trabalhado, pois, se não for bem delimitado o uso desses

conteúdos pode-se incorrer em uma falta ética. Não se pode perder de vista o papel e a linguagem utilizada.

4.2.2- Conceitos de Musicoterapia de Outros Autores

Analisando-se os conteúdos programáticos propostos, observa-se que os profissionais docentes do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná, optam além de Benenzon, por outros autores complementares que possuem também conceitos específicos de Musicoterapia.

Cabe ressaltar, que cada conceito é uma construção que traz implícito visões, posicionamentos, significados, e muitas vezes, faz-se necessário decodificá-los em seus termos para um entendimento melhor. MENDONÇA (1985), diz: " Todo conceito tem uma intenção ou conotação ou compreensão e, pelo menos, uma extensa denotação ou domínio de aplicação" (p.17). Os conceitos de Musicoterapia são importantes e necessárias porque possibilitam o vislumbrar-se de métodos e técnicas, o delimitar do campo de ação, dos conceitos de doença, terapeuta, paciente, relação, como também, a fundamentação teórica implícita, bem como os objetivos do processo musicoterápico.

Dentre alguns conceitos trabalhados no curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná, encontra-se ALVIN (1984) com o seguinte conceito de Musicoterapia:

A Musicoterapia é o uso dosificado da música no tratamento, na reabilitação, na educação e no treinamento de adultos e crianças que padecem de transtornos físico, mentais e emocionais. Já que é uma função da música, onde esta não é um fim em si mesma, seu valor terapêutico não está necessariamente em relação com sua qualidade, nem com a perfeição das execuções (p.11).

Ao analisar os termos utilizados por ALVIN (1984), como; “uso dosificado”, “educação”, “treinamento”, percebem-se indícios de uma tendência comportamental, onde provavelmente, no trabalho musicoterápico, ela se vale da objetividade quanto à forma de tratamento. Estes termos correspondem a uma teoria mecanicista na visão de homem em termos biológicos e fisiológicos.

Além da utilização do conceito de Musicoterapia de ALVIN, o curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná se vale como fundamentação teórica, do livro da autora chamado “Musicoterapia” (1984), no qual, aborda a evolução da Musicoterapia através da história e de seus efeitos sobre o homem, entre outros assuntos.

Para BRUSCIA (1991), outro autor que embasa este trabalho, o conceito de Musicoterapia é:

A Musicoterapia é um processo interpessoal em que o terapeuta usa a música e todas suas facetas - físico, emocional, mental, social, estética e espiritual - para ajudar clientes a melhorar, reintegrar ou manter a saúde. Em alguns casos, o cliente necessita ser direcionado diretamente através dos elementos da música; em outros eles são dirigidos através da relação interpessoal que desenvolve-se entre cliente e terapeuta ou grupo. A música usada na Terapia pode ser criada especialmente pelo terapeuta ou paciente, ou pode ser extraída da literatura existente nos vários estilos e períodos (p.5).

Percebe-se a Musicoterapia, neste autor, também pelos termos usados, como “relação interpessoal”, “melhorar”, “reintegrar”, uma tendência dentro da

visão Humanista, valorizando o sujeito e sua individualidade. Outro ponto, é a figura do terapeuta que neste conceito aparece. Isto é extremamente importante, pois não é somente a música e seus elementos que são agentes de mudança. Acredita-se, que estes elementos, mediados pela figura do musicoterapeuta é o que poderá levar a intervenções e mudanças no paciente. Encontra-se em BRUSCIA (1991), que o que caracteriza uma sessão de Musicoterapia é que deve acontecer algum tipo de experiência musical, e que as principais são: “Improvisação; Recriação; Composição; Audição Musical — cada uma delas pode envolver um processo verbal, de desenho, pintura, movimento expressivo e dança, jogo, poesia, narração de estória ou dramatização” (p.6). Estes dados advêm de documento em língua inglesa, ainda não traduzidos, por isso, optou-se por fazer uma interpretação segundo a tradução efetuada.

Quando o autor coloca os quatro itens que surgem na sessão de Musicoterapia, acha-se pertinente e se concorda com esta colocação. No entanto, quando o autor cita que para se chegar a estas formas do fazer musicoterápico pode-se utilizar de inúmeras estratégias, como a dança, o jogo, a poesia, entre outras. Acredita-se que o autor abre um leque muito grande de elementos que podem comprometer a compreensão desse fazer e do papel da Musicoterapia.

Um musicoterapeuta com mais experiência provavelmente, não terá dificuldades em saber como se utilizar destes elementos dentro de um contexto musicoterápico, como auxiliares de acordo com uma necessidade ou dentro um momento específico.

A preocupação que se tem, é de que se deve clarificar bem o conceito e a idéia do autor com relação à utilização de outros elementos que não os da área

musicoterápica. Pois, ao levar este conceito para o aluno, que ainda não possui bem claro ou bem estruturado o que é a Musicoterapia, seu campo de ação, suas técnicas, poderá haver uma ênfase muito grande gerando uma apropriação indevida destes elementos. Com isto, poderá a música ficar só como fundo, não como o elemento mais importante do processo.

O conceito seguinte, foi elaborado pela N.A.M.T.- National Association for Music Therapy e encontrado em BENENZON (1971):

Aplicação científica da arte da música para elaborar objetivos terapêuticos e que é o uso da música e da pessoa do terapeuta o que provoca mudanças no comportamento. Através dessa mudança se espera que o paciente chegue a experimentar uma melhor compreensão de si mesmo e do mundo que o rodeia e possa lograr com a recuperação física e mental uma integração efetiva na sociedade” (p.19).

Aqui, embora apareça o termo “mudança de comportamento” de conotação a princípio, da corrente comportamental, percebe-se também uma visão humanista, mas mais generalista. A Musicoterapia, vai ter o trabalho de procurar enfatizar o caráter eminentemente terapêutico, visando um trabalho mais clínico, em relação a todas as abordagens que se fizerem dentro da Musicoterapia seja pelo musicoterapeuta que trabalha numa abordagem humanista existencial, fenomenológico, ou dentro das correntes do Psicodrama ou da Gestalt. Ela vai objetivar sempre este caráter terapêutico procurando afastar-se da visão mais antiga da Musicoterapia associada à uma Educação Musical Especial. Também aqui aparece o terapeuta como o mediador ou o facilitador de mudanças.

O conceito seguinte é de RUUD, (1990) que, como no conceito anterior, procura resgatar na Musicoterapia a sua característica mais terapêutica. Também

dentro de uma visão humanista existencial. "... consiste numa profissão de tratamento aonde o terapeuta usa a música como instrumento ou meio de expressão a fim de iniciar alguma mudança ou processo de crescimento direcionados ao bem-estar pessoal, adaptação social, crescimento adicional ou outros itens" (p.14).

Talvez seja comprometedor tentar refletir uma forma de ação só pela análise dos conceitos. O que se pretende é procurar mostrar, que por trás de cada conceito existe um posicionamento a respeito de homem e mundo. E, deve-se ter claro isto quando se adota algum destes conceitos na práxis pois, como já se citou, podem levar a interpretações e ações correspondentes.

4.2.3 - Métodos da Pedagogia Musical

Dentro do curso de Musicoterapia aplicam-se alguns métodos da pedagogia musical, que servem através das técnicas empregadas, para desenvolver musicalmente o aluno de Musicoterapia, uma vez que seu instrumento de trabalho é a música. O objetivo é enriquecer o trabalho musicoterápico, uma vez que em alguns momentos a abordagem musicoterápica poderá se valer destes pressupostos teórico-práticos. Isto deverá ser feito de modo a não se perder de vista que o objetivo da Musicoterapia não é ensinar música, mas sim, procurar com a sua utilização, alcançar objetivos específicos relativos a cada paciente encaminhado para o trabalho musicoterápico.

Cabe registrar quando se fala em pedagogia musical, o entendimento de que: "...se trata de dar a todos los niños una educación musical general, básica introduciéndolos en el mundo de la música; la finalidad de los maestros de música no es hacer del niño un virtuoso, un artista ó un músico, sino lograr que ame la música" (VELTRI, 1969, p.12). A pedagogia musical tem por objetivo o despertar do gosto pela música, introduzindo o indivíduo no mundo da apreciação da arte musical, e este trabalho é feito através de métodos, que têm a função de serem os facilitadores deste conhecimento musical.

Os métodos da Pedagogia Musical, utilizados são: A Rítmica Musical de Jaques Dalcroze, (1865-1950), que parte do ritmo ou dos movimentos naturais do andar, correr, saltar, para a sensibilização e também para introdução do ensino de valores musicais e rítmicos, partindo de movimentos do corpo, ou de uma "ginástica rítmica", e assim introduzindo o conhecimento de valores e da grafia musical. Para DALCROZE estes movimentos seriam pré-musicais, que levariam ao conhecimento musical propriamente dito.

Para DALCROZE o desenvolvimento do senso rítmico é de extrema importância, pois é um fator de equilíbrio, uma vez que a proposta rítmico sonora exige ação, trabalhando assim todo o sistema nervoso.

Más que ninguna otra educación, es para el infante, un factor de formación y de equilibrio del sistema nervioso, pues el menor movimiento adaptado a un ritmo, es el resultado de un complejo conjunto de actividades coordinadas. Mediante la gimnasia rítmica el niño aprende a conocerse a sí mismo, descubriendo a su cuerpo como instrumento del ritmo (VELTRI, 1969, p.48).

Este método musical propõe-se a um trabalho desenvolvido "de fora "para dentro" levando à sensibilização, à imaginação sonora, bem como, ao

desenvolvimento da capacidade de atenção, de agilidade mental, de percepção auditiva, de expressão e improvisação, entre outros.

Outro método importante é o desenvolvido pelo músico e pedagogo alemão, Karl Orff, cuja base metodológica centra-se nos “ritmos da linguagem”. ORFF, parte da entonação rítmica natural das palavras, chegando a frases com o objetivo de ir musicalizando. Segundo ORFF há uma entonação rítmica natural nas palavras, e através da percepção desta característica, vai-se desenvolvendo o estudo rítmico e melódico formal que fazem parte da estrutura musical. Para ORFF a primeira palavra a ser trabalhada é o próprio nome, pois é algo inerente ao indivíduo. Gradativamente ele explora o ritmo de outras palavras ampliando para provérbios e adivinhações.

Este trabalho é associado à movimentação que essas palavras e frases vão transmitindo naturalmente ao corpo, transformando-o em um importante instrumento de percussão. Ele aproveita o que o indivíduo traz, partindo do seu próprio nome, procurando desenvolver o potencial criativo e fazendo com que o aluno participe intensa e espontaneamente das aulas. “Orff, insiste em este aspecto de su método: creación e improvisación espontánea” (VELTRI, 1969, p.57).

O método musical do francês Mauricio Martenot, parte de exercícios vivenciais, tais como relaxamento, jogos do silêncio, reconhecimento de sons associados a movimentos corporais quando através de jogos e movimentos vão sendo introduzidos os conhecimentos formais da música; notação, pauta, clave, etc.. Uma de suas preocupações é com relação ao respeito ao “tempo natural” das

crianças, e de que é preciso partir “de la vivencia para llegar al intelecto” (VELTRI, 1969, p.64).

Outro método trabalhado é o de Zoltan Kodaly (1882-1967), músico e compositor húngaro que tomou como base para seu método os temas folclóricos de seu país, procurando também introduzir o estudo da música nas escolas regulares. Segundo KODALY, através de uma boa formação musical se estará contribuindo também para uma formação total e harmoniosa da criança. KODALY(apud VELTRI, 1969), afirma:

1ª- La música es tan necesaria como el aire; 2ª- Sólo lo auténticamente artístico es valioso para los niños; 3ª- La auténtica música folklórica debe ser base de la expresión musical nacional en todos los niveles de la educación; 4ª- Conocimiento de los elementos de la música através de la práctica vocal e instrumental; 5ª- Educación musical para todos, teniendo la música un pié de igualdad con las otras materias de curriculum (p.77).

O método consiste em, através da terça menor: sol-mi, associado a gestos específicos introduzir exercícios de entonação, de perguntas e respostas, para aos poucos colocar outras notas, levando a criança a adquirir conhecimento musical formal. O ritmo está também associado a estes exercícios, bem como, já citado, a importância do uso de cantigas folclóricas para as crianças.

Edgar Willens, pedagogo contemporâneo parte da filosofia e de estudos da psicologia como fundamento básico da aprendizagem musical. Tem por objetivo desenvolver a expressão e a imaginação criadora da criança, e para isso é importante o desenvolvimento da sensibilidade auditiva feito através de jogos sonoros e rítmicos e de utilização de material sonoro pesquisado e criado pelo

autor, tais como cínceros de tamanhos diversos, apitos, flautas de pau e pedaços de madeira.

A contribuição importante de WILLENS, principalmente para a Musicoterapia, consiste na ligação dos elementos integradores da música, (ritmo, melodia, e harmonia) com os elementos constitutivos da natureza humana, (motricidade, afetividade e a inteligência). Ele chama esses elementos pré-musicais, de sonterapia, ritmoterapia e meloterapia e atribui propriedades específicas a cada um. WILLENS (1970), comenta:

Ao falar da natureza da música, pensamos primeiro que tudo nos três elementos fundamentais da musica: ritmo, melodia e harmonia. Este triplo aspecto da musica, cujo acesso é fácil na prática diária, permite-nos estabelecer paralelos comprovativos com a natureza humana, pois estes três elementos, nos seus momentos característicos são respectivamente tributários da vida fisiológica, afetiva e mental (p.15).

Segundo WILLENS (1970), é importante se conhecer as características desses elementos pré-musicais, uma vez que são eles os elementos formadores da música, e que por conseguinte, fazem parte das bases da Musicoterapia. Para WILLENS ainda, não se pode esquecer de um outro elemento importante que é a harmonia, que por conter uma construção mais elaborada na música, alia ao poder mental que ela possui, portanto, apresenta a música como um todo, composta por ritmo, melodia e harmonia. Leva o indivíduo ao desenvolvimento da capacidade física, mental, sensorial e afetiva. Conforme o autor, pode ser usada uma peça musical ou utilizar os elementos pré-musicais que possuem as características específicas já vistas, que afetariam o indivíduo, cada uma com sua linguagem específica.

Para propor e utilizar esses métodos convém torná-los bem explicitados para não gerar dificuldade de compreensão por parte do aluno musicoterapeuta, principalmente com relação à divisão pedagógico / terapêutico, ou, entre música com fins pedagógicos e música com fins terapêuticos. Este também é um dos aspectos que deve estar permeando a formação do aluno musicoterapeuta, justamente porque se houver um embasamento teórico-prático claro e definido, conseqüentemente, também o papel ou a função do musicoterapeuta será clara e definida.

Entende-se então, que a música pode ter fins pedagógicos ou terapêuticos, entre outros, o que os diferencia são as intervenções que existem no processo musicoterápico e os objetivos estabelecidos. Para a educação musical, o conhecimento da música é o objetivo maior é o fim último desta disciplina e para a Musicoterapia, a música é um meio onde se chega a um objetivo determinado, estabelecido segundo as necessidades do sujeito ou grupo.

A partir dessas considerações, cabe ressaltar a importância de uma fundamentação teórico/prática coerente que delimite o papel do musicoterapeuta e sua função em sociedade.

4.3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO MUSICOTERAPEUTA

Embora se acredite que o embasamento maior, para enriquecer a prática pedagógica do professor musicoterapeuta, deva ser a música, alguns fatores impedem a sua concretização. Isto se deve ao fato da Musicoterapia possuir um

duplo aspecto: é arte e ciência. Com isto, ela se apropria de muitas áreas do saber, como dos pressupostos da Psicologia, da Filosofia, da Medicina, da Educação, e também das áreas especificamente ligadas à música, como a Psicoacústica, Etnomusicologia e Psicologia da Música, entre outras. Esta constatação leva à reflexão sobre algumas questões: como situar claramente a Musicoterapia? É possível a caracterização de uma linguagem única? O que é necessário ser trabalhado nos cursos formadores de musicoterapeutas que possam embasar com competência uma prática musicoterápica?

Acredita-se que se por um lado, deve-se buscar subsídios em outras áreas do saber, bem como aprofundar os conhecimentos na linguagem musical, por outro, é necessário verificar quais os limites da Musicoterapia e em qual ou quais áreas a Musicoterapia poderá atuar?

Encontram-se alguns autores que se preocupam com a formação do musicoterapeuta e que dão alguns subsídios teóricos para fundamentar o trabalho com os alunos.

O musicoterapeuta SCHAPIRA (1996), por exemplo, apresenta: "Teoria, Linguagem e Ética" (p.40) como elementos de extrema importância para a fundamentação da Musicoterapia. Para ele (p.40), "La ausencia de alguno de ellos determina la muerte de esta disciplina. Los tres conforman su estructura básica, y están imbrincados de manera tal que su funcionamiento sistémico determina que uno de ellos, por si solo carece de sentido".

Uma teoria, é criada por meio de outras pré-existentes, como assinala Popper (apud SHAPIRA, P. 40). A teoria já existente leva ao levantamento de hipóteses, que, para SHAPIRA (p. 40) "es un conjunto de variables

interrelacionadas... , como por exemplo, a noção de esquema sonoro ou do princípio de ISO. Estas hipóteses podem ser transformadas em teoria, mas como toda teoria tem que ter um certo nível de validade. SCHAPIRA apregoa que diante disto torna-se mais coerente para o campo da Musicoterapia falar em “conjunto de hipóteses” em vez de teorias.

Com relação ao termo linguagem, o autor aborda a questão das diversas interpretações que um mesmo termo pode gerar em diferentes escolas de Musicoterapia. Segundo ele, haveria necessidade de precisar mais claramente os significados dos termos usados em Musicoterapia.

Para o mesmo autor (1996), este fato pode ocorrer em detrimento das correntes teóricas utilizadas, uma vez que elas dizem respeito a visões de mundo e de homem que o terapeuta possui. Em decorrência disto, muitas vezes o terapeuta se apropria de elementos ou conceitos da corrente utilizada e insere no contexto musicoterápico. Este fato pode levar a situações ímpares ou a conceitos específicos. Esta é uma realidade vivida na Musicoterapia, e os musicoterapeutas a assumem com estas possibilidades, ou deve-se ir em busca de definições, terminologias, enfim, uma linguagem própria da Musicoterapia com significados específicos e adotados pela comunidade musicoterápica.

Elementos próprios da música surgidos no contexto musicoterápico podem levar a reflexões e questionamentos, propiciando assim uma fundamentação teórica específica da Musicoterapia, consolidando uma estrutura teórico metodológica própria.

SCHAPIRA, enfatiza que muitas das dificuldades para a fundamentação teórica da Musicoterapia decorrem da visão ainda mágico-mística que se tem da

música, fazendo com que haja um afastamento de controle científico. Nessa proposição destaca que não se pode afastar do conceito de que a Musicoterapia, "...no es un campo de creencias sino un campo de investigación" (p.47), e complementa: "La teoría es tranquilizadora porque implica una estructuración, la adquisición a priori de un cuerpo de hipótesis, que después pueden confrontarse con la realidad de la praxis" (p. 47).

Estes referenciais levam a inquietações: Como fazer a leitura do que acontece numa sessão musicoterápica, como instrumentalizar o aluno para fazer a leitura do paciente, dos códigos não verbais, do som, da música do paciente? Por meio da teoria, da elaboração de hipóteses?

Enfim, são inúmeras as incertezas com que se tem de conviver, por isso, é importante, conforme SCHAPIRA, "...desarrollar una actitud ética permanente. Una actitud profesional ética requiere, entre muchas otras cosas, la revisión de estos efectos de verdad; la explicación de los fenómenos y el cuestionamiento de las explicaciones, y el compartir y confrontar estas ideas y dudas con la comunidad de profesionales" (p.51).

Ainda, diante dos questionamentos do "ser musicoterapeuta" e dos limites e possibilidades da profissão, encontra-se a reflexão de BENENZON (1993): "Si el Musicoterapeuta es una identidad única clara y definida? o, si otros profesionales pueden convertirse en Musicoterapeutas también? Será necesario crear una formación específica para Musicoterapeutas? o esto sería antieconómico? podría ser una capacitación de postgrado de psicología? "(p.52). Afirma ainda:

Hay tres pilares en que descansa la formación del Musicoterapeuta: La experiencia continua en el tiempo de Musicoterapia Didáctica, es decir desarrollar en sí mismo la experiencia del no-verbal, por lo menos durante dos años. Está en la columna vertebral; El otro, es profundizar el conocimiento y la expresión del lenguaje sonoro--musical.; El tercero, es reconocer el propio cuerpo como objeto intermediario corporal. Estos tres pilares unidos a conocimientos profundos médico-psicológicos forman un profesional que se puede vincular en el contexto no-verbal (p. 52).

Esta ênfase que BENENZON dá à área médica pode ser questionada, mas sabe-se que isto acontece pelo fato dele ter formação psiquiátrica. Concorda-se porém, com o que ele chama de pilares para a formação do Musicoterapeuta, por se achar de fundamental importância que o futuro Musicoterapeuta, processador de um trabalho com base eminentemente musical, deverá vivenciar situações rítmico-sonoras e musicais, que lhe propiciem base e fundamentos para um trabalho seguro com o paciente.

BARCELLOS & SANTOS (1995), preocupam-se com os fundamentos musicais em Musicoterapia, porque através da história da musicoterapia houve uma fragilização da formação musical do musicoterapeuta. Com isto, os autores querem afirmar a necessidade de incluir nos cursos de Musicoterapia a cadeira chamada "Música em Musicoterapia": "O objetivo desta é conscientizar o aluno a respeito da importância da leitura musicoterápica para o desenvolvimento da nossa carreira" (p.5).

Tais autores comentam ainda, que houve uma ênfase muito grande na "relação" levando a um culto de valores "psicológicos" em detrimento dos musicais. Confirmam os autores: "A ênfase na "relação" desviou o centro dos estudos da música para a psicologia colocando em risco a própria identidade da

Musicoterapia. Com isso, estudar música se tornou secundário, para muitos, em relação à necessidade de um embasamento médico e psicológico” (p.9).

A importância da colocação de BARCELOS e SANTOS (1995), deve-se ao fato de ir ao encontro de uma inquietação que se tem, e que diz respeito ao papel e à função do musicoterapeuta, pois se não houver clareza nos conceitos, que são a base da Musicoterapia, com certeza, cada vez mais, se tornará difícil situar claramente quem é a Musicoterapia e qual a função ou o trabalho do Musicoterapeuta.

Com relação à formação do Musicoterapeuta encontra-se em HESSER (1989), um documento chamado “Treinamento Clínico Avançado em Musicoterapia”, que discorre sobre os cursos de pós-graduação em Musicoterapia clínica e do currículo necessário para a formação do musicoterapeuta. Nessa reflexão, faz colocações a respeito dos cursos de formação em Musicoterapia, quando enfatiza o caráter estático, instigando a construção de currículos mais dinâmicos e que subsidiem as necessidades que surgem em decorrência das evoluções e transformações inerentes a todos os cursos. Para a autora, ser musicoterapeuta, não advém de um diploma na mão, mas de um desenvolvimento e de um aprofundamento contínuo.

Outro fator refere-se à prática diária, a respeito de a Musicoterapia ser vista somente como uma terapia auxiliar, “La ubicación de la Musicoterapia como una terapia auxiliar parecía limitar su potencial para servir, por lo menos, como tratamiento similar e integrado al de otras formas de terapia y algunas veces como el tratamiento específico” (HESSER, 1989, p.12-13).

Acredita-se que a Musicoterapia possa atingir o status de uma terapia independente, no sentido de ter uma linguagem própria, de não precisar ficar atrelada a outras terapias, só que para isso, é necessário uma fundamentação teórica muito grande e clara em cada curso.

HESSER (1989), contribui com a observação de que a compreensão do papel da Musicoterapia era menor quando se tratavam pacientes com comprometimentos emocionais profundos do que em relação a problemas cognitivos, físicos ou comportamentais. E enfatiza:

Yo también observaba que la utilización de la Musicoterapia en el tratamiento en profundidad de los problemas emocionales estaba mucho menos comprendida y aceptada que los trabajos similares con los problemas físicos, cognoscitivos y de la conducta. El trabajo con pacientes carentes de lenguaje y con quienes padecían incurables desórdenes en su desarrollo, retardo mental y esquizofrenia crónica estaba más reconocido que la capacidad de la Musicoterapia para tratar personas con un nivel de funcionamiento más adelantado (p.12).

Concorda-se com a autora pois através da história da Musicoterapia, percebe-se que o trabalho no âmbito das deficiências é melhor aceito e mais eficaz do que em relação aos pacientes considerados “normais” como o adulto acometido de stress, a criança com problemas de comportamento, principalmente aquelas advindas das escolas regulares. Enfim, em todos estes pacientes que têm maior senso crítico e que estão com o seu “querer” claro e definido, encontra-se mais dificuldade em desenvolver o trabalho.

Este problema pode proceder da falta de revisão do programa ministrado nos cursos de formação, uma vez que, talvez ele esteja voltado só para o atendimento a sujeitos com patologias mais profundas. Então, se o problema é

este, talvez seja necessário enriquecer o programa com conteúdos que permitam uma leitura e um trabalho mais consistente para poder atender à chamada clientela "normal". Chega-se assim a um impasse, ou a Musicoterapia tem os seus limites e não poderá atender este tipo de cliente ou terá que assumir o seu trabalho pedindo emprestado pressupostos das outras ciências, pois a música sozinha, provavelmente, não dará conta da leitura e do atendimento a determinadas patologias.

HESSER (1989), relata a importância das vivências musicais do seu grupo formador. Embora o curso citado por Hesser seja a nível de especialização, é pertinente colocar estas reflexões, pois parece que se está perdendo a fundamentação da música em Musicoterapia nos curso de formação.

"La música desempeña un papel vital en la vida de nuestra comunidad. Provenientes de diversos ambientes y culturas nos une nuestro amor a la música y la creencia de que la música contribuye al bienestar de los individuos y de la sociedad y constituye un extraordinario instrumento terapéutico. Hacer música en forma aislada y en grupo es, por lo tanto, una parte esencial de la formación. Nuestra relaciones interpersonales incluyen la música como un ingrediente esencial, del mismo modo que las relaciones que mantenemos con nuestros clientes...Existe un fuerte énfasis colocado sobre la improvisación en conjunto, en el aquí y ahora, y la improvisación clínica como una herramienta para el tratamiento. Cuanto más comprendamos y exploremos la música juntos e individualmente, mejor podremos ofrecérsela a nuestros clientes" (p.13).

O que se percebe é que os próprios profissionais estão em constante desenvolvimento de suas possibilidades musicais, através de experiências, evidenciando também a capacidade de improvisar. Aí reside a importância do aluno passar por este processo vivencial. Mas, para isso, torna-se importante criar um ambiente terapêutico adequado e favorável, onde o estudante possa se sentir

seguro. Como reforça HESSER: "... No resulta fácil crear este ambiente terapéutico en un establecimiento académico, pero puede lograrse con cuidadosa atención y la cooperación del personal y los supervisores. Debe existir entre los miembros del equipo una actitud no-competitiva la cual será proyectada a los estudiantes" (p,13).

Acredita-se que esta atitude de não-competitividade gera um ambiente saudável, onde todos são solidários e os aluno podem encontrar respaldo e apoio em sua caminhada. Os professores oferecem seu tempo e seu conhecimento, mas também crescem juntos com os alunos.

Neste contexto HESSER (1989), contribui ainda:

Nosotros seleccionamos estudiantes que demuestran madurez personal, sensibilidad hacia los demás y apertura para el autoexamen en profundidad. Además del dominio técnico musical sobre varios instrumentos, queremos estudiantes que puedan expresarse libremente a través de la música e interactuar musicalmente con otros" (p.15).

Nesta proposta, para a autora, os futuros musicoterapeutas precisam ter claro três estágios de diferentes níveis. O primeiro nível diz respeito a trabalhos especificamente musicais onde o acadêmico deve demonstrar habilidades em tocar instrumentos melódicos e harmônicos, a improvisar individualmente ou em grupo: deve tocar, cantar e movimentar-se em conjunto. Este é um momento para a pessoa descobrir a dimensão de seu potencial criador e musical. Como estrutura complementar ela sugere que o estudante passe a criar suporte com um tratamento psicoterápico. "Durante la etapa los estudiantes empiezan a comprender profundamente la importancia del crecimiento personal para un

terapeuta y el valor de la Musicoterapia como instrumento para el propio desarrollo" (p.16).

O segundo estágio diz respeito à escolha da patologia em que o acadêmico vai se especializar. Deverá ser uma escolha cuidadosa pois todo o treinamento restante será em função dessa escolha. Isto é feito sempre com o acompanhamento da supervisão. "Con la ayuda de sus profesores el estudiante examina sus aptitudes musicales para estar seguro de que se adaptan lo mejor posible a este particular tipo de trabajo" (p.17). Com base na escolha, o aluno irá construindo suas bases teóricas da Musicoterapia. "Los estudiantes examinan sus principios básicos en las áreas de la música, terapia y Musicoterapia" (p.17).

Há nesse momento todo um questionamento que pretende levar o estudante a posicionar-se a respeito dos elementos acima expostos como uma forma de fazê-lo aprofundar seu ponto de vista e conseqüentemente, estruturar uma teoria sobre seu trabalho. Algumas das questões levantadas são: " Qué es lo que convierte la experiencia musical en un instrumento importante para el desarrollo de un enfoque de la terapia? Qué significa terapia para mí? Cuáles son los principales principios psicológicos, filosóficos, científicos y espirituales que influyen sobre mi trabajo?" (HESSER, 1989, p.17).

No terceiro estágio, a supervisão tem um trabalho mais indireto, pois é onde o aluno aprofundará, na prática clínica, todo seu posicionamento teórico-metodológico, confrontando a teoria com a prática. " El último paso de la formación consiste en completar una tesis que representa la culminación del trabajo del estudiante en la carrera e implica un examen completo, teórico o práctico, de alguna área de la Musicoterapia clinica" (HESSER, 1989, p.18).

Enfatiza-se a experiência de HESSER (1989), por ir ao encontro às reais necessidade que se tem neste momento histórico. Embora o programa apresentado seja a nível de especialização, dá pistas para questionamentos sobre a formação do musicoterapeuta a nível de graduação, levando em consideração, principalmente, as vivências musicais. Acredita-se que se deva realmente dar ênfase a essas experiências, pois muitas vezes se perdem os referenciais nos programas com disciplinas de áreas diversas. Entretanto, deve-se ter o cuidado para não deixar o currículo empobrecido nas áreas específicas por serem de fundamental importância para o enriquecimento do perfil do futuro musicoterapeuta no momento da experiência vivenciada.

4.4 - CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DA MUSICOTERAPIA A NÍVEL MUNDIAL

Por acreditar-se importante para o professor musicoterapeuta, refletir e enriquecer sua prática, apresenta-se aqui, um referencial da estrutura de sistematização prática musicoterápica proposta por Cheryl Maranto (1993).

Devido à necessidade do reconhecimento da profissão e da formulação de códigos de ética e, numa tentativa de mostrar o panorama musicoterápico de perspectiva mundial, MARANTO, através de uma coletânea de dados advindos do mundo todo onde existem cursos e/ou associações de Musicoterapia, procedeu a uma classificação das tendências da prática clínica musicoterápica, culminando no livro *Music Therapy: International Perspectives*. Por se tratar de um livro de

língua inglesa e ainda não estar traduzido no Brasil, optou-se por fazer uma interpretação segundo a tradução livre, deixando alguns termos na língua original, para evitar interpretações ambíguas.

MARANTO propõe que o objetivo do trabalho é o de procurar reunir um sistema Internacional de classificação para a prática da Musicoterapia, não sendo este o único, podendo haver outras formas. Nesse processo de classificação, três sistemas ou talvez três grandes eixos sustentadores da prática musicoterápica foram desenvolvidos e podem estar interrelacionados. Estes sistemas seriam: a) as escolas de prática, que representariam a possível amplitude no tratamento da Musicoterapia; b) os níveis de tratamento, que seriam a extensão e profundidade das intervenções no tratamento, e c) as experiências ou técnicas musicais, que seriam as aplicações musicais na prática clínica.

Para MARANTO, o musicoterapeuta pode optar por uma escola de prática e adotar um ou mais níveis de atendimentos, podendo utilizar-se de algumas técnicas. Além disso, muitas das técnicas poderão ser usadas dentro de cada um dos vários níveis de atendimento. O que se percebe é que pode haver uma interrelação entre os três segmentos teóricos e práticos.

Com objetivo de clarificar estes referenciais opta-se por comentar cada item proposto, no sentido de enfatizar suas contribuições para a Musicoterapia.

4.4.1- Escolas Referenciadas na Prática Musicoterápica

As escolas referenciadas são linhas teóricas ou correntes de pensamento que podem fundamentar a ação clínica do musicoterapeuta. Estas escolas representam correntes de pensamento, metodologias ou filosofias, que podem estar ligadas às artes em geral, ou à música ou ainda associada a uma corrente psicoterápica. Enfim, são caracterizadas pelo fundamento teórico que auxilia as práticas e suas técnicas na Musicoterapia.

A nível de exemplo citam-se algumas escolas colocadas por MARANTO (1993) preservando a denominação em inglês; “Diagnostic Music Therapy; Educational/developmental Music Therapy; Behavioral Music Therapy; Music Psychotherapy (psychodynamic/psychoanalytic Music Therapy/ Gestalt Music Psychotherapy...)” (p. 695). A autora coloca um número muito grande de possibilidades de fundamentações teóricas, procedendo após a exposição, a uma explicação de cada corrente. Estas explicações não serão aprofundadas para não incorrer em erros de interpretação, visto serem citações traduzidas. O que se propõe, na realidade, é dar uma pequena amostra de como vem sendo encaminhada a Musicoterapia a nível mundial e que esses exemplos possam servir de referência para se buscar novas aquisições.

Os níveis de prática musicoterápica para MARANTO denotam a amplitude e a profundidade com que a Musicoterapia é aplicada como uma intervenção de tratamento: Supportive (suporte, apoio); Specific (específica); Comprehensive(amplo, genérico)” (p.687).

O termo Supportive parece ter uma característica de apoio, suporte, isto é para “suplementar ou ajudar outros tipos de tratamento” (p.688), como por exemplo, quando um paciente é encaminhado por outro profissional porque através daquela terapia ele não está se comunicando. Assim, a Musicoterapia entra com o nível de prática de *sustentação*, ou seja, a Musicoterapia vai colaborar para diminuir essa resistência. Ela será uma facilitadora do processo terapêutico, procurando abrir canais de comunicação com o paciente que está resistindo a outra terapia ou ao tratamento estabelecido. Ou ainda, pode-se primeiro atender o paciente em Musicoterapia e depois encaminhá-lo as outras terapias.

O Nível *Specific* significa que o terapeuta poderá se dedicar a um problema ou a vários problemas, ficando a seu critério o que deverá ser priorizado dentro das necessidades detectadas. Neste nível de prática trabalha-se em cima de objetivos, trabalha-se o particular. Destaca-se, como exemplo, a possibilidade de trabalhar limites ou a capacidade de produzir em grupo. Este é um nível de prática específico, caracterizando-se por um tratamento mais reduzido e a curto prazo. Quer dizer, prioriza-se para ser trabalhado o que é mais necessário, mais urgente para o sujeito.

No nível de *Prática Comprehensive*, trabalha-se o que estiver aparecendo. Estas metas de tratamento podem ser de forma independente e o musicoterapeuta dedica-se diretamente a todos os aspectos do cliente ou aquilo que necessita ser trabalhado. Deve-se ver o indivíduo como um todo, percebendo os aspectos cognitivo, afetivo e motor. Neste nível, procura-se promover

mudanças profundas e de longo alcance. Seriam os tratamentos mais generalizantes e a longo prazo.

Para a autora, estes três níveis de prática podem estar interligados e necessitam definição de metas do trabalho. Na realidade, todos os itens vão estar interrelacionados, pois o musicoterapeuta deverá ter uma linha de pensamento escolhida dentro das escolas de prática e a partir daí ele terá a possibilidade de trabalhar em três níveis ou especificamente, em um deles.

Para atingir as metas estabelecidas, o profissional deverá escolher, dentre as técnicas existentes, aquela que lhe parecer mais adequada contemplando uma proposição de sistematização da caminhada que o profissional musicoterapeuta poderá ter na sua prática.

As experiências ou técnicas musicoterápicas apresentadas por MARANTO estão divididas em seis categorias. Para cada tipo de experiência que se objetiva trabalhar com o paciente, há uma série de técnicas que o terapeuta pode adotar para efetivar seu trabalho. As experiências/técnicas foram divididas nas seguintes categorias: "Receptive; Recreative; Improvisatory; Compositional; Activity e Combined"(p.688). Da mesma forma, a autora passa a descrever o que representa cada experiência/técnica. Procurou-se colocar estas experiências salvaguardando os limites de tradução do inglês.

- a) receptiva - O cliente escuta a música pré-gravada, ao vivo ou improvisada em qualquer tipo de estilo;
- b) recreativa - O cliente executa a música de alguma maneira, (vocal ou instrumental), de acordo com sua capacidade. Pode ainda aprender

- como usar a voz ou produzir sons em um instrumento, imitar melodias ou ritmos, cantar em conjunto;
- c) improvisação - O cliente cria música espontaneamente com voz, e ou com instrumentos. Pode haver improvisação individual, ou grupal;
 - d) composicional - O cliente cria música como melodias e /ou a letra para músicas, música para instrumentos, teatro musical, vídeos musicais;
 - e) de atividades - O cliente participa de uma experiência estruturada ou semi-estruturada que tenha sido planejada cuidadosamente por um terapeuta para obter um certo comportamento. As experiências podem ser: contar histórias, jogos musicais e outros tipos de jogos;
 - f) combinadas - As experiências musicais são combinadas entre as que se viu, como escutar, experiência recreativa, experiência, improvisada, mas associadas a outras modalidades de artes, como dança, drama, poesia, entre outras.

A prática musicoterápica proposta por MARANTO adquire características próprias em cada país, sendo influenciada pelos fatores teóricos, culturais e políticos inerentes a cada um, mas apesar disso há similaridades em muitos países, até mesmo onde o desenvolvimento musicoterápico acontece distante ou isoladamente dos demais .

Para MARANTO há um princípio comum básico a todos os tipos de prática da Musicoterapia, ou seja "... a Musicoterapia serve para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos com vários tipos de problemas clínicos através do uso da

música e do relacionamento terapêutico. Para este fim, terapeutas musicais de todos os países têm muito o que aprender entre si” (p. 705-706).

As contribuições de MARANTO são significativas pois esclarecem aspectos sistematizadores da prática do musicoterapeuta, bem como elucidam o papel da prática musicoterápica, os níveis e as técnicas que podem sustentar a atuação do profissional da Musicoterapia.

CAPITULO V - A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA: A PRÁTICA COM GRUPOS NA MUSICOTERAPIA

Na tentativa de relacionar a teoria com a prática, para refletir sobre os conteúdos que devem fazer parte da formação do musicoterapeuta da Faculdade de Artes do Paraná, efetuou-se uma pesquisa de campo com crianças que apresentam distúrbios de comportamento no relacionamento dentro da escola, pois encontram-se poucos relatos de experiências grupais como também com crianças consideradas “normais”. Quer dizer, neste momento o papel que se impôs, foi o de terapeuta para subsidiar o papel de professora, procurando refletir sobre pontos importantes que pudessem ser acrescentados à prática pedagógica.

Ainda, procurou-se trabalhar com crianças da escola regular, devido a pouca incidência de trabalhos nesta área. O que se observa é que os atendimentos ocorrem em maior número com uma clientela acometida de comprometimentos físicos, sensoriais e mentais. Através da pesquisa, pretende-se investigar se a Musicoterapia tem condições de atender essa clientela e levantar as dificuldades e os limites na atuação do musicoterapeuta.

Diante da característica do grupo, estabeleceu-se como objetivos: 1º - exercitar as relações interpessoais, por meio de experiências rítmico, sonoro, musicais e corporais; 2º - Promover as possibilidades de expressão e criação individual e grupal.

5.1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO TRABALHO GRUPAL

Para iniciar um trabalho coletivo, é importante primeiramente refletir sobre as características do grupo. Acredita-se que o que caracteriza um grupo são as relações interpessoais que se estabelecem no encontro grupal, onde as singularidades se aproximam ou se afastam fazendo surgir emoções que por sua vez, desencadeiam formas distintas de comunicação.

Quando se faz um trabalho grupal, deve-se levar em conta que se lida com pessoas que possuem maneiras diferentes de ser e de agir. As diferenças e multiplicidades que aparecem num processo grupal, podem levar a uma dinâmica de conflitos, de encontros e desencontros, de emoções e diferentes formas de agir, caracterizando uma forma grupal de trabalho e que vai se estabelecer no decorrer do processo, sendo peculiar a cada grupo. Com isto, o movimento, organização/desorganização, complemento/divergência, necessidades individuais X necessidades do grupo, dicotomias e lutas, vão estar presente nas relações. GALANO (1995), complementa a idéia, quando propõe: "Esta luta num grupo, estará presente nas relações entre o singular e o grupal, entre o um e o múltiplo, entre o "ser comum" e o "ser individual", entre o "eu" e os "outros", entre a unicidade e a alteridade. Cada parte se alimentando da outra, como numa criativa antropofagia simbiótica". (Apud LANE, p.151). Portanto, o trabalho coletivo é feito com indivíduos com características específicas, onde cada um poderá viver as suas possibilidades de realização e de relação de acordo com sua singularidade, onde aqueles mais extrovertidos, que possuem uma certa liderança no grupo,

talvez possam viver mais intensamente as suas possibilidades ou necessidades do que outros mais introspectivos. Quer dizer, no momento dos encontros virão à tona as diferenças podendo gerar movimentos dicotômicos, de estrutura/deseestrutura, que fazem parte das relações sociais e possibilitam que num movimento dialético, o grupo caminhe em busca da realização de suas necessidades.

GALANO (1995), afirma:

...quando dizemos que um grupo é mais do que a soma dos indivíduos e ao mesmo tempo que é menos, referimo-nos ao fato de que um pessoa dentro de um grupo tem a oportunidade de lançar-se em relações, em números e intensidade maior que no caso de estar só; porém, ao mesmo tempo, sofre limitações que a impedirão de ser e de viver todas as suas possibilidades individuais (Apud, LANE, p.155).

As singularidades são estabelecidas num contexto histórico e por meio das relações sociais. No momento de um trabalho grupal percebe-se que as singularidades afloram e por meio da interrelação estabelecida surge uma identidade grupal. Outro ponto importante é que os afetos e as emoções, que são peculiares a cada um, vão estabelecer a forma de comunicação interpessoal. GALLANO reforça a idéia quando propõe: "Ao nos aproximarmos de uma organização grupal, percebemos que a sua operatividade está impregnada de toda uma produção afetivo-emocional que dirige, formal e informalmente, o clima das relações entre os membros, assim como também entre os membros e a tarefa a ser cumprida" (Apud LANE, p.147). Assim, por meio das emoções surgidas, vai se estabelecer uma comunicação grupal. Com isto, o manejo e as estratégias de ação do grupo deverão levar em conta todos esses fatores.

A visão de comunicação sobre o significado ou a simbologia implícita no extravasamento do grupo tem o seguinte sentido, segundo GALLANO: “As emoções têm uma franca expressão corporal, uma modalidade particular e individual. E, segundo alguns autores, uma base fisiológica inata. Assim, o medo, a raiva, a alegria, a tristeza seriam emoções básicas que teriam um papel social, reforçando a coesão social e, especialmente, cumprindo funções de integração e de diferenciação inter e intra grupo” (apud LANE, p.151).

Neste contexto, as emoções podem suscitar formas de comunicação diferenciadas, entre as quais a não-verbal. Com relação a este termo, WATZLAWICK (1967) chama a toda a comunicação não-verbal de “comunicação analógica”. O autor clarifica que a comunicação humana pode ser feita de forma digital e analógica, ou seja, os objetos podem ser representados por semelhança auto-explicativa, ou por um nome. Ele afirma: “Os seres humanos comunicam digital e analogicamente. A linguagem dígita é uma sintaxe lógica sumamente complexa e poderosa mas carente de adequada semântica no campo das relações, ao passo que a linguagem analógica possui a semântica mas não tem uma sintaxe adequada para a definição não-ambígua da natureza das relações” (p.61).

A comunicação digital é a que se estabelece por meio da palavra e dos significados a ela implícitos. Segundo WATZLAWICK (1967): “Sempre que se usa uma palavra para *denominar* alguma coisa, é evidente que a relação entre o nome e a coisa denominada é arbitrariamente estabelecida” (p.56). Já, a comunicação analógica diz respeito a alguma coisa que vai além do explícito. O mesmo autor afirma: “... na comunicação analógica por outro lado, *existe* algo particularmente

‘como-coisa’ naquilo que é usado para expressar a coisa. A comunicação analógica pode referir-se mais facilmente à coisa que representa” (p.57). Portanto, esta forma de comunicação é a que não precisa do verbal para se comunicar, e pode ser feita através não só dos movimentos corporais, mas de sons, ritmos e inflexão de voz.

Partindo-se desses pressupostos, toda comunicação pode ser analógica, e toda comunicação analógica possui uma linguagem não verbal. Para os musicoterapeutas, esta visão é extremamente importante, pois vem ao encontro de formas de trabalho da Musicoterapia, onde se prioriza a comunicação não-verbal em detrimento da verbal. Com isto se consolida a importância dos elementos musicoterápicos — som, ritmo, movimento, música, e instrumentos musicais — como facilitadores da comunicação não-verbal, o que para um processo terapêutico poderá ser mais rico do que a comunicação verbal ou digital. Este fato possibilita o aflorar de conteúdos que talvez em uma terapia verbal não aconteça, embora não se possa excluir uma em detrimento da outra, pois as duas formas de comunicação são importantes e podem surgir também num processo musicoterápico.

Entende-se que o musicoterapeuta deverá ter cuidado ao fazer uma leitura das comunicações não verbais que surgem num processo terapêutico, cabendo visualizar a comunicação verbal e não-verbal com a carga de emoções que podem surgir.

GALANO (1995), comenta que estas emoções surgidas, ao mesmo tempo em que tem uma função catártica, extremamente importante, podem por outro lado, dar a sensação de desestrutura, de dissociação, devendo-se então procurar

perceber como lidar com esses conteúdos emocionais. As emoções podem ser expressas, muitas vezes, de forma muito mais rica e significativamente através da linguagem não-verbal do que através da verbal.

No caso da Musicoterapia, que leitura se faz das alianças dos pacientes com determinados instrumentos, ou da comunicação sonora ou rítmica estabelecida entre os pacientes numa sessão grupal? Esse questionamento procede porque existe toda uma simbologia que está presente nas formas de comunicação no processo musicoterápico e que estão implícitas nos recursos técnicos próprios da Musicoterapia.

Um momento extremamente importante e significativo que deve ser utilizado no processo musicoterápico é quando o paciente manifesta-se de forma agressiva, possibilitando ao terapeuta aproveitar os instrumentos e as linguagens musicais para fazê-lo expressar-se, canalizando as emoções surgidas, possibilitando a interrelação entre terapeuta paciente e/ou paciente/paciente, no caso do trabalho grupal.

Por meio da interrelação estabelecida ou dos encontros entre o grupo é que o terapeuta poderá interagir ou fazer as intervenções necessárias para o andamento do trabalho, podendo alterar ou não os objetivos estabelecidos.

Outro ponto importante que caracteriza um grupo é a liderança ou lideranças que se estabelecem, uma vez que elas podem indicar o curso a ser seguido nas sessões. Cabe ao terapeuta conduzir as sessões de forma que todos possam igualmente encontrar o seu espaço.

Acredita-se que o grupo vai se construindo na medida do processo, onde o terapeuta precisa analisar ou perceber como os conteúdos individuais estão

chegando ao grupo. Outro ponto importante é que a manifestação das emoções pode ser sintomática para perceber como está o grupo, quais as relações que estão se estabelecendo e como é a comunicação entre eles. Cabe ao musicoterapeuta perceber, principalmente, a comunicação não-verbal que o grupo traz às sessões.

Outro aspecto importante a ser considerado é que quando se propõe um trabalho, seja em grupo ou individualmente, deve-se levar em conta o sistema em que os indivíduos estão inseridos, pois muitas vezes, ele pode ser extremamente significativo nas formas de relacionamento de um indivíduo com o seu meio. Este é um dado importante, pois optou-se por trabalhar com crianças oriundas da escola pública, entre 10 e 12 anos de idade, com dificuldades de relacionamento e de aprendizagem. Nesse sentido a escola desempenha um papel muito importante na vida das crianças. Segundo BEE (1984), as crianças com auto-estima alta, apresentam um rendimento escolar maior, e, ao contrário, as crianças com baixa auto-estima, não se saem tão bem na escola. Quando a auto-imagem é positiva a auto-estima também o é. Da mesma forma, quando a auto-imagem é fraca a criança também terá uma auto-estima mais baixa e conseqüentemente, uma produção mais baixa. BEE (1984), afirma que:

“...o auto-conceito da criança parece ser uma variável mediadora altamente significativa. Suas crenças a respeito de si mesma e sobre suas capacidades colore[m] quase todas as suas ações e interações... O importante é lembrar que essas crenças são penetrantes e afetam virtualmente todos os comportamentos da criança. Além disso, elas desenvolvem-se cedo e não parece ser fácil modificá-las...”(1984,p.312-313).

Mais adiante complementa: “A imagem que a criança faz de si mesma origina-se em parte de suas próprias experiências... mas, o que as pessoas dizem a seu respeito — quais qualidades lhe atribuem — é outra fonte significativa de informação para o auto conceito”. (BEE, 1984, p.309). Quer dizer, as relações interpessoais são de extrema importância para a descoberta do eu. GESSEL & Outros, afirmam que: “O jovem tem de se encontrar a si próprio através de relações interpessoais... é o eu em desenvolvimento que deixa a sua marca nas atitudes interpessoais... “(1978.p.451).

Algumas crianças se relacionam com seus companheiros mais facilmente do que outras. Nesse sentido, BEE (1984) afirma:

Além do aumento das amizades individuais, a coisa mais significativa a respeito do relacionamento entre companheiros durante os anos escolares é que os grupos que as crianças formam são quase que exclusivamente do mesmo sexo. Em classe, é claro, as crianças estão com outras do sexo oposto. Mas, quando podem escolher seus companheiros de brincadeira, quase sempre escolhem crianças do próprio sexo. Lembrem-se que isso ocorre durante o período de latência, segundo Freud, quando considera-se que a energia sexual está em repouso” (1984, p.287).

Da mesma forma, GESELL & Outros, especificando crianças de 10 anos, dizem que: “Há uma consciência incipiente de se agruparem segundo os sexos; mas as *linhas de sexo* transpõe-se com bastante liberdade, tal como sucede com as crianças mais novas “ (1978, p.456).

Diante do exposto, cabe uma reflexão a respeito da dificuldade que se teve em trabalhar com um grupo constituído por crianças de ambos os sexos, onde, como se viu no texto, nessa faixa etária de 10 a 12 anos elas tendem a se agrupar por semelhanças sexuais.

Deve-se considerar que as tensões e divergências no grupo, muitas vezes, são difíceis de lidar porque oportunizam o aparecimento de situações estéticas diferentes, tornando difícil o manejo e a organização de um envoltório sonoro, comum a todos. Ao mesmo tempo, elas se caracterizam como manifestações importantes por oportunizar a colocação de cada um no grupo e o surgimento de estruturas ritmico-sonoro-musicais criativas.

5.2 - ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Cabe esclarecer que embora o trabalho de pesquisa tenha se embasado nos pressupostos metodológicos gerais da pesquisa-ação, entende-se que a metodologia se constrói **no processo**. Por isso a estruturação do trabalho foi se consolidando no decorrer das sessões de acordo com os requerimentos do grupo, suas características e os objetivos da pesquisadora.

O grupo foi formado por 7 crianças, 4 meninos e 3 meninas, com idade variando entre 10 e 12 anos, todos freqüentando a 4ª série do 1º grau de turmas diferentes, no turno da manhã.

O encaminhamento dessas crianças foi efetuado pela Orientadora Educacional porque segundo ela, apresentavam distúrbios de aprendizagem e de comportamento a nível de relacionamento. É importante salientar que priorizou-se o trabalho com o segundo aspecto. Constatou-se também, através das informações fornecidas pela escola, que esses alunos possuem baixo nível sócio-econômico.

A pesquisa com os pais, para a coleta de dados sonoro-musicais não aconteceu, por um lado, pela dificuldade de encontrá-los e, por outro por se querer propositadamente efetuar um trabalho sem isso. Iniciou-se com as informações fornecidas pela Orientadora Educacional.

A princípio estipularam-se dois encontros semanais, com duração de 45 a 60 minutos a sessão, mas com perspectivas de efetuar alterações que se fizessem necessárias.

Na formação do grupo, não houve preocupação com sua homogeneidade. Essas crianças na realidade, possuem em comum só o fato de estarem na mesma série. No seu convívio diário estão presentes manifestações comportamentais a nível de relacionamento as mais diversas possíveis. Diante disto, a preocupação de trabalhar com este grupo, musicoterapeuticamente, está na questão da diversidade das relações sociais.

É importante destacar, que os elementos do grupo não passavam por nenhum outro processo terapêutico, freqüentando somente as sessões de Musicoterapia. Diante disto, procurou-se efetuar o trabalho vendo-os em seus aspectos cognitivo afetivo e motor, mas enfatizando a questão das interrelações, uma vez que esta era essa a queixa maior da escola.

O trabalho foi desenvolvido a partir do caos sonoro-rítmico-musical procurando-se aos poucos, estruturar as sessões. Em sua seqüência, propiciou momentos de experiências musicais, sonoras, rítmicas e corporais, procurando-se atender à heterogeneidade do grupo, tentando verificar as suas reações, e levando-o a compartilhar e a se relacionar como grupo, uma vez que a dificuldade de relacionamento das crianças também se evidenciava em sala de aula.

As intervenções do terapeuta foram feitas segundo as necessidades do grupo procurando estruturar as sessões em uma seqüência de experiências extraídas da Pedagogia Musical, de experiências de improvisação, criação, recriação e dramatização. As consignas ⁽³⁾ dentro dessas intervenções tinham o intuito de levar o grupo a se expressar e a se relacionar.

Decidiu-se que as primeiras sessões fossem diagnósticas e a partir destes dados dar início à leitura das necessidades grupais. Ainda, os instrumentos colocados à disposição do grupo foram rítmicos e melódicos, como tambores e atabaques de diversos tamanhos, chocalhos, guizos, pandeiros, reco-reco, violão, kântele, metalofone, flauta de êmbolo, também aparelho de som, e fitas com músicas gravadas.

Para documentar e permitir um estudo mais confiável, as sessões foram filmadas e efetuadas no consultório de atendimento clínico musicoterápico, para desvincular o trabalho do espaço escolar, reforçando a característica de um trabalho terapêutico.

5.3 - RELATO DAS SESSÕES

Ao iniciar-se o trabalho grupal, a preocupação que se estendeu da 1^a a 4^a sessão aproximadamente, foi a de observar o grupo para colher dados que

⁽³⁾ comando, ordem.

permitissem traçar o seu perfil e de como se estabeleciam as relações intergrupais, uma vez que, como relatado, os dados referentes a cada participante do grupo haviam sido fornecidos pela Orientadora Educacional e que consistiam na característica de crianças com dificuldades de aprendizagem e dificuldades de relacionamento e de comportamento em sala de aula, sendo estes últimos aspectos priorizados nesta pesquisa.

A 1ª sessão caracterizou-se então, pela apresentação da terapeuta e das crianças, esclarecimento do que era a Musicoterapia, quais seriam os objetivos do trabalho, colocando inclusive, que as sessões seriam filmadas e que o grupo poderia assistir aos filmes, num momento oportuno. Procurou-se também propiciar às crianças a oportunidade de colocar a sua impressão sobre o fato de serem indicadas, pela escola para fazerem um trabalho musicoterápico. Também oportunizou-se o contato do grupo com os instrumentos musicais para verificar a sua relação com os instrumentos e também a relação que se estabelecia entre eles.

Após as apresentações e todo o trabalho verbal que havia necessidade de ser realizado, a terapeuta colocou a caixa de instrumento no centro da sala e deu a consigna ao grupo, de que poderia explorar os instrumentos. O grupo então “lançou-se” sobre os instrumentos e começou a explorá-los. Alguns elementos tentaram estabelecer diálogos rítmico sonoros, improvisaram, cantaram, surgiram várias propostas rítmico musicais, quase não havendo manifestação corporal.

A incidência maior na exploração dos instrumentos ficou com os tambores, grandes e pequenos e o atabaque. Esta preferência acontecia mais por parte dos meninos, do que em relação as duas meninas presentes na sessão, que

exploraram praticamente só instrumentos de menor intensidade sonora, permanecendo basicamente com chocalhos, guizos e maracas. Os meninos lideraram a sessão toda, tanto em termos de manifestação verbal e musical quanto na escolha dos instrumentos, que eram sempre os de maior potência sonora.

A percepção que se teve deste momento, é a de que havia uma movimentação muito grande, com idas e vindas, pegando e largando os instrumentos vorazmente, tomando os instrumentos das mãos dos colegas. Houve uma verbalização também muito grande, surgiram muitas propostas, mas havia também tentativas de produções em conjunto. Enfim, esta foi uma sessão de descobertas; a terapeuta e o grupo e o grupo e os instrumentos.

Este primeiro encontro foi realizado em uma sala da própria escola, mas como esse espaço não era conveniente para efetuar o trabalho, optou-se por realizar as sessões em um espaço específico de atendimento musicoterápico, embora se acredite que o fato de realizar o trabalho fora de um espaço musicoterápico não descaracterize o trabalho, ou a Musicoterapia.

A 2ª sessão foi realizada no espaço novo, com instrumentos novos e dois novos integrantes do grupo, substituindo a desistência de uma das meninas. Com o grupo formado encerrou-se o número de participantes. Com isto, nesta sessão houve novamente uma exploração dos instrumentos musicais, tanto dos novos como os que o grupo já havia experienciado na sessão anterior. Houve também uma apresentação dos elementos novos ao grupo.

Por este motivo esta sessão foi mais instrumental do que musical, mas também por se achar que o grupo deveria ainda ficar mais tempo explorando os

instrumentos, uma vez que o faziam e se apropriavam muito rapidamente de um instrumento especificamente, não permitindo que o restante do grupo conseguisse explorá-lo também.

Nesta sessão, o grupo estava mais disperso, por isso houve necessidade de inúmeras intervenções por parte da terapeuta. Por isso, a terapeuta procurou organizá-lo sugerindo a princípio apresentação de cada um. Posteriormente, foi sugerido que o grupo expressasse, através dos instrumentos, como se sentia no momento. Após este momento, a terapeuta organizou a exploração dos instrumentos novos da sala, possibilitando que ficasse assegurado a cada elemento do grupo a oportunidade de explorar os instrumentos novos. Este critério foi adotado para evitar que alguns elementos do grupo se apropriassem dos instrumentos novos.

Após a exploração dos instrumentos novos, por todos os participantes, os demais instrumentos ficaram disponíveis para uso reiniciando-se o processo exploratório. O grupo, ao dirigir-se à caixa para pegá-los, o fizeram de forma conflituosa, surgindo disputas no momento da escolha, levando muitas vezes a intervenções por parte da terapeuta.

Iniciou-se o processo exploratório dos instrumentos quando o grupo os explorou desenfreadamente. Aos poucos, alguns elementos dirigiram-se a um canto da sala e de forma interativa produziram com os instrumentos, estruturas rítmicas, mas permaneceram pouco tempo nesta proposta pois logo se desorganizaram e ficaram em toques exploratórios livres. Enquanto isso, os outros elementos tocavam individualmente os instrumentos escolhidos.

Houve toques desencontrados, intensos, velozes, não houve a preocupação de produção conjunta. Um elemento do grupo sugeriu que todos cantassem. Após algumas discussões o grupo cantou “Sabão Crá-Crá”, “Mina” e “Vira” (4). Os meninos sentaram na roda próximos uns dos outros e as meninas próximas entre si. Houve uma movimentação corporal maior por parte do grupo. Nesta sessão, sugeriu-se que as crianças trouxessem, nas próximas sessões, as músicas que gostavam de ouvir e cantar.

Novamente, ficou evidente a falta de limites do grupo, pois houve um ar de bagunça, da não permanência por muito tempo nem com os instrumentos e nem na estruturação de propostas que surgiram. Na realidade, ninguém ouvia ninguém, começaram, inclusive, algumas implicâncias entre alguns elementos do grupo.

Como foi aberto na sessão anterior a possibilidade de trazer fitas gravadas, na 3ª sessão, um elemento do grupo trouxe uma fita e de início, já pediram para ouvir. Mas, como na sala de Musicoterapia houvesse algumas almofadas, o grupo, descobriu-as e demonstrou um grande interesse por elas. Sugeriu-se então que fossem exploradas de formas diferentes, aproveitando-as para servir de movimento a partir da música que o colega havia trazido. A música ficou de fundo, eles praticamente não a ouviam pois o importante eram as almofadas.

Após a exploração, procurou-se então, aproveitar para trabalhar os sons advindos do cansaço de toda a movimentação que havia acontecido, como o som

(4) DINHO/JÚLIO RASEC. Conjunto Mamonas Assassinas. Ed. EMI.

dos batimentos cardíacos, dos movimentos de inspiração e expiração, mas o grupo também não se interessou muito por este tipo de proposta. Eles voltaram a trabalhar as almofadas, com movimentos agressivos, harmoniosos, desencontrados, ora dançando ora cantando, se batendo com elas, enfim, com uma gama muito grande de manifestações.

Esta exploração intensa, levou o grupo a uma catarse, e como novamente demonstrasse cansaço, a terapeuta fez uma intervenção rítmica para centrar o grupo que já demonstrava também certa agressividade nas suas ações e interações. O grupo entrou na proposta participando e executando a estrutura rítmica dada, culminando com o canto das músicas “Florentina”, “Vira” e “Eu era um Bêbado” (5). Este foi o momento onde se percebeu a importância e a necessidade de estruturar-se através do ritmo e da música.

Embora o grupo tivesse explorado alguns instrumentos, tocando e tenha surgido um momento musical, quando ele ouviu fitas e cantou algumas músicas, o instrumento por excelência desta sessão, foram as almofadas. Elas serviram como objeto integrador, foi a maneira que as crianças encontraram para se relacionar. Foi uma sessão muito movimentada, elas participaram muito mas com seu jeito peculiar de ser e agir, ou seja, agitadamente.

Os movimentos foram agressivos, desencontrados, o grupo sentava, ficava em pé, sentava novamente, deitava. Neste processo, seus elementos não paravam, principalmente os meninos. Ficou evidente a desorganização e a

(5) LELLYZ, Durval. *Florentina*. DINHO/Júlio Rasec. *Vira*. Conjunto Mamonas Assassinas. Grupo ASA de Águia. *Eu era um bêbado*.

desestruturação do grupo, embora se percebessem algumas tentativas de estruturação, em alguns momentos.

Iniciou-se a 4ª sessão com uma consigna proposta pela terapeuta de se cumprimentarem com os instrumentos. A terapeuta perguntou em ritmo de Rapp; — fulano como está você. O grupo respondeu verbalmente. Após esta proposta, alguns elementos do grupo cantaram “Mina”, outros tocaram, surgiu também “Sabão crá-crá” (6). Os sons foram múltiplos, tanto de vozes, como de cantos e toques.

Como alguns elementos do grupo trouxessem fitas com músicas gravadas, o grupo sugeriu que se ouvissem estas músicas. Foram colocadas no gravador e os meninos aproveitaram para dançar novamente com as almofadas. A partir deste momento, a sessão toda foi realizada com o grupo as explorando sendo novamente, o centro das atenções. Eles dançaram, tocaram e cantaram mas com as almofadas sempre presentes. As meninas as usam para dançar e inventar brincadeiras, enquanto que para os meninos foram objeto de agressão.

Após algumas músicas de fundo, e de intensa movimentação, sugeriu-se que o grupo sentasse e descansasse. Neste momento, aproveitou-se para “contratar” o uso das almofadas. Questionou-se como ficaria o seu uso se, como objeto de agressão, elas teriam que ser retiradas da sala. Então, o grupo sugeriu que as almofadas ficassem, mas como *parceiras*, sem servir como objeto de agressão.

(6) Obra já citada.

Embora as almofadas servissem para o grupo se agredir, por outro lado, elas foram objetos intermediários muito ricos para o grupo se relacionar. A música esteve sempre presente, talvez não como elemento mais importante ou principal, mas como pano de fundo para as suas ações.

Esta 4ª sessão, como as anteriores, também foi agitada e com muita agressividade, com muitas ações, o uso do verbal intensificado, inclusive, da terapeuta. Tornava-se difícil fazer as intervenções de forma não verbal, porque a linguagem musicoterápica não fazia parte do mundo referencial do grupo. Procurou-se, então, fazer algumas intervenções de forma não verbal, mas o grupo era muito verbal e não seria ainda o momento para este tipo de comunicação. Acreditava-se que esta forma deveria entrar aos poucos.

A partir destas quatro sessões já processadas, foi-se percebendo o funcionamento do grupo e a necessidade de se estabelecer alguns objetivos como o do limite, e também a necessidade de se estruturar a sessão, procurando torná-la mais musical e com uma seqüência de procedimentos, uma vez que o que havia se percebido era que o grupo não mantinha uma constância nas ações. Também, que o grupo era muito crítico e partia logo para a agressividade, e ainda pela idade que se caracteriza pela insegurança quanto ao que se quer.

Diante desta reflexão, iniciou-se a 5ª sessão estabelecendo algumas consignas; a princípio, o grupo deveria se colocar ritmicamente por meio dos instrumentos. A intenção era de propiciar que seus elementos pudessem expressar, por meio dos instrumentos e de ritmos criados por eles, o seu estado afetivo, no momento. Depois, continuando na proposta rítmico/instrumental, propôs-se atividades da pedagogia musical, como ecos rítmico/sonoros, colocados

de forma lúdica mas possibilitando uma organização do grupo e também a oportunidade para que ele pudesse se manifestar e criar.

Após este momento mais rítmico, colocou-se uma música para o grupo movimentar-se corporalmente, levando também a interações no momento em que se movimentava, dançando pela sala. Procurou-se colocar músicas que, gradativamente aumentassem o andamento rítmico, para levar aos poucos, o grupo a um aquecimento, propiciando através de uma manifestação corporal o emergir de suas emoções. Após esta movimentação e uma volta à calma, o grupo sugeriu fazer um teatro. Dividiu-se em dois subgrupos e apesar da característica do grupo de desencontros e desacertos até que algo se estruturasse, o grupo conseguiu se organizar, produzir e se apresentar.

Quando o grupo se apresentou e depois de uma reflexão a respeito do que havia produzido, procurou-se levá-lo a um relaxamento com uma música de andamento moderado, não lento, uma vez que a característica do grupo era a agitação. Por isso também, colocou-se à disposição dos seus componentes lápis e papel, caso quisessem desenhar o que a música lhes passava, pois devido a sua característica seria impossível ficarem deitados, de olhos fechados, ouvindo a música.

Nesta sessão, percebendo-se que o grupo precisava de consignas mais estruturadas advindas do terapeuta, e também que o grupo não se detinha muito tempo em cada proposta, procurou-se dividir a sessão em momentos diferenciados que propiciassem a oportunidade de manifestação e de relacionamento. Assim, objetivou-se organizá-los, com preparo prévio da sessão, para verificar as manifestações e reações do grupo diante de uma sessão mais

planejada, mais dirigida. Esta 5ª sessão foi importante porque foi introduzido um momento para uma saudação rítmico /melódica, a música para aquecimento, o uso de lápis e papel, no momento do relaxamento e as dramatizações. Também permitiu-se almofadas somente em número suficiente para cada um, retirando-se as que estavam em excesso e que poderiam contribuir para nova desorganização.

Nesta sessão, o grupo parecia estar mais inibido, sendo então mais difícil se organizar para criar uma dramatização. Também no momento de criar ritmos com os instrumentos não conseguiu produzir nem mesmo estruturas simples. Parecia que o grupo tinha bastante dificuldade em se estruturar e organizar. Faltou também um momento catártico nesta sessão.

Procurou-se manter a 6ª sessão de forma semelhante à estrutura da sessão anterior. Iniciou-se então, com uma consigna de cumprimentos rítmico-sonoros, onde cada elemento do grupo pudesse se colocar e criar. Depois, levou-se o grupo a uma manifestação corporal, colocando-se um pout-pourry country (7) para o grupo dançar e se aquecer, também procurando colocar músicas que fossem aumentando gradativamente o andamento rítmico. Fez-se uma volta à calma com a exploração de sons surgidos pelo cansaço físico. Estes sons do cansaço levaram a um diálogo sonoro a partir da exclamação Ah... Enquanto a terapeuta fazia Ah.. o grupo dizia b, c, d, falando em staccato (8) todas as vogais, que eram entremeadas pelo som do Ah.... gerando um diálogo rítmico/ sonoro.

(7) MATTAR, Pedrinho. *Convite para Ouvir*. Piano Country: Shane, Turkey in the Straw, Oh! Suzanah, Bonanza. RGE Discos. Nº 344.6008.

(8) Destacado, picado, método de tocar uma nota, indicado por uma pinta colocada sobre a nota, e que significa que essa nota deve ser rápida - e, por isso, destacada da que se lhe segue.

Esta sessão também foi estruturada como a sessão anterior, e embora tivesse um certo direcionamento das ações do grupo por parte da terapeuta, desenvolveu-se uma sessão mais rica, pois houve possibilidade de interrelação grupal, muito importante, por meio dos diálogos sonoros, de cantos, do manuseio dos instrumentos e da dramatização. O relaxamento também foi bastante tranquilo pois os integrantes conseguiram ouvir as músicas e as reproduziram com desenhos. Somente se constatou alguma agressividade de alguns elementos.

Percebe-se que havia muitas propostas fragmentadas, sem continuidade, mas o grupo necessitava trabalhar, por enquanto, desta forma. Nas próximas sessões talvez fosse possível diminuir as propostas e ir aumentando o tempo de permanência em cada uma, mas levando-se em conta a heterogeneidade do grupo, bem como sua idade, esta foi uma sessão muito produtiva.

Na 7ª sessão, como nas anteriores, procurou-se estabelecer uma seqüência de propostas. Iniciou-se com um cumprimento rítmico-sonoro, podendo as crianças se colocar. Inicialmente, os cumprimentos foram mais verbais, depois mais rítmicos, pois percebia-se que a necessidade do grupo era mais para esta linguagem. Procurou-se, então, tornar os cumprimentos, aos poucos, mais melódicos.

Depois, como nas sessões anteriores colocou-se uma música e sugeriu-se que o grupo se movimentasse corporalmente ao seu ritmo, levando-os a um aquecimento. Os meninos se aliaram para dançar. Sugeriu-se que formassem uma roda. Eles o fizeram, quando as meninas também participaram, mas, rapidamente trocaram esta atividade pela dança individual, aos pares ou em três ou quatro mas sempre com parceiros do mesmo sexo.

Quando acabou a música, trabalhou-se o som do cansaço, sentaram-se e iniciou-se uma pesquisa sonora. Sugeriu-se que o grupo relatasse os sons que fizeram parte do seu cotidiano. Este relato, a princípio gerou um certo interesse, nos integrantes do grupo, mas após algum tempo, observou-se cansaço pela necessidade de ficar muito tempo sentados ouvindo os companheiros. Posteriormente, o grupo mostrou-se interessado em criar uma peça de teatro e apesar das divergências se organizou e apresentou a sua produção. Encerrou-se com uma tentativa de relaxamento e com a verbalização da avaliação da sessão.

Nesta sessão, o grupo trouxe muito forte o verbal, cantando menos, mas dançando e interagindo. No momento do teatro observou-se que, apesar dos tumultos, o grupo conseguiu se estruturar em uma produção. Mesmo com verbalizações muito fortes, a utilização dos elementos de trabalho da Musicoterapia estavam mais presentes. Um exemplo foi no momento da apresentação do teatro, os instrumentos musicais estavam mais presentes, embora aparecessem como forma de mostrar a “bagunça” da sala de aula.

Procurou-se nas sessões 5, 6 e 7 criar uma seqüência dentro de uma estrutura, de um envoltório rítmico sonoro e musical também com músicas escolhidas por eles e pela terapeuta e tocadas no gravador. Houve a tentativa de acolhê-los e organizá-los dentro desta estrutura, mas permitindo, ou dando espaço para que eles também pudessem criar, improvisar. Houve algumas pequenas diferenças entre as sessões deste bloco analisado, mas basicamente permaneceram com a mesma estrutura ou envoltório musical.

Na 8ª sessão, procurou-se manter a estrutura iniciada a partir da 5ª sessão, mas procurando aprofundar algumas propostas que o grupo trazia às sessões

mas que não havia continuidade. Um dos pontos importantes para o grupo eram as músicas do conjunto "Mamonas Assassinas". No entanto, como eles cantassem pela metade por não conhecerem as letras procurou-se então explorar estas músicas trazidas, de maneira diferente, com a intenção de ir aumentando o tempo de permanência nas propostas, pois pela instabilidade do grupo os trabalhos eram fragmentados e sem profundidade.

Colocou-se então a música "Vira", gravada três vezes seguida para propiciar que o grupo dançasse, cantasse e tocasse os instrumentos acompanhando a música. Depois do aquecimento realizado com a música "Vira", foi-se trabalhando os sons do cansaço surgido da ação, e entrou-se na música "sabão crá-crá", que possui um andamento mais moderado em ritmo ternário, possibilitando uma harmonização maior do grupo. Permaneceu-se nesta canção, com o grupo cantando e tocando, até uma baixa de produção. Quando o grupo novamente começou a dispersar-se, a terapeuta continuou percutindo o instrumento no mesmo andamento rítmico da música anterior, para tentar imprimir uma continuidade, evitando as fragmentações que eram peculiares na sua produção. O grupo começou a acompanhá-la culminando em uma estrutura rítmica e no canto do refrão utilizado nos campos de futebol: Lele-ô, lele-ô..... Com esta estrutura o grupo foi num crescendo, culminando num momento muito intenso, entrando numa catarse, cantando e tocando com intensidade.

Aos poucos, estabeleceu-se uma redução na intensidade rítmico-sonora, ficando-se então, com a melodia desta manifestação rítmico/musical, usada nos jogos, procurando fazer um feed-back, relatando o que havia acontecido na sessão. Imprimiu-se aos poucos, a este canto um andamento mais lento,

procurando levá-los a um relaxamento. Nesta sessão, foi possibilitado ao grupo uma catarse quando da movimentação corporal e outra quando da manifestação rítmico sonora através do refrão do futebol.

Esta foi uma sessão longa e embora tenha sido programada com uma seqüência de propostas previamente preparadas, deixou-se sempre, espaços para que o grupo se colocasse. Embora permanecessem a características de um grupo agitado, agressivo, conflituoso, seus integrantes corresponderam bem, havendo momentos muito ricos de produção, interação e improvisações.

Na sessão seguinte, (9ª sessão), continuou-se com a mesma estrutura das sessões anteriores, procurando dar continuidade às propostas surgidas mas também criando possibilidades de manifestação e colocação do grupo, criando, improvisando e exercitando a interrelação.

Utilizou-se para aquecimento, a música "Vira", usada nas sessões anteriores e gravada várias vezes para permitir uma continuidade da proposta. Procurou-se sugerir ações diferenciadas dançando, tocando, cantando. Na seqüência, desligou-se a música do gravador, mas continuou-se com o refrão da música "Vira" improvisando uma saudação, perguntando como estavam.

No aquecimento, o grupo dançou individualmente e em duplas. Por um momento, todos se deram as mãos e cantaram com intensidade. Mas, no momento da dança, quando a música estava sendo tocada pela segunda vez, houve um pequeno incidente, quando um dos meninos esbarrou fortemente numa menina, que reclamou dizendo que não havia gostado. Este incidente, voltou no momento da consigna quando era para os integrantes do grupo colocarem-se rítmico/sonoramente como estavam, aparecendo muito forte na manifestação de

dois elementos que começaram a falar/ritmicamente: — “chorona”. Esta estrutura rítmica contínua e intensa levou praticamente o grupo todo a manifestar-se da mesma forma.

Diante disso e após ter permitido esta manifestação por alguns momentos, a terapeuta interveio, improvisando uma melodia que esclarecia as situações em que pode ocorrer o choro, relacionando-o ao fato acontecido, relatando inclusive que a menina não havia chorado. Ela só não havia gostado do que tinha acontecido. Aos poucos alguns elementos do grupo entraram no ritmo da melodia improvisada pela terapeuta, ficando só os dois elementos que haviam provocado a menina, com outra estrutura rítmica, e estes aumentaram a intensidade rítmico/verbal gerando uma competição entre duas estruturas rítmico-sonoras distintas.

A terapeuta e o grupo continuaram com a melodia improvisada, cantando de forma mais intensa. Aos poucos, todos acompanharam, inclusive os dois meninos, ficando o grupo por alguns momentos, nesta mesma melodia. Gradativamente a terapeuta foi reduzindo o andamento, tocando mais suavemente o mesmo improviso, o grupo acompanhando, dava a sensação de que a necessidade de agressão, havia sido trabalhada.

A terapeuta continuou com a mesma estrutura rítmico/melódica, suavemente, para verificar se surgia algo deste momento vivenciado. Repentinamente, um dos dois meninos cantou o refrão “lele-ô, lele-ô”, de forma intensa, depois tentou outro ritmo mais intenso. O grupo entrou na proposta desta estrutura rítmica culminando com todos juntos cantando a música “Mariquinha”. Novamente os dois meninos transformam a música “Mariquinha” adaptando uma

letra sobre o choro da menina. Por alguns momentos houve um desencontro rítmico/sonoro, um caos onde se registraram gritos, cantos e toques sobre choro.

A terapeuta permitiu este momento de “caos”, pois parecia ser a necessidade do grupo; largou o violão e pegou o atabaque para dar suporte ao momento e, para aos poucos, através de um ritmo intenso e contínuo, criar uma estrutura. Nesse momento, um dos meninos deu um grito agudo e a terapeuta repetiu, até todo o grupo entrar novamente num som contínuo, com gritos e desembocando na brincadeira infantil, “alabum tica bum, tica uaca tica uaca tica bum”. Automaticamente, o grupo que estava sentado, ficou em pé e percutiu com intensidade e até uma certa agressividade esta estrutura, mais rítmica que melódica.

Após esta manifestação, o grupo novamente desestruturou-se, com toques, cantos e sons descontraídos, parecendo incapaz de estruturar-se, surgindo um momento caótico. Permitiu-se ao grupo alguns momentos desta manifestação. Aos poucos, a terapeuta levou-o a estruturar ritmos e toques que foram repetidos por todo grupo. Esta proposta teve por objetivo uma reestruturação e reorganização grupal.

Neste momento rítmico, um dos elementos do grupo organizou uma bateria, levando os demais a se interessarem e interagirem. O grupo então, após esta experiência, estabeleceu que cada um montaria a sua bateria. Todos juntos produziram acompanhando a música “Sabão Crá-Crá”, que tem um andamento moderado.

Finalizou-se com a terapeuta perguntando/cantando com a melodia do refrão de futebol, lele-ô, tocada suavemente, sobre como foi a sessão. O grupo se

manifestou tumultuosamente. Aproveitou-se para reconstruir certas atitudes do grupo.

Apesar do movimento de estrutura/desestrutura que permeou a sessão toda, o que se percebeu é que houve grandes momentos de integração, interrelação e possibilidades de manifestação do grupo. O que se percebeu é que a dinâmica até então trabalhada possibilitava, ao musicoterapeuta, observar a eficácia da aplicação dos elementos rítmico sonoros musicais e de movimentos como facilitadores de um processo estruturante, expressivo. Verificou-se, no grupo, a possibilidade de uma produção de diálogos e improvisações rítmico sonoras. Um dos pontos importantes foi o incidente com a menina pois propiciou o surgimento de diálogos, improvisos e criações muito ricos, levando o grupo a momentos catárticos, permanecendo esta estrutura a sessão toda, porque fazia um movimento repetitivo de produções e catarses. Conseguiu-se canalizar, através da improvisação rítmico/sonora, as agressividades e manifestações surgidas.

Percebeu-se também que a sessão, embora fragmentada e apresentando diferentes propostas, apresentou uma certa continuidade, ou seja, pareceu que o grupo permaneceu um pouco mais em cada proposta. Outro ponto importante foi que a sessão estava mais musical, inclusive as intervenções da terapeuta já podiam ser feitas de maneira mais sonora, musical ou rítmica e as próprias manifestações do grupo, já não foram tão verbais como as manifestadas em sessões anteriores.

A 10ª sessão teve a mesma estrutura estabelecida, iniciando-se com músicas para aquecimento, preparadas pela terapeuta. Porém, como um dos

elementos houvesse trazido uma fita com música de um conjunto de rock americano, com um ritmo bem marcado, o grupo pediu para colocá-la para dançarem. Em seguida, um dos elementos do grupo parou de dançar e, talvez, pela proximidade rítmica da música, contou que esteve na escola, um grupo de capoeira. A partir daí, todo o aquecimento foi feito com os passos e movimentos ou “tentativas” de movimentarem-se como na capoeira. O grupo também derivou os movimentos para exercícios de ginástica. Como a música era muito longa e percebendo um arrefecer da movimentação, gradativamente, diminuiu-se o volume e convidou-se o grupo para sentar.

A terapeuta disse ao grupo que iria introduzir nas sessões, um mini gravador para que pudessem gravar as suas produções. A terapeuta pegou então o violão e o grupo também pegou instrumentos e passou a sugerir canções para efetivar a gravação. Alguns elementos combinaram uma bateria e só tocaram, enquanto outros preferiram cantar. Este foi um momento entremeado de acertos e desacertos, produções, brigas e muitas críticas.

Após a produção, o grupo ouviu o que havia produzido. Este também foi um momento de muitas críticas a alguns colegas mas também manifestação de alegria por sua produção. Aproveitou-se para pontuar os momentos de produção e brigas que ficaram evidentes quando da audição da fita.

Mas, este momento gerou, por parte de um elemento, manifestações agressivas e de desagrado com relação à participação de um colega na produção, alegando que o companheiro havia estragado tudo, e que um dos dois deveria deixar o grupo. A terapeuta interveio verbalmente, a princípio e depois com intervenções sonoro musicais, inclusive convidando-os para realizarem um

trabalho rítmico para tentar canalizar as manifestações do grupo com relação ao fato.

O elemento do grupo que iniciou a reclamação não aceitou e ficou à parte, vendo o restante do grupo trabalhando em conjunto. Este menino que reclamou da participação do outro e que ficou muito irritado, teve uma produção rítmica clara e bem trabalhada, e demonstrou ter uma exigência estética muito grande, ao passo que o outro, não conseguiu manter uma estrutura rítmica, cantando intensamente, antecipando-se nas ações e contribuindo, muitas vezes, para desestruturar as produções.

Esta sessão também foi permeada por momentos importantes, como o surgimento da capoeira trazida por um dos elementos, a introdução do gravador para registrar as produções procurando com isto mostrar que o grupo era capaz de produzir em conjunto e a permanecer por mais tempo em uma proposta já não havendo necessidade de tanta troca de atividades. Mas, também surgiu a manifestação de um dos elementos, de que iria sair do grupo, trazendo esta manifestação por algumas sessões.

As sessões 8, 9 e 10, tiveram uma estrutura semelhante e produtiva. Procurou-se então, dar continuidade na 11ª às propostas estabelecidas nas sessões anteriores.

O grupo já adentrou na sessão bastante agitado e como um participante trouxesse uma música, solicitou para colocá-la servindo para iniciar o aquecimento. O grupo dançou um pouco mas não se interessou, pedindo para trocar. Colocaram então as músicas que estavam preparadas para o aquecimento. Alguns elementos pegaram instrumentos para tocar e dançar, outros ainda se

movimentavam livremente, enquanto que uma minoria procurava movimentar-se na música com passos de capoeira.

Mantiveram-se por alguns momentos nesta proposta. Aos poucos parecia que o interesse do grupo se arrefeceu. Assim, terminando as músicas sugeriu-se que cada um pegasse instrumentos e formasse a sua bateria para que se pudesse tocar, cantar e gravar a produção.

Por alguns momentos foi bastante produtivo, pois o grupo tocou e cantou músicas como "Florentina", "Sabão crá-crá", "Mina", enfim, as que eles traziam sempre às sessões. Mas, novamente surgiram discórdias entre A. e G. que já haviam brigado na sessão anterior, enquanto o grupo continuava cantando e tocando. Mas, como as agressões de A. para o G. continuassem, a terapeuta então percutindo o tambor intensamente fez uma intervenção rítmico sonoro para alertar a postura de A. colocando um limite na sua atitude extremamente agressiva contra G., A. retirou-se do grupo não querendo participar. Improvisou-se uma canção reforçando que a união era desejo da terapeuta e de todos os integrantes e que o espaço era de todos, para expressarem-se tocando, cantando, dançando mas não permitir-se-iam agressões.

O grupo custou a se reencontrar e voltar a produzir. Finalmente, surgiu a proposta de voltar a cantar e a música sugerida foi "Florentina". O grupo também tocou individualmente a bateria que um dos colegas havia feito, pois era a mais completa e parecida com uma bateria de verdade. Gravou-se novamente toda a produção. No momento de ouvi-la procurou-se pontuar os momentos em que se percebeu claramente o grupo produzindo e quando havia só desorganização.

Pegou-se o violão e cantou-se/perguntando como foi a sessão, permitindo que o grupo se colocasse com relação ao fato acontecido com A. nesta sessão, e também nas outras. A. voltou à roda e a terapeuta também perguntou a ele como foi a sessão. Displícientemente, disse que foi chato. A terapeuta improvisou um canto dizendo que os elementos do grupo também não haviam gostado do que havia acontecido.

Nesta sessão, embora tenham aparecido momentos em que o grupo trabalhasse em conjunto, interagindo, parece ter surgido mais necessidades individuais do que grupais. As intolerâncias foram maiores também.

Apareceram novamente e mais fortemente os passos da capoeira. As intervenções da terapeuta foram mais na improvisação sonora /musical do que na verbal. As gravações/audições foram importantes para o grupo se perceber produzindo e até a estrutura/deseestrutura que apareceram nas sessões serviram para este fim.

Como nas duas últimas sessões ficou evidente o gosto pela capoeira, principalmente por parte de A. que mantinha uma certa liderança, e que quando as atividades não aconteciam como queria, tumultuava e impedia o trabalho grupal. Resolveu-se, nesta 12ª sessão, colocar músicas de capoeira para o aquecimento grupal e também para dar um suporte para A. verificando se com esta atitude ele produziria e deixaria o grupo produzir também.

Preparou-se uma fita com uma seqüência de músicas no ritmo da capoeira. Iniciou-se com a música "Marinheiro", por ser mais conhecida e por ter uma letra que permitia ao grupo aprender rapidamente e cantar. Foi um momento muito rico e interessante pois a participação principalmente do A. foi intensa. Depois do

grupo ter dançado, fez-se uma roda com a música de capoeira tocada ainda no gravador. Dois elementos foram ao centro enquanto o restante do grupo acompanhava os movimentos e o ritmo da música percutindo os instrumentos ou batendo palmas. Houve um momento de interação muito grande quando os meninos convidaram as meninas para dançar com eles. O grupo permaneceu por bastante tempo nesta proposta.

Por alguns momentos a dança ficou mais agressiva, havendo intervenções rítmicas e no mesmo andamento da música por parte da terapeuta, para evitar que alguém se machucasse. Quando a seleção de músicas preparadas havia acabado, a terapeuta pegou o violão e sugeriu que o grupo cantasse a música do “Marinheiro” (9). O grupo, com exceção de A. e G. que dançaram o tempo todo, cantou, gravou, e ouviu a gravação. Continuando na mesma proposta musical, cantando em andamento mais moderado, propôs-se ao grupo um relaxamento. Alguns elementos do grupo ao ouvir a música desenhavam enquanto A. e G. continuavam com os movimentos da capoeira dançando lentamente. A sessão foi encerrada com todos os elementos conversando a respeito dos fatos ocorridos no encontro, mas com os dois elementos que, ainda dançando, davam suas opiniões a respeito da sessão.

Esta sessão parece ter uma estrutura mais ou menos parecida com a 5, 6 e 7, com começo, meio e fim, com aquecimento saudação, consigna, relaxamento, mas mais contínua dando seguimento a mesma proposta, ou seja, a música de capoeira foi o elemento central com as ações movidas o tempo todo nesta

(9) MESTRE Suassuna DIRCEU. *Capoeira Cordão de Ouro, Marinheiro Só, Maculelê, São Bento Grande de Angola.*

temática. Embora a interrelação e a produção em grupo tivesse sido maior, as bagunças e desestruturas aconteceram também, mas de forma diferente das sessões anteriores, as produções também foram entremeadas por muitas falas, brigas e discussões, mas menos do que em outras sessões.

Na 13ª sessão, deu-se continuidade à sessão anterior colocando-se músicas de capoeira, uma vez que este era o desejo do grupo. Da mesma forma, o grupo entremeou momentos de dança com toques e cantos, quando se formou um círculo e alguns foram ao centro dançar e outros na roda, tocar. Percebeu-se que com a capoeira o grupo ampliou a exploração do espaço físico e de uma maneira mais organizada, mas no momento em que terminou a seleção de músicas gravadas, o grupo já se dispersava e começava a brigar. Imediatamente, a terapeuta percutiu o ritmo da música que estava tocando e começou a cantar, tentando dar continuidade e seqüência à proposta anterior. Aos poucos, o grupo se aproximou e criou baterias tocando e cantando para gravar, surgindo muitas músicas.

Como nas sessões anteriores, procurou-se finalizá-la cantando, em andamento moderado, a canção mais significativa nesta sessão, para o grupo.

Houve momentos em que a terapeuta teve que intervir ritmicamente e com intensidade pois algumas vezes, no momento da dança/luta, tornou-se mais luta do que dança. Também houve momentos em que o grupo ou, propôs muito e desencontradamente ou não propôs, levando a desencontros. Novamente, a terapeuta utilizou-se de propostas rítmicas para tentar organizar o grupo. O uso do gravador foi constante para registrar todas as produções que o grupo fez, para ouvir posteriormente.

Percebeu-se, nesta sessão momentos evidentes de trabalho grupal bastante ricos e mais musicais que nas sessões anteriores, mas constataram-se momentos ainda soltos, dispersos, principalmente, quando acabava a música. Parece ter havido também uma certa descontinuidade, surgindo muitos elementos musicais, cantos, danças, ritmos, muitas propostas, mas tudo estanque, fragmentado, tornou-se, assim, difícil estabelecer um caminho.

Na 14ª sessão, procurou-se estruturar uma fita de aquecimento com uma seqüência de músicas que atendesse ao grupo como um todo, uma vez que a capoeira era desejo somente de alguns elementos, não do grupo todo. Com isso, a fita que se programou continha, capoeira (10), rapp (11) e outras músicas populares do gosto do grupo, como "Melô do Tcham" e "Na Boquinha da Garrafa" (12).

Fez-se esta programação como forma de descentralizar o gosto só de alguns elementos. Colocou-se então a fita programada, quando o grupo dançou o tempo todo. O elemento A. procurou também, nas outras músicas, dançar com os passos da capoeira, mas com a música "Melô do Tcham", e "Boquinha da Garrafa", ele acabou entrando nos passos e movimentação que a música naturalmente sugeria. Após o término das músicas, a terapeuta foi mantendo com o atabaque o ritmo e a melodia da última música tocada, mas em andamento mais lento para levar o grupo a uma continuidade de produção. O grupo então pegou os instrumentos, tocou, cantou e dançou, mas agora sem o apoio das

(10) citadas anteriormente.

(11) Rapp Brasil 2: "Rapp da Espura", "Rapp do Alto da Boa Vista".

(12) GERA SAMBA. *Pai que Nasce Torto, Melô do Tcham*. COMPANHIA do Pagode. *Na Boquinha da Garrafa*.

músicas tocadas no gravador. Ficou-se um tempo nesta produção. Aos poucos foi-se *rallentando* (13), e terminou-se a sessão com a música do Marinheiro em *boca chiusa* (14) e após conversando com o grupo como havia sido a sessão. Mesmo no momento do relaxamento houve conversas, principalmente dos meninos.

Esta foi uma sessão toda musical e corporal, foi mais curta, mas mais contínua, mais intensa, com o grupo participando e interagindo bastante.

Como um dos elementos do grupo iria mudar-se para outro Estado, e como o grupo já estava cobrando há algumas sessões ver as fitas já processadas, optou-se para o encontro seguinte em mostrar alguns aspectos das filmagens. Inicialmente, o grupo assistiu as fitas de momentos das sessões onde havia maior produção grupal para poder mostrar comparativamente os momentos de caos e os que eles trabalhavam como grupo, interrelacionando-se nas propostas.

Foi muito interessante observar a atenção, a curiosidade e risos que o grupo demonstrou ao se ver diante das ações, tanto agressivas quanto produtivas. Procurava evidenciar as falas, os toques, os momentos das danças, principalmente da capoeira. A verificação das fitas gerou muitos comentários e “promessas” de alguns, de nunca faltar às sessões e de não entenderem porque agiam daquela maneira, prometendo mudar o comportamento. Aproveitou-se para mostrar que quando o grupo quer ele sabe e pode criar e produzir em conjunto.

(13) Diminuindo gradativamente o andamento.

(14) Com a boca fechada: indicação para os cantores vocalizarem sem palavras, mantendo os lábios cerrados, mas os dentes ligeiramente afastados.

Mas apesar da conversa sobre mudanças e faltas, na realidade, na 15ª sessão, compareceram só três elementos. Acredita-se que isto se dava ao fato do tempo que estava ruim, ou talvez porque o momento da verificação dos filmes tenha dado uma conotação de término de trabalho.

Como esses elementos que compareceram à sessão eram os que demonstravam uma preferência maior pelos instrumentos musicais e estavam sempre tentando fazer uma bateria o que muitas vezes não era possível por não ter instrumentos suficientes do mesmo tipo, como os tambores ou atabaques, que obviamente não havia um para cada elemento, ou por não terem agressividade suficiente para lutar por um instrumento como muitos faziam, resolveu-se então mudar a seqüência estabelecida nas sessões. Até o momento, as sessões eram constituídas por uma música para movimentação corporal, e a partir deste momento, ia-se trabalhando os outros passos da sessão e seguindo as necessidades do grupo. Para permitir que estes elementos pudessem montar uma bateria à vontade, sugeriu-se então iniciar esta sessão, dando a consigna de que formassem individualmente a sua bateria.

Durante toda a sessão a atividade foi de produção diferenciada com os instrumentos, havendo momentos mais dirigidos até de uma certa "regência" por parte da terapeuta, com relação aos toques, mas de forma muito lúdica. Outros momentos mais livres possibilitaram o surgimento de improvisos rítmico sonoros muito ricos, como no caso do coco que lembrou sons de patas de cavalos, levando o grupo a sonorizar, inclusive com a boca, o que resultou numa produção conjunta com esta temática. Ainda fez produções só com os instrumentos de menor potência sonora, depois o inverso. Enfim, nesta sessão perceberam-se

propostas da Pedagogia Musical, e com característica mais lúdica. Foi toda instrumental e obedecendo a um certo esquema de produzir/gravar/ouvir. O grupo manifestou-se ao final da sessão dizendo ter gostado muito pois também houve “menos bagunça”.

Na 16ª sessão procurou-se dar continuidade ao trabalho iniciado na sessão anterior, o que foi possível porque também estavam presentes os elementos que demonstravam uma preferência maior pelos instrumentos musicais. Houve uma certa demora para que o grupo partilhasse os instrumentos de forma mais equilibrada, talvez porque estivesse presente um elemento a mais do que na sessão anterior. Mas, depois de alguns tumultos, o grupo resolveu dividir-se em dois subgrupos, ficando duas meninas e dois meninos em cada subgrupo.

Nesta sessão foram estabelecidos alguns combinados, houve momentos livres e momentos dirigidos, semelhantes as da sessão anterior, mas estabeleceram-se sinais associados a sons. A princípio, a terapeuta fez a regência, depois cada elemento do grupo iria reger segundo os movimentos de mãos que criaria, e os outros elementos deveriam acompanhá-lo. O grupo também tocou livremente acompanhando as canções que gostam de cantar, como Florentina e Sabão crá-crá. Houve também momentos de diálogos rítmico/sonoros. Encerrou-se a sessão com a terapeuta perguntando/cantando como foi a sessão, onde o grupo, pela primeira vez, respondeu cantando, na mesma melodia, o que tinham achado da sessão.

Esta foi, talvez, uma sessão mais dirigida e o grupo pareceu gostar e trabalhou melhor. Houve um envolvimento no trabalho e a interação grupal foi maior. Os conflitos foram menores e a sessão foi mais lúdica. O clímax ficou por

conta dos instrumentos musicais, mesclados por cantos e sons vocais diferenciados.

Tentou-se na 17ª sessão dar continuidade à estrutura estabelecida a partir da 15ª sessão que foram mais instrumentais com a intenção de desenvolver uma proposta de trabalho que tivesse uma continuidade. Procurou-se dar as consignas de acordo com o trabalho que já se estava elaborando com regências por parte dos integrantes do grupo estabelecendo sinais e movimentos a serem criados pelo grupo todo. Tentou-se também para finalizar a sessão, introduzir uma pesquisa sonora dos elementos do grupo partindo da exploração dos sons corporais uma vez que se achou relevante, neste momento propiciar ao grupo um trabalho mais aprofundado de descobrir/descobrir-se com suas possibilidades corporais rítmico-sonoras, possibilitando o trabalhar da auto estima e conseqüentemente, levando-os a criar, a se expressar e se perceber capazes de produzir.

Assim, nesta sessão, a seqüência e as propostas de trabalho foram praticamente as mesmas das últimas duas sessões, com algumas propostas novas como a exploração de sons vocais e corporais diferenciados, procurando tirar um pouco os instrumentos para levá-los a outras explorações.

Mas, como nesta sessão estavam presentes quase todos os integrantes do grupo, ou seja, 6 elementos, um dos quais havia retornado após duas faltas e era o elemento que se aliava mais à música e à capoeira, a dinâmica desta sessão foi diferente. De início já houve conflito para partilhar os instrumentos depois também, como o A. não se encontrou na proposta de trabalho e como ele tinha uma certa liderança, tentou como sempre, boicotar e atrapalhar a sessão, gerando um trabalho desgastante para todos. Houve inúmeras intervenções da

terapeuta colocando um limite neste elemento, para que o grupo pudesse se expressar e dar continuidade ao trabalho iniciado.

Esta sessão foi boicotada o tempo todo, mas mesmo assim o grupo foi até o fim com a proposta e, dentro do possível, criou situações lúdicas com jogos rítmico sonoros.

Como A. era um elemento com liderança no grupo, imprimindo muitas vezes o curso da sessão, e como tinha necessidades mais músico/corporais, manifestadas quando da exploração da capoeira, optou-se nesta 18ª sessão a voltar à seqüência mais musical, com fitas programadas, o que havia sido estabelecido a partir da 5ª sessão até a 14ª, quando então se entrou em uma produção mais rítmico/instrumental.

Só que nesta sessão, programou-se uma seqüência musical que atendesse às necessidades do grupo como um todo, privilegiando uma música de capoeira, uma de Rapp, uma timbalada e as músicas do Tchan e Boquinha da Garrafa, que traduziam o gosto dos elementos do grupo.

O grupo então se revezou entre dançar, tocar e cantar, aparecendo bem as necessidades e os gostos de cada um. Após o término da exploração das músicas preparadas, introduziu-se um instrumento novo à sessão; a flauta de êmbolo. Fez-se isto porque na sessão anterior quando se procurou trabalhar o corpo e as possibilidades sonoras do mesmo, não foi possível fazer um trabalho completo devido às interferências de A. Então, optou-se por explorar o corpo e as suas possibilidades de movimentos e também de sons através da flauta de êmbolo devido à característica do instrumento dando uma conotação lúdica na sua

exploração levando a uma movimentação corporal espontânea e também lúdica, possibilitando um revezamento da ação tocar/movimentar-se.

Mudou-se a consigna, que era a de movimentar-se corporalmente através do som da flauta produzido espontaneamente, para o som da flauta associados a movimentos corporais e sons com a boca. Todos passaram pela regência, a produção foi gravada, ouvida e comentada, quando o grupo se interessou e inclusive, associou alguns sons produzidos ao som de alguns animais. Após esta exploração como forma de relaxamento introduziu-se mais um instrumento novo à sessão que foi mais explorado nas próximas sessões: um instrumento de corda construído sobre a escala pentatônica chamado Kantele. Este instrumento, (eram dois na sala) possibilitou momentos de intensa exploração quando era tocado individualmente e em pares. O grupo fez um conjunto só com instrumentos de intensidade sonora menor, como guizo, sinos, caxixi, e o kantele, isto é, eles aproximaram-se de instrumentos que até então não eram de seu interesse. Gravaram-se também estas produções e após ouvidas, encerrou-se conversando a respeito do que havia acontecido na sessão.

Esta foi uma sessão bastante produzida, trabalharam com empenho, quando os instrumentos novos foram uma parte forte e marcante. Utilizou-se ainda o gravador para registrar as produções, embora o tempo de permanência na escuta e o interesse em ouvir a produção não foi muito grande e também não foi igual para todos. O grupo ainda se movimentou e se agitou, mas não tanto como nas outras sessões. O relaxamento ainda foi feito com muitas verbalizações.

Na 19ª sessão, continuou-se com a fita programada das sessões anteriores. Após o término da série de músicas, a terapeuta faz sons com a flauta

de êmbolo de modo que houvesse movimentação corporal mais solta, produzindo sons ascendentes e descendentes, como que trabalhando com movimentos de cansaço corporal. A flauta foi tocada por todos do grupo. Depois desta produção sugeriu-se que o grupo, em pé, fizesse um círculo e introduziu-se o kantele produzindo sons suaves para o grupo se movimentar. Cada elemento do grupo tocou o instrumento para os outros se movimentarem por alguns momentos, de maneira harmoniosa. Depois cada um, ao tocar o instrumento imprimiu o seu jeito de ser, uns tocavam rápido, outros de forma lenta, outros ainda de forma rasqueada ou pinçada, o que levou a um momento lúdico e de muita produção e interrelação grupal, com todos fazendo um círculo e dando as mãos para dançar.

Após esta experiência, o grupo sentou-se e sugeriu-se que se produzisse uma fita para relaxamento usando todos os instrumentos de menor potência sonora. O grupo combinou sinais para a gravação onde cada instrumento individualmente ou todos juntos, entrariam de acordo com o sinal estabelecido. Tudo isto feito, sem verbalizações, com muita concentração.

Após a produção sugeriu-se que o grupo dividisse um instrumento para exploração aos pares, ou de 3 em 3. Este fato foi realizado para continuar a proposta de exercitar o trabalhar em conjunto e possibilitar trocas.

Depois deste momento, solicitou-se que o grupo deitasse para relaxar e ouvir a fita produzida. Devido à inconstância em permanecer na posição, sugeriu-se então ao grupo conversar a respeito do que havia acontecido na sessão, deixando a música produzida como fundo.

Esta foi uma sessão musical, instrumental, corporal, rítmica, enfim, todos os elementos musicais apareceram, de forma equilibrada e com harmonia fazendo

com que o grupo se integrasse e se interrelacionasse. Este fato verificou-se, principalmente, quando a terapeuta tocou o kantele com o grupo se entusiasmando e ficando como que fascinado com o som do instrumento. Foi um momento riquíssimo, em termos de agrupamento, de produzir em conjunto. O fato do grupo se dar as mãos, de forma espontânea foi muito bonito e praticamente inédito, pois isto quase não apareceu em todo o processo, salvo algumas vezes, mas muito rapidamente. A harmonia surgida neste momento também foi inédita. Outro ponto importante foi a produção, pelo grupo, de uma fita para relaxamento, pois finalmente, conseguiu produzir um trabalho longo e com tranquilidade.

Como havia sido estabelecido um prazo para o trabalho, que seria até o fim do mês de novembro quando as crianças entrariam em fase de recuperação na escola, tendo inclusive reforço escolar à tarde, esta sessão teve conotação de término de trabalho, pois ainda haveria mais três encontros e já se estava preparando o grupo para este momento há algumas sessões. Com este dado, a partir da 20ª sessão a frequência às sessões caiu, ficando para este final somente três elementos que não eram os mesmos, havia como que um revezamento, com exceção do A., que não faltou mais nenhuma sessão.

Diante disto, a produção do grupo adquiriu uma conotação nostálgica, quando o grupo procurava trazer as canções que eram cantadas nas sessões e que fazia algum tempo não cantava mais. Na 20ª sessão, apresentou-se um novo instrumento melódico possível de ser introduzido devido à ação do grupo. Explorou-se então, o metalofone, que pelo seu formato, propiciou momentos de produção conjunta tocando e improvisando.

Foi uma sessão lúdica, mas ao mesmo tempo, com momentos de nostalgia onde alguns elementos instigados pelos sons produzidos pelo metalofone lembraram fatos de suas vidas, comentando isso com o grupo.

Na sessão seguinte, 21ª, também não houve muitos arroubos de expressão, sendo até bastante calma. Aconteceram alguns improvisos, mas parece não ter havido continuidade. O grupo não estava predisposto a produzir, embora a terapeuta interviesse dando consignas a serem realizadas.

A 22ª e última sessão movimentou um pouco mais o grupo, com a volta à exploração e improvisos com os instrumentos. Houve também um feed-back do que cantávamos nas sessões, inclusive aparecendo cantigas folclóricas, levando a um momento catártico com os instrumentos de maior potência sonora como os atabaques e tambores. Foi um grande feed-back sonoro-rítmico-musical que o grupo fez para encerrar o trabalho. Conversou-se sobre tudo o que tinha acontecido no processo a sessão foi encerrada.

5.4 - EIXOS TEMÁTICOS EMERGENTES DA PESQUISA

5.4.1 - Material Ritmico-Sonoro-Musical Utilizado nas Sessões

Como já afirmou-se anteriormente, no processo musicoterápico, é dada ênfase para a forma de comunicação não-verbal. Com isso, a utilização de instrumentos é de extrema importância. Com relação a esse posicionamento, encontra-se em BENENZON, (1988) a seguinte citação: "Todo elemento capaz de

produzir um som audível ou capaz de produzir um movimento que possa ser vivenciado como mensagem, como meio de comunicação será parte integrante dos elementos técnicos da Musicoterapia” (p.72). Dentre estes instrumentos, tem-se a princípio o corpo, primeiro e grande instrumento comunicacional, onde o paciente, por meio de palmas, sapateados, movimentos com a boca, entre outros, poderá comunicar-se além de poder criar e descobrir-se descobrindo as suas possibilidades.

Depois tem-se os instrumentos de percussão, com uma característica predominantemente rítmica, e que por sua forma, possibilitam criar maneiras diferentes de tocar e de se expressar. Há também os instrumentos rítmico/melódicos como xilofones metalofone e marimbas que permitem a passagem de forma gradual e equilibrada do rítmico para o melódico, que por sua construção, pode-se ir tirando ou acrescentando as placas, que por serem removíveis, permitem esta maleabilidade de uso, para BENENZON, (1988):

... estes instrumentos permitem a transição entre o rítmico e o melódico, pois a percussão dessa única placa já permite obter um timbre e uma sonoridade distintos; ao agregar uma segunda placa em terça menor, a percussão de uma ou outra possibilita a criação de melodia sem necessidade de nenhum tipo de instrução prévia. Isto converte o xilofone ou metalofone num instrumento líder do ponto de vista melódico, pela mudança de dinâmica que pode proporcionar (p.58).

Os instrumentos melódicos como o violão, o kantelê e a flauta, entre outros, requerem um conhecimento musical maior, por isso, deve-se ter cautela ao usá-los, embora isso não impeça a sua utilização num processo musicoterápico.

Procurou-se evidenciar os instrumentos de maior utilização num processo musicoterápico, para justificar-se a utilização de determinados instrumentos no processo grupal efetuado. Os instrumentos servem como elementos facilitadores da comunicação e da interrelação, possibilitando ao paciente expressar, de forma consciente ou não, as suas emoções, anseios e agressividades. Quer dizer, o instrumento musical transforma-se num objeto simbólico extremamente rico tanto para o sujeito como para o terapeuta. FREGTMAN (1989), afirma: "Ao explorarmos as possibilidades acústicas de um instrumento, estamos explorando simbolicamente as nossas capacidades de criação e representação no espaço. O instrumento musical funciona como receptáculo projetivo desde o momento de sua escolha espontânea e determina a distribuição de diferentes papéis dentro do grupo" (p.52).

Entende-se então que o instrumento traz implícita e explicitamente uma simbologia, pois tendo formas diferentes, sons diferentes e histórias significativas de utilização, desde sua origem, possibilitam maneiras diferentes de serem manuseados, permitindo com isto, uma gama muito grande de exploração e de colocação dos sentimentos por parte do sujeito. Permitem também, ao terapeuta, por meio da observação das alianças que o sujeito estabelece com o instrumento, elementos diagnósticos importantes para a leitura e conseqüentemente, um direcionamento do trabalho a ser efetuado no processo musicoterápico.

Os instrumentos musicais mais utilizados nas sessões foram os instrumentos de percussão, que por suas características específicas de manuseio por serem eminentemente rítmicos, e por não exigirem um conhecimento musical dos pacientes, tornam-se um veículo expressional e comunicacional muito rico.

Acredita-se que pela característica comportamental do grupo, de ser bastante agitado, inconstante nas propostas e na sua permanência, por ser de certa forma um grupo bastante agressivo e por ter mais de uma liderança, a escolha recaiu muito mais para o atabaque e o tambor do que para os outros instrumentos. Encontra-se em ABERASTURY (1992), um texto a respeito das características do tambor que se acha pertinente citar neste trabalho para reforçar a importância da leitura do instrumento musical dentro do setting musicoterápico:

O tambor: Junto com o chocalho, foi um dos primeiros instrumentos musicais. Em épocas primitivas era uma cavidade feita no solo, coberta com uma casca de árvore; era tocado somente por mulheres e usado nos rituais de fecundidade. O instrumento usado para percuti-lo era a mão que logo foi substituída por um pauzinho, quando o homem começou a participar do ritual; posteriormente tornou-se meio de transmitir mensagens a grandes distâncias; e bem depois foi utilizado para cerimônias de guerra e de morte. Cada criança repete, com seu tambor, este desenvolvimento histórico. É um de seus primeiros brinquedos e lhe interessa sobretudo a partir do final do primeiro ano, porque para ela simboliza o ventre fértil da mãe; depois torna-se meio de comunicação; e por último, objeto de descarga das tendências agressivas. Uma tampa de alumínio e uma colher de madeira são, para a criança, o melhor tambor. Entre os onze e dezoito meses serve a suas necessidades de descarga motriz; e o fato de ser inquebrável facilita esta descarga, pois diminui na criança o temor a suas tendências destrutivas e, por conseguinte também sua culpa (p. 42-43).

Depois, na sequência de escolhas ficou o pandeiro, o violão, e por último, por ter sido colocado quase no fim do processo, propositalmente, veio a flauta de êmbolo o kantele e o metalofone que propiciaram momentos muito ricos de interrelação e produção grupal.

Outro instrumento importante, utilizado por alguns integrantes do grupo e que aparecia eventualmente, foi a cabaça. Percebeu-se que alguns integrantes do grupo, quando eram tolhidos em suas ações, ou lhes era imposto um limite,

largavam o instrumento que estavam tocando e se dirigiam à cabaça, percutindo-a com intensidade, imitando movimentos e vocalizações do apresentador de televisão Gil Gomes, ou simplesmente, segurando o instrumento entre as mãos. Como falta bibliografia que analise os instrumentos musicais sob o ângulo emocional, conjectura-se, pela característica do grupo, que este instrumento suscitava estas atitudes, porque possuía uma forma, tanto fálica, como do útero materno, levando quem sabe, a uma necessidade de apoio, aconchego, de regressão, ou recolhimento. Quando o instrumento era utilizado imitando o apresentador, acredita-se que podia ter uma conotação com agressividade, violência, uma vez que o referido apresentador, faz reportagens mostrando o lado negativo e violento da sociedade em que se vive. Mais uma vez percebe-se aqui, a importância de se fazer a leitura do contexto social em que está inserido o sujeito.

Outro instrumento que propiciou momentos muito ricos no grupo foi o Kantele que por ser construído nas bases da escala pentatônica, que tem uma conotação primitiva, rotativa, circular, com base nas primeiras manifestações musicais infantis, levou o grupo a momentos de criação de improvisação e de inter-relacionamento muito importantes, permitindo inclusive que pela primeira vez, o grupo se desse as mãos e fizesse uma roda, brincando e explorando o instrumento quando cada um ia ao centro do círculo, tocar para o grupo dançar.

Em uma das sessões, após a exploração do Kantele, individual, em pares ou todos, mas principalmente, do metalofone, o grupo foi levado a evocações de fatos vividos, de cantigas de outras etnias e das ligações familiares com estas origens, como quando a terapeuta, juntamente com as crianças improvisou, no

metalofone, uma melodia construída sobre a escala pentatônica, dando características de música oriental. Imediatamente o A. inventou uma letra para esta melodia e começou a cantar: — Japorô na cara xita. A terapeuta continuou improvisando no metalofone esta estrutura melódica, enquanto o grupo todo cantava. O menino, então passou a relatar que havia descoberto a origem de seu pai, que era japonês, e que ao contrário do que a mãe havia dito, não estava morto. Isso demonstrou a característica regressiva, no dizer de BENENZON, ou associativa que a música possui e a importância de se dar um suporte ou saber como canalizar as emoções surgidas.

Outro ponto importante também surgido, na seqüência, foi quando no improviso com o metalofone, acabou culminando em sons indígenas, de pajelança, levando também a evocações de situações vividas por outra paciente. Este momento levou o grupo a cantar músicas folclóricas e de ninar.

Também foi significativo quando o grupo produziu uma fita para relaxamento tendo como instrumento principal o kantele e depois instrumentos rítmicos de menor porte sonoro, como guizos, pau de chuva, flauta de êmbolo. Este último instrumento também propiciou uma movimentação corporal espontânea e lúdica muito grande. Foi muito rico, especialmente para aqueles que tinham dificuldades de se expressar corporalmente por meio de uma música e com a flauta de êmbolo, onde cada criança produzia sons para os outros se movimentarem, houve uma participação grande e descompromissada.

Com relação à produção rítmica, percebia-se que o grupo não se detinha ou não se preocupava em percutir ritmos estruturados. As produções, normalmente, eram mais aleatórias, tocar pelo prazer de tocar e explorar os

instrumentos. Nas ocasiões em que o grupo sugeria que se tocasse e se cantasse ou que se acompanhasse as músicas colocadas no aparelho de som, o que se percebia era que alguns elementos do grupo acompanhavam a música percutindo dentro do pulso, que é o elemento permanente e regular, é o coração da música, outros, percutiam no tempo forte da música, outros ainda não marcavam estrutura nenhuma, simplesmente batiam no instrumento.

Mas, outras crianças, mais especificamente um elemento, e que escolhia normalmente os instrumentos percussivos de maior potência sonora, quando acompanhava uma música, acabava irritando os companheiros pois percutia o instrumento ininterruptamente, percutindo em todas as sílabas da letra cantada. Este elemento não conseguia definir tempos fortes e fracos e também não conseguia acompanhar, por falta de agilidade motora e por não ter rapidez suficiente para acompanhá-la, gerando uma desestrutura rítmica. É importante acrescentar que o juízo estético do terapeuta não deve estar presente nas sessões de Musicoterapia, mas o que acontecia, neste caso relatado, é que como se trabalhava em grupo com dificuldades de relacionamento e de organização, muitas vezes a terapeuta tinha que intervir com uma estrutura rítmica produzida com um instrumento de maior potência sonora para não desorganizar o grupo, principalmente nos momentos de tentativas de organização grupal. Outro ponto importante é que mesmo nas propostas de ecos rítmicos, era difícil as crianças conseguirem, tanto produzir quanto reproduzir uma estrutura rítmica, embora não se enfatizasse o certo ou errado nas produções rítmicas. Eles até produziam alguma coisa, mas com dificuldade e muitas vezes, estruturas muito longas que os outros não conseguiam repetir. Com exceção de um ou dois elementos do grupo

que estruturavam propostas rítmicas mais elaboradas, o grupo, na maioria das vezes, se limitava a copiar o que o colega havia produzido. Nos momentos de exploração dos instrumentos, cada um percutia algo, um ou outro que produzia ritmos estruturados, mas no geral, a sensação que dava era de desencontros rítmicos sonoros. Acredita-se que esta produção rítmica do grupo é sintomática, uma vez que o ritmo é um dos elementos da música que está ligado à duração, frequência, organização, equilíbrio, fatores em que o grupo mostrava dificuldades.

5.4.2 - Elementos Sonoro-Musicais no Processo Musicoterápico

No segundo capítulo deste trabalho, procurou-se evidenciar a importância da música nas relações sociais através dos tempos. Percebeu-se que tanto foi influenciada quanto influenciou historicamente, passando por movimentos distintos e segundo as necessidades de cada época. Com este estudo pretendeu-se mostrar a importância da leitura musical de um determinado momento, pois é significativo, traduz um momento histórico e enriquece a leitura do paciente ou de um grupo num trabalho terapêutico.

Na contemporaneidade, com a influência dos meios de comunicação, que estão cada vez mais sofisticados, a difusão da cultura chega mais rapidamente às pessoas, independentemente do nível socio-econômico do qual fazem parte levando a uma globalização, a uma aproximação maior, inclusive das linguagens visual, sonoro, corporal e gráfica. Mas, ao mesmo tempo acontece uma superação muito rápida das coisas porque há um ritmo muito rápido impresso no modo de

vida do cidadão atual, o culto ao consumo é muito grande, as coisas são mais facilmente descartáveis. Dentro desse contexto a música que surge é uma música que atende às necessidades impostas pela mídia e pela necessidade do momento. Percebe-se o culto à sensualidade, ao corpo, a uma performance corporal, ao vestuário, a ritmos rápidos e a músicas facilmente suplantadas e esquecidas. Acredita-se que esta realidade advém, como se colocou, da riqueza dos meios de comunicação, do poder do marketing, mas também da necessidade de uma sociedade, que influencia e é influenciada, isto é, os meios de comunicação refletem, mas também são reflexo.

As músicas trazidas pelo grupo para as sessões, faziam parte da cultura popular e de um momento histórico. São músicas de consumo, produzidas pela "mídia", passageiras, e que fazem parte desta sociedade contemporânea, com um forte ecletismo musical, ritmos e formas musicais sendo revisitadas. Enfim, o que o grupo trouxe muitas vezes para a sessão, foram músicas que traduzem o momento em que vivemos, da forte influência dos meios de comunicação impondo muitas vezes um estilo, um modismo, como por exemplo músicas dos "Mamonas Assassinas". Cabe analisar o porquê dessas músicas. Em primeiro lugar, este grupo musical ocupou um lugar de destaque muito grande entre o público infantil, porque suas músicas possuíam um caráter lúdico, jocoso, revisitando, e dando uma roupagem nova a algumas músicas já conhecidas, e até folclóricas, como no caso da música "Vira", do folclore português, com melodias fáceis de serem cantadas, com uma performance grupal atraente para as crianças, com humor e sátira à própria música e músicos do momento. A linguagem utilizada por este grupo vai ao encontro da realidade, do cotidiano das crianças. Um dos exemplos

é o palavrão que de velado, passa a ser declarado. Na realidade, este conjunto parece fazer uma síntese de formas musicais, folclórica, popular, rock, músicas e músicos mais intelectualizados e também satirizados. É como se fizesse uma leitura através da música, das tendências musicais em voga.

Outras músicas que surgiram foram “Melô do Tcham”, “ Na Boquinha da Garrafa”, “Florentina”, “Xô Satanás”. Percebe-se nessas tendências musicais ritmos sensuais, com letras fáceis de serem cantadas e que levam a uma movimentação corporal e a uma interação quase de perguntas e respostas como no caso da música “Florentina”, que levou o grupo a criar inclusive, outras frases dentro da mesma linha melódica. Essas músicas também retratam um momento onde o culto ao corpo, à sensualidade, à sexualidade trazida de forma muito clara também pelos meios de comunicação, principalmente, a televisão com as novelas.

Em alguns momentos da sessão, e de forma quase catártica surgiu o tema rítmico/melódico e de aceitação popular cantado nos estádios de futebol, pela torcida, como forma de incentivo ao seu time, que é ; “Lele-ô , lele-ô, lele-ô, lele-ô, lele-ô ... Percebe-se que por sua construção ser em 3ª menor, com movimentos ascendentes e descendentes e pela repetitividade da mesma frase, deu uma característica primitiva, de cantigas infantis, talvez até com uma tendência hipnótica. Enfim, percebeu-se quando da aparição no grupo deste tema, um poder terapêutico e mobilizador. Esta manifestação também aparecia quando o grupo estava mais agressivo, com necessidade de extravasar as emoções.

Surgiram cantigas e algumas brincadeiras folclóricas quando o grupo trouxe, num momento catártico, a brincadeira , “alabum , tica bum, tica uaca, tica uaca, tica bum”. Também, algumas propostas da Pedagogia Musical, como ecos

rítmicos, telefone sem fio com ritmo, entre outros. Foram trabalhadas também propostas lúdicas para despertar a atenção e a concentração do grupo; além de, implicitamente trabalhar as propriedades sonoras como altura, intensidade e timbre, como movimentos de mãos, associados a sons e ritmos, onde cada criança ia ao centro da roda para “reger”. Embora estas propostas possam ter uma conotação pedagógica, foram usadas propositalmente no processo terapêutico, por sentir-se necessidade de trabalhar com o grupo certos objetivos específicos que foram se mostrando necessários, como atenção, limite, criação, capacidade de maior permanência nas propostas. Com isto, obtiveram-se momentos ricos de interrelação e produção grupal.

Outro momento importante dentro do processo grupal foi o aparecimento da Capoeira, dança, luta, brincadeira, e que foi ao encontro do perfil do grupo, às características do grupo, que era de ser briguento mas brincalhão também, ALMIR DAS AREIAS, (1983), diz que capoeira é: “... música, poesia, festa, brincadeira, diversão e, acima de tudo, uma forma de luta, manifestação e expressão do povo, do oprimido e do homem em geral em busca da sobrevivência, liberdade e dignidade” (p.8). Como se observou, esta dança/ luta foi de encontro ao grupo que também, na realidade, é um grupo marginalizado tentando se encontrar. Outro ponto relevante é que esta característica de dança, encobre uma luta, o extravasamento de agressividades, de defesas, tornando-se muito importante, principalmente, para alguns elementos do grupo, mais agressivos, que em algumas sessões puderam canalizar as suas emoções. Serviu também para uma interrelação grupal, pois mesmo quem não queria dançar, tocava os instrumentos percussivos, em roda onde alguns iam ao centro, dançar. Em alguns momentos a

característica era mais de luta do que de dança, gerando algumas intervenções da terapeuta para estabelecer alguns limites. Mas, no geral, foi muito rico e produtivo levando cada um dos elementos do grupo a expressar-se por meio do corpo e dos instrumentos. Quer dizer, esta característica histórica da capoeira de ter servido com a dupla mensagem que possui, uma dança disfarçada de luta, usada pelos negros como forma de expressão e defesa, também de certa forma apareceu no grupo, uma brincadeira onde os elementos grupais puderam canalizar suas agressividades e expressar-se. Apareceu também, mas com menos frequência e interesse o Rapp, que possui uma construção rítmico-musical, com características de repetição, hipnótica, de ostinatos, onde se percebeu a necessidade de expressão talvez mais rítmico verbal do que melódica e com letras que normalmente delatam problemas sociais.

5.4.3 - Estruturação do Grupo - As Relações Interpessoais

Acredita-se que as crianças que encontram dificuldades na escola provavelmente demonstram uma auto-estima fragilizada, pois parece que elas carregam consigo o estigma da irregularidade, do não aprender, do não saber se relacionar e não se trabalha com elas a reversão deste aspecto. Através das sessões pretendeu-se mostrar-lhes as suas outras possibilidades e de que eram capazes. Diante disto, o trabalho musicoterapêutico procurou abordar essas questões como pertinentes à objetivação do processo.

Por isso, o trabalho musicoterápico foi realizado de forma coletiva e com crianças consideradas "normais". Houve empenho neste tipo de pesquisa, por se constatar que esta experiência dificilmente faz parte das práticas musicoterápicas, pois a ênfase é dada às patologias, como doença mental, paralisia cerebral, entre outras, e também ao atendimento individual.

Um ponto importante e que se trabalhou nas sessões diz respeito ao tempo de duração. Primeiramente, preocupou-se em manter o horário estabelecido de 45 minutos a 1 hora para cada sessão para sistematizar as propostas que surgiam, no sentido de permitir uma organização. Mas, apareciam várias sugestões sem continuidade o que não levavam a um movimento de começo, meio e fim.

Então, percebeu-se que quanto maior era o tempo utilizado, maior era o desgaste no relacionamento levando à competitividade, a desencontros e agressões. Isto acontecia porque o grupo, na sua totalidade, não tinha o conceito de limite.

Com o passar do trabalho, notou-se que o grupo, nos primeiros 20 a 25 minutos de sessão, começava a fazer um movimento mais completo de aquecimento, catarse e relaxamento. Diante disso, o fator tempo, 45' por sessão, não se tornou regra, permitindo um novo tempo de 25 minutos até uma hora, de acordo com as necessidades.

Acredita-se que o fator "tempo" em Musicoterapia é um assunto de extrema importância e necessita ser estudado e aprofundado, pois na realidade, lida-se com conceitos de tempo de formas distintas. Há um tempo concreto, objetivo, que é, por exemplo, a duração de uma música. Por outro lado, há o tempo subjetivo que é o que a música pode provocar no indivíduo, e que está sujeito a variações.

Estas variações aconteceram dentro do movimento do grupo em estudo, justificando a mudança. O que se percebia é que havia um tempo do grupo e um tempo no grupo porque as vezes parecia que se estava a muito tempo na sessão mas na verdade não fazia nem trinta minutos.

Esta leitura mais maleável do tempo fez-se necessária em respeito às características deste grupo pois percebeu-se que seus elementos possuíam oscilações no seu ritmo de permanência dentro das sessões. Isto não quer dizer que não deva haver uma preocupação com o horário, porque num tempo estabelecido para uma sessão, está implícita a capacidade do indivíduo de se organizar. Por isto, no desenvolvimento do processo, à medida em que o grupo consegue organizar-se, estruturar-se dentro de uma proposta, é importante que se trabalhe num tempo concreto, isto é, dentro da permanência de um tempo regular. Esta estruturação é importante, uma vez que se está tentando abordar indivíduos inseridos dentro de um contexto social, onde o tempo faz parte das regras e normas de convívio.

Quanto à sistematização do trabalho, houve certa dificuldade em estabelecer uma estrutura para as sessões. Um dos possíveis fatores diz respeito à formação do grupo, que era bastante heterogêneo, no sentido de ter-se colocado crianças com características comportamentais diferentes. Sabe-se que em um trabalho grupal, aproximam-se, mais ou menos, as pessoas por similaridade no sentido de que não aconteça um desequilíbrio no grupo. Este posicionamento pode ser encontrado em BENENZON (1985), quando diz que o trabalho grupal deve ser feito levando-se em conta as características dos

indivíduos, ou seja, introspectivos com introspectivos, hiperativos com hiperativos, isto é, grupos homogêneos.

Talvez o manejo do processo em estudo seja mais difícil, mais demorado. Acredita-se, no entanto, que a Musicoterapia por ser uma prática que prioriza o não-verbal, valendo-se da música e das manifestações rítmico-sonoro-corporais, possibilita uma estrutura que serve de tônica para a proposta relacional. Estes elementos servirão como um canal de integração entre o grupo, propiciando uma canalização das diferenças ou das agressividades. Neste contexto, as diferenças não ficarão tão gritantes, permitindo que se chegue a um equilíbrio mesmo através das disparidades comportamentais ou das heterogeneidades. Com isto, deve-se ver a heterogeneidade em um sentido positivo, pois essas diferenças poderão permitir um crescimento do grupo. Este trabalho, então, mesmo marcado por diferenças, pôde oportunizar ao grupo, chegar a um consenso e a aprender a trabalhar com as diferenças.

No decorrer do trabalho, pôde-se perceber que o grupo demonstrava fortemente as características individuais referentes às dificuldades de comportamento e relacionamento. Este fato tornou difícil o relacionamento e o manejo das sessões, bem como a tomada de decisão com relação a sua estruturação.

A dúvida era: estruturar as sessões de forma dirigida? Não dirigi-las para colher e trabalhar a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças? Na verdade, parece que o grupo pedia e necessitava das duas coisas, pois nas sessões, percebia-se movimentos de estruturação/desestruturação. Alguns elementos do grupo queriam participar, mas ao mesmo tempo, boicotavam as propostas, ou

então, sugeriam propostas o tempo todo. Quando chegava a sua vez de participar ou de mostrar o que haviam criado, negavam-se a fazê-lo. Na realidade, o que se percebeu é que o negar era também uma forma de participar. Este movimento contraditório permeou o grupo o tempo todo.

A princípio, as sessões eram fragmentadas porque o grupo não se detinha por muito tempo na mesma proposta, os conflitos e as disputas eram muito grandes. Era como se houvesse uma necessidade de agressão através das propostas musicais e dos instrumentos, utilizando o espaço musicoterapêutico para mostrar a realidade comunicacional da sociedade da qual fazem parte. Essa agressão e dissociação apresentada parecem fazer parte do dia-a-dia das crianças, pois era o conteúdo que elas podiam trazer para a sessão.

Diante disso, a percepção que se tinha era a de que não adiantava muito estruturar ou não estruturar as sessões pois o grupo possuía intrínseco um conteúdo e uma necessidade de ser trabalhado. A princípio foi a confusão, a desordem o caos, as brigas. Na realidade, esse comportamento do grupo gerou incertezas e diante delas, procurou-se fazer a leitura do que era mais emergente e necessário trabalhar, que era a dificuldade de relação grupal. Havia elementos muito agressivos e dominadores, e outros mais introspectivos e tímidos. Frente a essas diferenças de comportamento que pediam propostas também diferenciadas, como trabalhar? Com um direcionamento onde se utilizariam propostas da pedagogia musical ou por meio de uma sessão mais dirigida procurando estabelecer limites, ou lançando propostas para que, a partir delas, as crianças pudessem se colocar e criar?

Por isso, procurou-se fazer a leitura inicial que era a dificuldade do grupo em se relacionar e trabalhar especificamente com propostas que visassem este objetivo. À medida em que se percebeu que o grupo conseguia se relacionar e trabalhar de forma mais ou menos coesa, estabeleceram-se outros objetivos. Procurou-se trabalhar o que surgia, mas já verificando o indivíduo em seus aspectos sociais, cognitivos, afetivos ou motores.

Com relação ao conteúdo musical, o que houve na realidade foi a utilização de músicas prontas, já gravadas, mais do que a produção ou a criação do grupo de "sua música". Isto tira o valor do trabalho? É mais ou é menos musicoterapêutico?

Com relação ao questionamento a respeito da validade do trabalho ser maior quando o grupo produziu um conteúdo rítmico-sonoro-musical, ou menor quando se utilizou músicas mecânicas, acredita-se que para criar é necessário um conteúdo. Não se cria do nada, quando se improvisa se cria, e só se cria quando se conhece.

Portanto, para o paciente criar, muitas vezes, é necessário que se dê o conteúdo ou que se crie um espaço de experiências musicais para que ele se sinta à vontade podendo através da apropriação das experiências musicais, conseguir trazer para fora o seu conteúdo expressivo sonoro-musical. Não se quer dizer que esses elementos do grupo não possuam um conteúdo. O que acontece é que este conteúdo vem desorganizado, daí a necessidade de procurar, através de experiências de fora, músicas gravadas e propiciar momentos que facilitem uma organização e uma absorção destes conteúdos para que, aos poucos, o indivíduo ou o grupo possa criar.

Este fato mostra que não é o grupo que entra na proposta musicoterápica, mas é a proposta que deverá atender ao grupo e isto acontecerá se se souber fazer a leitura das suas necessidades, o que só é possível havendo a compreensão do processo histórico e social no qual o homem está inserido.

Aqui se apresenta a questão da música em terapia e música como terapia. BARCELLOS (1992), reflete sobre os dois termos:

A música **em** terapia é a utilização da música como uma técnica de mobilização da emoção e de sentimentos... o paciente ouve músicas e depois fala sobre os aspectos que foram mobilizados...e a utilização da música **como** terapia difere da anterior porque em geral se utiliza “música viva”, ou seja, o próprio paciente comprometido no processo de “fazer música”, junto com o musicoterapeuta. Assim, a música não será só uma técnica de mobilização, mas irá além disso. ... (p.20-21).

Acredita-se ser importante nominar ou decodificar os termos para clarificar o processo musicoterápico. Mas, na realidade o que é mais importante é criar um espaço sonoro musical que abrigue e seja o facilitador da colocação das necessidades do paciente e que elas possam ser revertidas para o seu benefício e crescimento, sejam elas música **em** terapia ou **como** terapia.

No decorrer do processo, o que se percebeu é que havia duas formas mais ou menos distintas de conseguir o grupo trabalhando como um todo, quando se estruturava a sessão com músicas gravadas, e que eram do agrado do grupo, como por exemplo músicas do grupo “Mamonas Assassinas”, bem como rap, e músicas de capoeira. Então, quando se estruturava a sessão com uma fita gravada em uma seqüência de músicas que atendesse ao gosto do grupo como um todo, a sessão podia ter uma duração menor, como já citado, mas havia uma intensa participação dos elementos do grupo.

Outra experiência estruturada, com a qual a maioria do grupo se identificava, era a utilização dos instrumentos musicais, principalmente na organização de "baterias individuais", surgindo neste contexto, até propostas da pedagogia musical, transformando-se num momento mais dirigido, quando o grupo simulava uma orquestra com os elementos se revezando no papel de regente.

Com respeito aos instrumentos musicais no processo musicoterápico são de extrema importância, pois podem representar uma força agregadora muito grande. Isto se observou a partir da 19ª sessão, quando o grupo, dentro de suas características, já conseguia se relacionar por meio das vivências musicais.

Resolveu-se então, introduzir alguns instrumentos novos, como a flauta de êmbolo, quando através dos sons produzidos, o grupo se manifestava com movimentos corporais. Nesse momento, tirou-se a música estruturada e passou-se a improvisar sons e cada elemento também tocava a flauta para o grupo se expressar. Foram momentos de produção rítmico-sonoro corporal de extrema riqueza, vindos de um grupo que se caracterizava mais pela diversidade, pelas discórdias e pela confusão, do que pela produção.

Outro instrumento inserido no processo, foi o Kantele, melódico, de cordas, construído sobre a escala pentatônica. Este instrumento propiciou ao grupo experiências sonoro, corporal de muita riqueza. Por ser um instrumento construído na escala pentatônica, seu som levou o grupo a um relaxamento e a experiências de movimentos corporais muito harmoniosos.

Outro instrumento musical inserido, foi o metalofone, quando o grupo, talvez não com tanto empenho quanto com os instrumentos anteriores, também explorou seu som, pois, pela própria construção anatômica resultou em que o grupo não

se movimentasse, mas tivesse momentos de diálogo rítmico-melódico, também muito importantes.

As produções musicais que surgiram da exploração de todos estes instrumentos foram gravadas em vídeo e em fitas K7 e estas últimas transformadas em material para relaxamento, sendo usadas pelo grupo no final das sessões, não sistematicamente pois o grupo possuía as características díspares, já citadas.

As experiências relatadas, e que fizeram parte de um processo musicoterápico, são mais pedagógicas do que terapêuticas? Este é um questionamento que faz parte dos musicoterapeutas, inquietando-os muitas vezes. Acredita-se que cabe ao Musicoterapeuta discernir o que é melhor para o grupo ou para o seu paciente a partir de reflexão sobre o material das sessões. Independente de ser mais ou menos dirigido, ou se utilizar recursos da pedagogia musical, o que importa é que não se perca de vista quais as reais necessidades do paciente. No caso em questão, foi importante que se propiciassem estes tipos de experiências musicais, que surgiram da leitura e das necessidades do grupo, bem como a importância de dar um tempo ao grupo para se encontrar, sem cobrar produção com exigências estéticas. Foi importante aceitar as produções desencontradas, as divergências, pois aos poucos o grupo foi tomando uma forma mais harmoniosa no sentido de conseguir se relacionar, de conseguir produzir. Quando isso ocorreu evidenciou-se o papel de facilitador do musicoterapeuta.

Na realidade, as propostas trabalhadas com o grupo surgiram desde as primeiras sessões, com a demonstração do gosto por determinadas músicas, pois os conteúdos trazidos eram representativos da realidade sócio-cultural e

econômica destas crianças. Aqui, é importante o profissional ter claro que o que é significativo para o paciente nem sempre é significativo para o profissional, já que a representação do social se dá de modo singular, onde cada indivíduo é um ser único, singular feito de plurais.

Percebeu-se também uma desestruturação rítmica, porque, além das crianças não conseguirem percutir o instrumento, mantendo a célula rítmica, a produção rítmica era efetuada com extrema intensidade, com agressividade, chegando a danificar alguns instrumentos.

Diante disso, deve-se estar atento às exigências estéticas do terapeuta, não deixando que este fato atrapalhe o andamento do trabalho, mas também, não se pode perder de vista a questão do limite. E nesse grupo, como a questão limite estava seriamente comprometida, muitas vezes, durante o trabalho foi preciso fazer intervenções verbais e não verbais, procurar estabelecer limites, demonstrando o sentido do trabalho que era o de estar em grupo e conviver produzindo grupalmente. Diante do fato de se estar num quadro social, a importância de regras e normas para o convívio eram de extrema importância.

Outro ponto importante do processo, foi o fato de se ter gravado as produções. Isso mobilizou o grupo, foi importante porque os integrantes se viram capazes de produzir, quer dizer, aquela questão colocada no início deste capítulo sobre como a auto-estima dessas crianças fica comprometida com as não possibilidades. Nas sessões e com o apoio da gravação eles percebiam que eram capazes. Criou-se com estes recursos um processo de Feed-back na avaliação do trabalho experimentado por eles.

A leitura que se faz deste grupo é de que a manifestação das respostas não foi igual para todos pois cada um tinha uma manifestação maior, que era sua especificidade. Uns aliavam-se com instrumentos, outros com determinados movimentos e outros, ainda, com determinadas músicas. Para tornar este grupo mais ou menos homogêneo, com tantas diversidades, foi difícil, mas não impossível.

Foram realizadas vinte e duas (22) sessões e os encontros podem parecer insuficientes para obter um resultado mais substancial, mas, suficientes para vislumbrar-se, que apesar da heterogeneidade e das dificuldades percebidas no grupo, apresentaram atitudes relacionais significativas.

É importante tecer algumas considerações sobre o papel do professor musicoterapeuta nesse processo.

Para se realizar um trabalho coletivo é importante que o professor como formador do futuro profissional possua uma visão ampla de homem e de mundo, pois, se a visão for restrita e se não se perceber que o indivíduo que se está trabalhando, faz parte de um contexto sócio histórico, sofrendo e interferindo no meio em sua vida, tornar-se-á extremamente difícil trabalhar, principalmente, com os chamados sujeitos “normais”.

Conclui-se então, que para o aluno trabalhar com esta clientela, é preciso que o currículo contemple as necessidades teóricas, como por exemplo o conhecimento de que a música esteve sempre presente nas relações sociais com o homem, o que permitirá realizar a leitura do material sonoro que o paciente traz, que estará sempre inserido dentro de um momento. As canções do grupo “Mamonas Assassinas”, que o grupo em estudo trouxe para as sessões podem

suscitar críticas seja por seu conteúdo musical ou por suas letras. Mas, não se pode deixar levar pelo senso estético, pois, quer se goste ou não, estas canções fazem parte do contexto social destas crianças, aparecendo portanto, como forma de expressão do grupo.

Outro ponto importante, diz respeito às intervenções dentro das sessões. Entende-se por intervenção, o ato mesmo de intervir na sessão, caracterizando pelo momento onde se propõe, se pontua, se sinaliza, se objetiva ao indivíduo em terapia, pontos significativos. Neste grupo, por apresentar dificuldades com limites, por ter alguns elementos mais agressivos, por ser desorganizado, entre outras causas, houve necessidade de inúmeras intervenções. Obviamente que as intervenções musicoterápicas devem ser efetuadas dentro do contexto não verbal, quando a linguagem de sinalização ao sujeito deve ser rítmico, sonora e musical.

Se não se tem claro o papel do musicoterapeuta, apela-se logo para o verbal, embora, muitas vezes, tenha-se necessidade de se fazer intervenções verbais. Portanto, este é um ponto que deve estar bem explicado ou vivenciado com os alunos musicoterapeutas, para uma maior compreensão de como se processa uma intervenção em Musicoterapia, que embora seja não verbal, não se exclui o verbal, havendo necessidade neste processo de inúmeras intervenções verbais.

Como a proposta de trabalho foi feita de forma grupal, e como se procurou dar um enfoque social a estes indivíduos, é necessário também o entendimento do processo sócio-histórico, da estrutura e funcionamento de grupos, do conhecimento dos processos sociais básicos, instituição e relações sociais, família e escola. Isso tudo, para poder compreender o sujeito/grupo, dentro de suas

necessidades, para então, através do ritmo, do som e da música fazê-lo interagir de forma equilibrada no contexto das relações interpessoais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTOS NORTEADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

Após se percorrer uma caminhada buscando sedimentar o conhecimento e rever a própria ação, como musicoterapeuta e professora, chega-se ao fim desta pesquisa, que se caracteriza como sustentadora de outra que está por iniciar. Isto, porque, na realidade, o que se precisa como profissional da educação, é uma atitude de vigilância constante da ação.

Sente-se, então, o compromisso de um novo trabalho a ser iniciado, agora com os pares, pois não se concebe mais um ensino calcado no já construído, mas a responsabilidade que compete, é a de construir para renovar o conhecimento, envolvendo uma ação conjunta, numa atitude dialógica, crítica e reflexiva, com os professores musicoterapeutas da Faculdade de Artes do Paraná.

Para se tornar agentes provocadores de mudança, é preciso que primeiro haja uma mudança pessoal, no sentido de se estar cômico de que um trabalho pedagógico só será transformador se o professor tomar como princípio metodológico o ensino com pesquisa, aliado ao processo pedagógico. Nos dias atuais, não cabe mais um professor reprodutor de conhecimentos. Cada vez mais, ele tem que ter o compromisso de produzir novos conhecimentos através da pesquisa, incentivando os seus alunos a refletir a teoria à luz de uma prática consolidada. A pesquisa é que nos incita, nos leva a buscas, a descobertas, à criação para a partir deste dado construir e criar os próprios pressupostos

teóricos, propiciando ao aluno um ambiente educacional instigador da construção do conhecimento, e não o transformando em um objeto passivo, a mercê de um ensino reprodutor ou das ideologias vigentes.

É necessário que os educadores formem cidadãos críticos e reflexivos. Para isso é preciso um trabalho coletivo dentro da própria Instituição que permita a partilha de dúvidas, de anseios, erros e acertos.

É importante que exista uma filosofia em comum, não no sentido de unidade de pensamento, o que seria empobrecedor mas, que permita o diálogo acadêmico, a divergência, a adoção de diferentes referenciais teóricos tendo como objetivo maior a estruturação de um curso competente e comprometido.

Acredita-se que, através do pensamento divergente, uma das manifestações do pensamento criativo, é que se pode chegar ao enriquecimento das diferentes áreas que compõe o curso. Será possível, usando como recurso o trabalho coletivo, a prática saudável das discussões e dos questionamentos abertos entre o corpo docente e o hábito sistemático do estudo e da pesquisa compartilhada.

Esta é uma prática que deve acontecer, principalmente, num curso como o de Musicoterapia que é novo na academia, que está se estruturando e buscando construir os seus pressupostos teórico/metodológicos e técnicos.

Cabe evitar a permanência no já construído e na prática embasada em conteúdos arcaicos, ultrapassados e ahistóricos ensejando avançar no conhecimento dessa prática por superação e incorporação.

Esse trabalho supõe a formação de um aluno questionador, crítico, bem instrumentalizado para atuar em sua área. Tem-se consciência de que esta não é

uma tarefa fácil, principalmente para o profissional que mantém uma prática pedagógica conservadora que não permite mudanças. No entanto, ao se cultivar o espírito inquiridor nos alunos, se estará, num processo circular, modificando também a ação do professor.

A construção do aluno musicoterapeuta tal como se deseja exigirá o envolvimento de todos na proposição de ações que levem esse estudante a vivenciar teoricamente e nas atividades práticas estes novos referenciais.

Para se formar alunos com perfil de instigador, de desbravador do conhecimento, é preciso que os musicoterapeutas se desarmem de supostos saberes e numa atitude crítica reflexiva, avaliativa e interdisciplinar, possam rever os pressupostos que fundamentam o currículo do curso de Musicoterapia do Paraná.

Muitos são os profissionais que contribuem para a formação do musicoterapeuta. Assim, estar atento para o trabalho interdisciplinar é premissa básica neste campo em estruturação.

Às portas do século XXI, e com momentos de transformação constantes em todas as áreas, deve-se também levar as mudanças ao curso de Musicoterapia que são tão necessárias. Já é hora de se ter um ensino condizente com as exigências da modernidade, caso contrário, corre-se o risco de se perder pelo meio do caminho, com um conteúdo arcaico, reproduzido, perdendo a oportunidade de formar um aluno/cidadão que possa sair a campo e ser um agente que se engaje nas mudanças necessárias.

Diante disso, a prática pedagógica do professor não pode estar desvinculada do real e deve ter um sentido político. Convém trocar sua postura de

trabalho isolado e solitário para um trabalho coletivo, em conjunto, não só com os pares mas com os próprios alunos. Adotar a atitude cética de que não adianta mudar porque o ensino está calcado nas bases da corrente tradicional e nada será modificado, é postura cômoda de quem não quer se renovar, prefere ficar com suas aulas ditadas e suas fichas amareladas.

As inquietações com a formação permitem sair da acomodação e mostrar o caminho da busca e da pesquisa. Assim, nesta trajetória para refletir sobre a formação dos alunos do curso de Musicoterapia, fez-se uma retrospectiva histórica da música o elemento de trabalho.

Considera-se que a Musicoterapia por ainda não ter substancialmente teoria e métodos que a embasem acabou priorizando outras disciplinas, deixando para segundo plano seu eixo central, que é a música. Deste modo, é importante, e extremamente necessário que o professor musicoterapeuta resgate também o seu papel de músico. No sentido de ter musicalidade, de cantar, tocar um instrumento e de entender quais os caminhos e as influências importantes que a música passou e fez as pessoas passarem. Não se pode perder de vista a ligação muito forte da música com a sociedade. Por se tratar de uma linguagem expressional procurou-se mostrar as suas várias facetas dentro do processo civilizatório, seja a nível social ou terapêutico.

Foi preciso fazer esse resgate histórico da música para poder fundamentar claramente o papel da Musicoterapia e do musicoterapeuta. Estar sempre atualizado com as músicas do momento presente é uma condição necessária ao profissional uma vez que se trabalha com o paciente inserido neste momento histórico.

Outro ponto importante, foi mostrar a visão das práticas musicoterápicas feitas a nível mundial. Pôde-se perceber que há necessidade de ter acesso a mais referências bibliográficas. A literatura revista possibilitou perceber que em muitos países a sistematização do trabalho musicoterápico está melhor embasado que o brasileiro.

Tomou-se conhecimento, no decorrer da pesquisa, de que neste momento, o curso de Musicoterapia está iniciando um processo de revisão curricular. Assim, procura-se também fazer, a nível de contribuição, uma reflexão dos conteúdos específicos. Em toda formação a nível de 3º grau, deve-se ter conteúdos que indiquem o direcionamento e o perfil da profissão, que constituem a espinha dorsal do curso. Na instituição em foco, percebe-se que estes conteúdos específicos, acabaram ficando restrito a poucas horas, em relação a outras disciplinas que mesmo sendo importantes, são, sem sombra de dúvidas, reforço e subsídios para a disciplina principal que é a Musicoterapia.

A caminhada percorrida e a experiência realizada, permitem refletir e analisar conteúdos da proposta consolidada no curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná. Não se priorizou a análise do conteúdo de todas as disciplinas por se achar que este processo deverá ser realizado coletivamente. A reflexão aqui iniciada possibilitará vislumbrar pontos norteadores a serem estudados e redefinidos na proposta curricular.

Propõe-se que se façam ligações e interações com as disciplinas afins, para subsidiar a ação do Musicoterapeuta. Para exemplificar, a disciplina História da Música, poderá fazer uma relação da música com a sociedade, com a linguagem social, pedagógica e terapêutica que a música possui. Também é

importante que se deixe claro quais os enfoques filosóficos abordados, quais as correntes psicológicas, que disciplinas fariam estas ligações com a Musicoterapia. Considera-se que esses fundamentos são importantes para auxiliar no enriquecimento da leitura do paciente no setting musicoterápico, bem como nos procedimentos de diagnóstico entrevista e alta do paciente, mantendo-se sempre a prioridade da música no processo musicoterápico.

Estas relações também deverão ser feitas entre as disciplinas especificamente ligadas à Musicoterapia pois desta forma, o aluno conseguirá adquirir um conhecimento generalizado e não fragmentado, que é um risco que se corre quando não há visão do todo que o curso de Musicoterapia necessita.

Dentro da metodologia adotada no curso de Musicoterapia da FAP, deve-se ter cuidado quando da colocação dos princípios desenvolvidos pelo Dr. Benenzon, uma vez que eles estão ligados à corrente médico-psicanalítica, e para que haja uma compreensão clara destes princípios é preciso estruturá-los teoricamente dentro da linha psicanalítica, caso contrário, poderá haver uma dificuldade de entendimento.

Os métodos da pedagogia musical também trabalhados no curso, são muito importantes, mas desde que se deixe claro que eles estão presentes no currículo para desenvolver musicalmente o aluno de Musicoterapia, uma vez que o seu instrumento de trabalho é a música.

Outro ponto relevante a ser trabalhado, com respeito à música é que fique clara a sua relação com a Musicoterapia, abordando os posicionamentos de vários autores onde, para muitos, a música é vista como linguagem e para outros não. A

definição destes posicionamentos ajudariam na própria conceitualização da Musicoterapia, situando-a, quem sabe, de uma maneira mais consistente.

Percebe-se que novas cadeiras devem ser criadas, como por exemplo, a cadeira de Teorias e Técnicas em Musicoterapia, que é uma disciplina de extrema importância para o curso, pois delinea o panorama da ação fundamentada em Musicoterapia. Outros conteúdos também deveriam ser melhor redistribuídos e mais aprofundados, o que não acontece por distribuição inadequada da carga horária na grade curricular e por conseqüência, acabam sendo trabalhados muito rapidamente.

Além destes questionamentos que surgiram em decorrência do levantamento histórico e metodológico da Musicoterapia, muitas inquietações afloraram por meio da pesquisa de campo. Foi-se a campo para, através da prática, procurar repensar e refletir mais sobre que conteúdos teóricos o professor musicoterapeuta deverá se utilizar para fundamentar sua prática pedagógica.

Percebeu-se, por meio desta pesquisa, que pouco se tem em Musicoterapia a respeito de um trabalho grupal com crianças normais. Diante disto, as dificuldades encontradas foram muitas, permitindo refletir sobre os conteúdos que devem fazer parte do currículo musicoterápico para que o aluno possa ir a campo e trabalhar com este tipo de clientela.

Um dos pontos importantes diz respeito a se ter uma visão norteadora clara e definida de homem, de saúde, de doença, da sociedade e do que é terapêutico ou não. Estes são pontos que devem ser discutidos por toda a equipe de professores, não se pode mais trabalhar isolado. É preciso que os professores

tenham um posicionamento claro a respeito destes itens e que isto possa ser fundamentado dentro das aulas.

Outro aspecto diz respeito à musicalidade tanto dos professores quanto dos alunos. Musicalidade, no sentido de se ter interiorizado a música, a dança o canto, e também saber fazer a leitura dos elementos rítmico-sonoro-musicais que aparecem no processo musicoterápico. Este conhecimento é o que legitima os musicoterapeutas e que os distingue do leigo ou de alguns profissionais de outras áreas que se utilizam de música aleatoriamente, sem conhecimento específico na área. Cabe ressaltar também a importância da aquisição, por parte dos alunos, de uma linguagem própria dentro do conhecimento musical que fundamente o relato da ação musicoterápica e da mesma forma uma linguagem adequada para substanciar as entrevistas.

Outra questão a ser abordada é quanto ao discernimento que se deve ter como musicoterapeutas para verificar, quando a abordagem musicoterápica poderá ter uma característica mais pedagógica, e quando terá uma abordagem mais psicoterápica. Como a preocupação inicial era como poder situar claramente a Musicoterapia, acredita-se que para que isto se concretize, é necessário que o musicoterapeuta tenha um ensino onde não se perca de vista as bases históricas da música, os caminhos trilhados e as linguagens por ela expressas. É fundamental que o conhecimento musical seja bem estruturado, mas, para que o trabalho educativo seja consistente, é preciso que o professor musicoterapeuta tenha como caminho metodológico, um ensino com pesquisa para ir em busca da construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ALVIN, Juliete. *Musicoterapia*. Buenos Aires : Paidós, 1984.
- ANDRADE, Mario de. Pequena história da música. São Paulo : Martins Fontes, 1980.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando : Introdução à filosofia*. São Paulo : Moderna, 1994.
- AREIAS, Almir das. *O que é capoeira*. São Paulo: Brasiliense, 1984
- BARCELLOS, Lia Rejane Mendes & SANTOS, Marco Antonio Carvalho. *A natureza polissêmica da música e a Musicoterapia*. *Revista Brasileira de Musicoterapia*. Ano I, Nº 1, 1996.
- BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. *Cadernos de Musicoterapia*. Nº 1, Rio de Janeiro : Enelivros, 1992.
- BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra, 1984.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BENENZON, Rolando. *Musicoterapia e Educación*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- _____. *Manual de Musicoterapia*. Rio de Janeiro : Enelivros, 1985
- _____. *Teoria de Musicoterapia*. São Paulo : Summus, 1988.
- _____. *Reflexiones Sobre La Definicion de La Musicoterapia y del Musicoterapeuta*. *Revista: Música, Terapia y Comunicacion - Revista de Musicoterapia* nº 13 Primavera 1993. Centro de Investigacion Musicoterapeuta. Bilbao (Espanha).
- BRUSCIA, Kenneth E. *Case Studies in Music Therapy*. Barcelona Publishers, Phoenixville, 1991.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo : Atlas, 1995.

_____. *O significado da modernidade em sala de aula : De ritos e mitos no ensino superior*. Brasília : IPEA/CPS, Jul, 1991.

_____. *Educar pela pesquisa*. São Paulo : Autores Associados, 1996.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento : Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1996.

DICIONÁRIO de música. 2. Ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.

DORFLES, Gillo. *O devir das artes*. Lisboa : Dom Quixote, 1988.

DUFRENNE, Mikel. *A estética e as ciências da arte*. Lisboa : Bertrand, 1986. Vol. 1 e 2.

ECO, Humberto. *A definição da arte*. São Paulo : Martins Fontes, 1972.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

FREGTMAN, Carlos Daniel. *Corpo música e terapia*. São Paulo: Cultrix, 1989.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia : O cotidiano do professor*. São Paulo : Paz e Terra, 1993.

GALLANO, Monica Haydée. As emoções no interjogo grupal, in; LANE, Silvia-SAWAIA, Bade. (orgs). *Novas Veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GASTON, E. Thayer y otros. *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires : Paidós, 1982.

GALWAY, James. *A música no tempo*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

GESSEL, Arnold. ILG, Frances. AMES, Louise Bates. *O jovem dos 10 aos 16 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978

GROUT, Donald. *História da música ocidental*. São Paulo : Gradiva, 1994.

HANSLICK, Eduard. *Do belo musical*. 2. ed. São Paulo : UNICAMP, 1992.

HESSER, Barbara. *Formacion clinica superior en Musicoterapia*. Revista de la Asociación Argentina de Musicoterapia. Tomo 1. Nº 3, 1989.

- IVELIC, Milan. *Curso de Estética General*. Chile: Editorial Universitaria, 1990
- JACOBS, Arthur. *Dicionário de música*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.
- LANE, Silvia & CODO, Wanderley. *Psicologia Social : O Homem em Movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo : Perspectiva, 1953.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Psicologia educacional : uma avaliação crítica*. Apud LANE, Silvia; CODO, Wanderley: *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação : Abordagens qualitativas*. São Paulo : Universitária, 1986.
- MARANTTO, Cheril Dileo. *Music Therapy : International Perspectives*. U.S.A.: 1993
- MENDONÇA, Nadir Domingues. *O uso dos conceitos : Uma questão de interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro : Vozes, 1985.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino : As abordagens do processo*. São Paulo : E.P.U., 1986.
- MONTANARI, Valdir. *História da Música: Da Idade da Pedra à Idade do Rock*. São Paulo : Editora Ática, 1993.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- RAYNOR, Henry. *História social da música*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1981.
- RIBAS, J. Carvalhal. *Música e medicina*. São Paulo : Edigraf, 1957.
- RUUD, Even. *Caminhos da Musicoterapia*. São Paulo : Summus, 1990.
- SAID, Edward W. *Elaborações musicais*. Rio de Janeiro : Imago, 1991.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo : Autores Associados, 1996.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo : Autores Associados, 1987.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos Objetos Musicais*. Brasília. D.F.: Edunb. 1993
- SCHAPIRA, Diego. *Teoria, Lenguaje y Etica en Musicoterapia*. Revista Brasileira de Musicoterapia, Ano I - Número 1 - 1996.

SCHURMANN, Ernest F. *A música como linguagem* : Uma abordagem histórica. São Paulo : Brasiliense, 1990.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo : Cortez, 1994.

WATZLAWICK, Paul. BEAVIN, Janet Helmick. JACKSON, Don D. *Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix, 1967.

WILLENS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça) : Pro Musica, 1970.

_____. *Introducción a la Musicoterapia*. Buenos Aires : Sociedade Argentina de Educacion Musical, 1975.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido* : Uma outra história das músicas. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.

VELTRI, Alicia Leonor. *Apuntes de didática de la musica*. Buenos Aires : Daim, 1969.