



Rafael Lima dos Santos

**Música, adultos com deficiências e a expressão de
conteúdos internos**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Luciana Fontes Pessôa

Rio de Janeiro
Março de 2017



Rafael Lima dos Santos

**Música, adultos com deficiências e a
expressão de conteúdos internos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Luciana Fontes Pessôa

Orientadora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Flavia Sollero de Campos

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Profa. Márcia Maria da Silva Cirigliano

Conservatório Brasileiro de Música/RJ

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 20 de março de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Rafael Lima dos Santos

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2005, modalidade Português-Alemão. Graduado em Piano pela mesma Universidade em 2012. Graduado em Musicoterapia pelo Centro Universitário do Conservatório Brasileiro de Música em 2015. Trabalha no Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional (IPCEP), onde exerce a função de musicoterapeuta.

Ficha Catalográfica

Santos, Rafael Lima dos

Música, adultos com deficiências e a expressão de conteúdos internos / Rafael Lima dos Santos ; orientadora: Luciana Fontes Pessôa. – 2017.

150 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2017.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Musicoterapia. 3. Deficiência intelectual. 4. Improvisação. 5. Linguagem. 6. Subjetividades. I. Pessôa, Luciana Fontes. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Para minha irmã Raquel, capaz de ouvir agora belezas tais que, aqui embaixo,
nem de longe podemos imaginar.

Agradecimentos

A Deus, SENHOR de todo som – e de cada silêncio.

À minha amada mãe Helena pela vida, pela musicalidade herdada e cultivada e ao meu amado pai José por todo apoio e pronta ajuda.

À querida Luciana por me dar uma segunda chance no mestrado, pela aceitação calorosa desse “estranho no ninho”, por acreditar nessa pesquisa e orientar sempre com um sorriso no rosto, ainda que perdendo o almoço – ou almoçando champanhe e amendoim.

À querida Márcia, exemplo de ética e de fé.

À professora Flávia pela aceitação em fazer parte da banca.

À querida Ana Sheila, amiga e eterna Mestre cuja alegria e dedicação na seara da Deficiência inspiram e motivam.

À querida professora Izabela Kestler (*in memoriam*) pela iniciação feliz no universo da pesquisa.

Às professoras do CBM – Centro Universitário Marly e Rejane porque ensinam com paixão.

A toda equipe profissional do IPCEP, em especial à Juciara (sempre gentil e carinhosa), à Maria do Carmo (a melhor chefe, sempre pronta a encontrar uma saída) e à Maria Cristina (obrigado por ter permitido que eu “roubasse” C. e F!).

Aos estagiários que arejam minha prática e criam laços com o Instituto.

A todos os “alunos” queridos do IPCEP pelo tanto que me ensinam em cada encontro feliz.

Aos queridos amigos de trajetória e de vida Ana Clara (toda a eternidade, não é isso?), Bruno (sinceramente, nunca soube quem é que atura quem), Cátia (sua amizade me honra muito), Daniel (tão-mas-tão longe, tão-mas-tão perto), Dayane (quero ser assim como você quando crescer, tá?), João (por ter participado enquanto esteve presente), Marcella (porque fluímos sempre e sempre), Natália (a culpa desse mestrado é sua, sabia?), Nete & Leandro (os melhores vizinhos), Noeli (diva e *mezzo* preferidos), Roberta (e não é que a PUC serviu pra alguma coisa, gente?) e Tutu (você é o cara!).

À minha cachorra Queca Lima que dormiu leal e companheira sobre meus pés em tantas e tantas horas de escrita frente ao computador. Ao meu canário Tenório por encher de sonora alegria toda a casa.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A todos aqueles que, simplesmente e todo dia, acreditam.

Resumo

Santos, Rafael Lima dos; Pessôa, Luciana Fontes. **Música, adultos com deficiências e a expressão de conteúdos internos**. Rio de Janeiro, 2017. 150p. Dissertação de Mestrado – Departameto de Psicologia, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Fortemente presente na trajetória humana, a música sempre teve lugar de honra como a linguagem das emoções. Esta dissertação teve como objetivo ampliar esse conceito e refletir a respeito de tal linguagem em sua potência desveladora de sentidos, especialmente na clínica do adulto com deficiência. Para tanto, discuti o papel da produção musical dos pacientes como manifestação legítima de conteúdos cognitivos, estéticos, culturais, de vivências e comunicacionais, sendo a música uma possibilidade concreta e possível desses adultos lerem a realidade – e, interagindo, se colocarem nela. Questões como desenvolvimento humano e deficiência, musicoterapia, linguagem e improvisação musical fizeram parte de uma fundamentação teórica que, dentro da clínica do adulto com deficiência, validou as premissas de integração e organização de que esse adulto precisa. A conclusão a que se chegou foi a de que, tendo seus objetivos contemplados e com os resultados analisados criticamente, a pesquisa cumpriu com sua prerrogativa do tratamento terapêutico da música como potencialmente promissora de manifestação de conteúdos internos. Além disso, novas propostas foram pensadas visando otimizar não só o trabalho terapêutico com música como propiciar a essa população uma vivência que se queira libertadora, marcada pela criatividade expressiva e pelo prazer.

Palavras-chave

Musicoterapia; Deficiência Intelectual; improvisação; linguagem; subjetividades.

Abstract

Santos, Rafael Lima dos; Pessôa, Luciana Fontes (Advisor). **Music, adults with disabilities and the expression of internal content**. Rio de Janeiro, 2017. 150p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Strongly present in human trajectory, music has always had its place of honor as the language of emotions. This dissertation aimed to amplify this concept and ponder about said language in its potential of sense unveiling, particularly in the treatment of adults with deficiency. This work discussed the role of the patients musical production as legit manifestation of cognitive, aesthetic, cultural, life and communication content, with music being a concrete possibility for these adults to read into reality - and, as interactive players, to put themselves in it. Questions such as human development and deficiency, music therapy, language and musical improvisation were part of a theoretical foundation which, inside the clinic of the adult with deficiency, validated the premises of integration and organization needed by this adult. The conclusion that resulted from this study is that, with its intended objectives and having the results critically analyzed, the research fulfilled its prerogative of music as therapeutic treatment and potentially promising of manifesting internal content. Furthermore, new ideas were thought out in order to optimize not only the therapeutic work with music but also provide to this population a freeing experience marked by expressive creativity and pleasure.

Keywords

Music therapy; intellectual disability; improvisation; language; subjectivities

Sumário

Apresentação	11
1 Introdução	20
2 Desenvolvimento humano e Deficiência Intelectual	23
2.1 Conceitos de inteligência.....	25
2.2 O desenvolvimento humano.....	27
2.2.1 O desenvolvimento humano e a música (Bruscia).....	29
2.3 <i>Taxonomia</i> da Deficiência.....	32
2.4 A Síndrome de Down.....	35
3 Musicoterapia	39
3.1 Musicoterapia para o senso comum: algumas questões.....	40
3.2 Música em musicoterapia.....	48
3.3 Algumas definições de musicoterapia.....	51
3.3.1 Definição da Federação Mundial de Musicoterapia.....	52
3.3.2 Definição de Edith Boxill.....	53
3.3.3 Definição de Patxi Del Campo.....	53
3.3.4 Definição de Valgerdur Jonsdottir.....	54
3.3.5 Definição de Mary Priestley.....	55
3.4 Musicoterapia na Deficiência Intelectual.....	56
4 Linguagem	61
4.1 Algumas linhas conceituais.....	62
4.1.1 Vygotsky.....	64
4.1.2 Bruner.....	65
4.1.3 Chomsky.....	66
4.1.4 Vygotsky, Bruner, Chomsky e a música.....	67
4.2 Jean-Jacques Rousseau.....	69
4.2.1 <i>O Ensaio sobre a origem das línguas</i>	71
4.3 <i>O Ensaio sobre a origem das línguas</i> e a musicoterapia.....	77
4.4 Música como linguagem.....	78

5	Improvisação	84
5.1	A improvisação no universo musical.....	85
5.2	A improvisação em musicoterapia.....	87
5.3	<i>A Teoria de Improvisação Experimental</i> (Modelo Riordon- Bruscia).....	91
6.1	Metodologia da pesquisa	96
6.2	Cuidados éticos.....	97
6.3	Da natureza da pesquisa.....	97
6.3.1	Qualitativa.....	97
6.3.2	Longitudinal.....	98
6.3.3	Experimental.....	98
6.4	Objetivo geral.....	99
6.5	Objetivos específicos.....	99
6.6	Hipótese de pesquisa.....	99
6.7	Perfil dos participantes.....	100
6.7.1	A.	100
6.7.2	C.	101
6.7.3	F.	101
6.7.4	L.	102
6.7.5	R.	102
6.7.6	W.	103
6.8	Atividades desenvolvidas.....	103
I.	<i>Do uso do teclado eletrônico</i>	105
II.	<i>Do uso da voz</i>	108
6.8.1	Improvisação teclado-outro instrumento.....	109
6.8.2	Improvisação entre “alunos” com instrumentos de livre escolha.....	109
6.8.3	Improvisação com participante ao teclado-outro instrumento.....	110
6.8.4	Atividade seguir o “líder” batendo com os bastões no chão..	110
6.8.5	Improvisação com o grupo.....	111

6.8.6	Improvisação teclado-voz.....	111
6.8.7	Improvisação voz-qualquer outro instrumento.....	111
6.9	Resultados e análise dos dados: generalidades.....	112
6.10	Resultados e análise dos dados: especificidades.....	116
6.10.1	A.	117
6.10.2	C.	117
6.10.3	F.	118
6.10.4	L.	119
6.10.5	R.	120
6.10.6	W.	120
6.11	Discussão teórica.....	122
6.12	Repensando propostas.....	125
7	Coda	132
	Referências	137
	Anexos	148
	Parecer da Comissão de Ética e Pesquisa da PUC-Rio (2016-19).....	148
	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	149

Apresentação

Refletir sobre o trajeto percorrido desde a graduação até a confecção da proposta de pesquisa do mestrado não é apenas um debruçar-se sobre si mesmo – o que já é muito. Trata-se também, penso eu, de um convite. Porque olhar para trás e perceber a extensão do que foi vivido, dá a dimensão da surpresa, da alegria e da urgência pelo outro tanto que ainda (sempre!) precisa ser feito – sobretudo com relação à produção acadêmica de uma ciência tão recente e ainda não tão conhecida como a musicoterapia.

Minha primeira graduação foi em Letras. Cursei inicialmente Literaturas, mudando por transferência para Alemão. Foi um período de grande riqueza: por ter sido apresentado ao universo acadêmico; pela perspectiva de mergulhar em algo que, em princípio, faria pelo resto da vida – a tal profissão que abraçamos; por ter tomado contato com professores que eram / que são verdadeiras referências em suas áreas; por tomar conhecimento de outras culturas e novas formas de olhar o mundo. E, sem dúvida, o mais importante de todos os motivos que contribuíram para essa riqueza: foi nessa época que tive contato com o universo da pesquisa acadêmica.

Já transferido para o Alemão, logo me interessei por direcionar meu foco para o campo da Literatura Alemã e, de fato, orientado pela Doutora Izabela Kestler (*in memoriam*), estudei Classicismo de Weimar durante praticamente todo o resto da graduação. Lendo, traduzindo, produzindo. Decididamente, pensava, era *isso* o que eu ia querer fazer.

Minha segunda graduação, ainda pela UFRJ, representou, sem que eu suspeitasse na época, uma transição à musicoterapia. Foi como graduando em Piano que certo “incômodo” começou a surgir, um “incômodo” relacionado à prática musical veiculada pelo curso que, grosso modo, preconizava uma vivência no instrumento muito voltada para a produção de concertistas em apresentações. Estudei peças tão belas, vi outros colegas estudando obras tão formidáveis constantemente. Sempre acreditei que deveria existir algo mais nessas peças (sobre as quais todos os alunos se debruçam semanas a fio) além do simples propósito acadêmico de unicamente apresentá-las a uma banca nos finais de período para receber uma nota. Começou a crescer em mim (*andante agitato*) uma

inquietação no sentido de querer acreditar que a música pode e vai mais além. Ainda dentro da UFRJ, tive conhecimento dessa graduação outra, musicoterapia. Comecei a procurar saber sobre e acreditei que deveria tentar. O que me levou ao Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM - CEU).

A graduação em musicoterapia não trouxe um deslumbramento messiânico no sentido de acreditar que a música fosse capaz de curar enfermos, salvar pessoas de uma condição aflitiva – qualquer que fosse –, sanar doenças do corpo e da alma. Tampouco supus que, tal como Orfeu com sua lira, bastaria sair por aí com um violão no colo e todas as feras (reais e metafóricas) se acalmariam entrando em estado de graça. Já nos contatos iniciais, pude perceber que essa ciência (que também é arte) era exatamente o ir além que procurava e cria ser possível¹.

O curso em Musicoterapia no Conservatório Brasileiro de Música é dividido em três grandes áreas²: disciplinas de música (Percepção, Análise, História da Música, entre outras); disciplinas de sensibilização (Expressão Corporal, Improvisação corpo-som, Processos de musicalização, entre outras) e disciplinas clínicas (Psicologia, Neuroanatomia, Teorias e técnicas em Musicoterapia, entre outras). Por sua vez, a disciplina dorsal que nomeia o curso é dividida em três zonas de atuação (sendo exigido de cada uma delas um estágio): Musicoterapia na Reabilitação, Musicoterapia na Saúde Mental, Musicoterapia na Deficiência Intelectual. Não cabe aqui discorrer sobre como foi ter tido contato com todas essas zonas de atuação, mas creio ser válido registrar que, inicialmente, ainda sem saber em que área gostaria de atuar, só tinha uma certeza na época: não seria no campo da Deficiência Intelectual. De maneira alguma.

Contudo, a partir da prática nos estágios, a mudança começou. Cada aluno poderia escolher o lugar em que gostaria de estagiar, desde que dentro do campo da Deficiência Intelectual – área obrigatória no segundo ano de curso. A

¹ É evidente que com isso não advogo um *status* de mais-valia do musicoterapeuta com relação ao uso da música pelos solistas, bacheleiros em seus instrumentos, cantores, regentes: para todos que se utilizam da música como *performance* em geral. Aliás, é esperado que pessoas sejam afetadas, mexidas em seu interior após um recital, tanto os que assistem quanto os que tocam – o que significa que a música por si é capaz de tocar e agir, qualquer que seja o meio em que se apresente: numa sala de concerto, num atendimento ou numa sala de aula. O mesmo vale para os educadores musicais – e, historicamente, como será visto mais adiante, a Musicoterapia deve muito à Educação Musical. Não se trata, portanto, de estabelecer uma hierarquização entre a tríade “música na performance”-“música na terapia”-“música na educação”. São direcionamentos distintos, apenas isso.

² Descrição da grade curricular baseada no ano do meu ingresso no curso, ou seja, 2008.

professora da disciplina, Ana Sheila Tangarife³, também era a musicoterapeuta do IPCEP (Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional). Por uma questão de comodidade e conveniência, uma vez que nossa professora atuava diretamente ali, escolhemos (eu e duas colegas de turma) estagiar no referido Instituto mesmo.

Ainda me lembro bem do meu primeiro dia como estagiário. Do estranhamento em lidar com pessoas com deficiências (não uma ou duas delas, mas uma turma inteira!). Eu me lembro dos rostos e expressões de mútuo *reconhecimento* – dos novos estagiários com relação a eles, da parte deles com relação aos novos estagiários –, bem como dos sorrisos e recepção calorosa em nos receber. Eu me lembro do conforto que veio com o tempo em perceber que por trás das babas, das formas distorcidas, dos odores estranhos, dos trejeitos, dos espasmos, das ocasionais convulsões, nos deparávamos com pessoas que sentem, que nos tocam calorosamente, que conversam e se preocupam conosco, que confiam em nós e partilham gratuitamente de experiências de suas vidas, que se comunicam e que esperam algo de nós, sendo bastante receptivas às atividades musicais – e, não raro, surpreendentemente atuantes.

Foi durante a prática do estágio que meu interesse por essa área começou a crescer. Acredito que esse interesse tenha nascido de uma vivência plena marcada pelo contato direto com os internos e a percepção da enorme gama de possibilidades da atuação da musicoterapia dentro da área da Deficiência Intelectual.

Entretanto, tanto nos estágios quanto nas supervisões, alguns questionamentos se apresentavam constantemente em torno de uma só dúvida: *por que a potência da musicoterapia nessa área de atuação continua sendo algo desconhecida por pais ou responsáveis, educadores, profissionais de saúde e pessoas em geral?* Talvez pelo reconhecimento (muito acertado) de que o trabalho com pessoas com deficiência, em longo prazo, é cansativo e exige um grande esforço que, ao cabo de *muitas* sessões, resultaria apenas em *alguns* resultados aparentemente pouco significativos; talvez pelo temor de que o musicoterapeuta que lida com essas pessoas poderia “esquecer” da terapia por desenvolver uma

³ Docente da graduação e da especialização em Musicoterapia (CBM - CEU). Supervisora de estágios na área Deficiência Intelectual e coordenadora da Clínica Social Ronaldo Millecco (CBM - CEU).

prática mais voltada pra educação musical (não que represente qualquer problema ser um educador, longe disso! mas terapia musical não é educação musical, educação musical não é terapia musical); talvez porque conceitos profundamente arraigados e “indiscutíveis” do pensamento ocidental acerca do funcionamento psíquico como inconsciente, projeção, id-ego-superego, não se revelariam muito pertinentes (ou, ao menos, não tão fundamentalmente importantes) no trabalho *prático* com pessoas com deficiências; talvez porque as instituições especializadas estariam fadadas a terminar, por conta da proposta de inclusão nas escolas convencionais; talvez porque mesmo os espaços e instituições que trabalham especificamente com deficientes adultos são bastante escassos.

Enfim, cumpri minha carga horária no Instituto, mas optei por continuar ali – tornando o campo da Deficiência Intelectual minha área prioritária. A motivação da minha permanência, além da potencialidade musical que era *vivida* ali, foi um estudo realizado sob a orientação de Ana Sheila Tangarife.

A pesquisa **Musicoterapia na Deficiência Intelectual – um estudo sobre avaliações e intervenções com enfoque cognitivo** durou de março de 2010 a março de 2012. Durante esse tempo, foi feito um trabalho prático de identificação das potencialidades e necessidades musicais dos “alunos” do IPCEP com o objetivo de, ao final do processo, elaborar um instrumento de avaliação específico da musicoterapia na área da Deficiência que fosse capaz de otimizar o trabalho realizado. Esse instrumento foi elaborado e, entre outras funções, o PAM (Perfil de Avaliação Musicoterápica) de cada “aluno” permitia mapear, entre outros aspectos, comportamentos nas áreas de: manifestação instrumental; manifestação vocal; relacionamento sonoro; improvisação integrada; reatividade sonora; *performance* musical; criatividade musical e comunicabilidade sonora.

Esse estudo, aliás, serviu de escopo temático para a minha monografia. Principalmente porque um dos eixos temáticos da pesquisa realizada girava em torno dos pressupostos teóricos de um psicólogo romeno e sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural: Reuven Feuerstein (1921-2014). Dizendo de maneira bem sucinta, a teoria do MCE defende uma postura frente a todo tipo de incapacidade humana pautada pela superação, uma vez que todos nós somos capazes de modificar nossa estrutura cognitiva.

Além da pesquisa – muito exitosa tanto no Instituto quanto no meio profissional –, outro fator foi decisivo para minha permanência ali: Ana Sheila

Tangarife já estava em vias de se aposentar e decidiu que seria eu a pessoa a substituí-la ali dentro – onde estou até hoje.

Já houve mudanças: pessoas saíram, alguns entraram – profissionais e “alunos”; mudamos de sala; o antigo piano de armário de madeira foi substituído pelos teclados eletrônicos; mudamos algumas propostas, no sentido de incluir a musicoterapia nos planejamentos de equipe. A única coisa que não muda é o gosto de, ao menos uma vez na semana, todos terem contato com a prática musical – que também conta com oficinas de flauta-doce, canto e percussão.

Perto de completar a graduação no Conservatório, passei pelo processo de me questionar a respeito do direcionamento dos meus estudos quando terminasse o curso. Isso porque não há no Brasil (até o presente momento) um Mestrado em musicoterapia – há especialização, inclusive no próprio CBM. Ainda orientado por Ana Sheila Tangarife, pareceu mais acertado, em princípio, que a área de Educação seria a mais apropriada – mormente a educação inclusiva. Entrando em contato com o trabalho e as pesquisas de muitos profissionais, não percebi uma atuação significativa com adultos deficientes. Na verdade, de um modo geral, a literatura especializada é absolutamente escassa. Muito tem sido escrito a respeito da criança com deficiência: estimulação essencial, inclusão, acompanhamento, políticas públicas, ambiente de sala de aula, propostas lúdico-pedagógicas. Parece que ainda não se constatou que é preciso pensar que essas mesmas crianças sobre quem tanto se escreve vão crescer e envelhecer – não mencionando os muitos que já existem.

Foi por meio de uma amiga estudante de Design da PUC que tive contato com a pós-graduação em Psicologia Clínica. Essa amiga, inclusive, desenvolveu um projeto de pesquisa com vestes sonoras para pessoas com deficiência e estagiou no IPCEP quando eu já era o musicoterapeuta da instituição – pesquisa essa que, aliás, que era a tema de sua dissertação⁴. Procurei saber mais sobre e, tendo lido a respeito da linha de pesquisa *Interação social, linguagem e subjetividade*, percebi que ali deveria ser um campo prenhe de possibilidades para continuar estudando e desenvolvendo uma pesquisa nesse campo que abracei – na verdade, pelo qual fui abraçado.

⁴ Natália Chaves Bruno: **Wearables, deficiência intelectual de desenvolvimento e movimentação corporal**: um estudo sobre a perspectiva do design em parceria com o grupo do IPCEP (Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional). Dissertação defendida em 2015.

Meu projeto de pesquisa, *Música como linguagem: adultos com deficiências e a expressão de conteúdos internos*, é um continuar da monografia de fim de curso da graduação. O que pretendo é me debruçar sobre as narrativas⁵ produzidas com atividades de improvisação propostas na pesquisa – pesquisa essa cujos pressupostos de partida são o de que a música, para além do campo das emoções, é um processo cognitivo ativo e construtivo todo peculiar. De acordo com Serafine (1988),

a música é uma forma de pensamento *que se desenvolve*, durante a existência da pessoa, tanto quanto outras formas de pensamento, tais como a linguagem, o raciocínio matemático e as concepções a respeito do mundo físico. (p. 5)

Musicalmente falando, sobretudo em sua manifestação popular, nossa cultura não estimula a prática da improvisação. Somos submetidos o tempo todo à prática da reprodução musical – sendo que essa reprodução quase sempre obedece ao esquema padrão de canções estrofe-refrão-estrofe, tendo harmonias e encadeamentos que conduzam o ouvido do senso comum a uma zona de conforto e segurança porque “esperamos” o que vai acontecer.

A improvisação musical é um jogo em que as regras podem ser subvertidas, ainda que, tempos depois, nossa percepção tenda à busca de sentido dentro dessa aparente e deliberada desorganização sonora. Miller (1992) fundamenta esse caos sonoro dizendo que

ao ouvirmos uma peça particular, alguém segue os esquemas, projetando-os para frente no tempo para fornecer expectativas. A maioria desses planos, dessas projeções é inconsciente. *Quando uma interrupção ocorre e a estimulação toma seu lugar, a atividade cognitiva é acionada de forma a procurar uma interpretação do novo evento.* (p. 15; grifos meus)

Essa busca de significação é cara para o entendimento da subjetividade do adulto com deficiência, uma vez que seu *discurso* (e nem digo do especificamente musical) pode ser sobrepujado pela “interpretação” dos que lhe são ou estão próximos – situação que, aliás, pode ser comum aos que apresentam problemas na inserção da linguagem de um modo geral (CIRIGLIANO, 2014). Parece que ainda ficamos tão desconcertados por suas incapacidades que não nos apercebemos de

⁵ Narrativa compreendida como, sob a ótica da Psicologia Cognitiva defendida por Monteiro (2008), um processo articulado de negociação da autoimagem e do autoconceito “frente aos cânones da cultura” em que a subjetividade se produz.

que são sujeitos⁶ desejantes e atuantes. O valor do sentido em música (traçando paralelos com a linguagem convencional constituída de fonemas, de sintaxe e de semântica) se manifesta justamente quando a produção desses adultos prescinde da letra ou da palavra para acontecer.

A justificativa da pertinência da presente pesquisa encontra duas frentes: uma relacionada à necessidade cada vez maior de estudos na área da cognição musical; a outra, relacionada à necessidade de produzir conhecimento acerca da população adulta com deficiências que, devido aos avanços dos meios profiláticos e divulgação de posturas e recursos voltados à promoção de qualidade de vida, tem vivido mais, também tem envelhecido.

Isso porque ainda parece ser difícil enxergar e compreender o fenômeno musical para além das amarras caracterizadas pelo tripé “dom” - “emoção” - “entretenimento”. O ensejo de encarar a música como uma manifestação cognitiva tão legítima quanto, por exemplo, as operações lógicas, linguísticas ou espaciais, deixa claro que, apesar de sua natureza física (o som que se propaga por vibração) e cultural (sendo uma manifestação humana presente desde tempos imemoriais (LEVITIN, 2006)), a música ainda precisa se firmar, também, como uma faculdade do intelecto. Como já dito, estudos sistemáticos relacionados à cognição musical são recentes no Brasil e, portanto, ainda escassos (ILARI, 2006).

Por outro lado, segundo estimativas do censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), 45,6 milhões da população brasileira possuem algum tipo de deficiência – incluindo as de natureza visual, auditiva, motora e/ou cognitiva. Isso representa cerca de 24% da população – número bastante expressivo. O fomento de políticas públicas voltadas para a inclusão e acessibilidade reforça que a atitude diante das pessoas com deficiências não é a de simplesmente computar sua existência, mas a de se admitir que sejam necessários adaptação e comprometimento mútuos: da pessoa com deficiências para com a sociedade e vice-versa, viabilizando que tal parcela da população circule e atue. Pesquisas que viabilizem promoção de qualidade de vida para tais pessoas são mandatórias, quaisquer que sejam as áreas do conhecimento.

⁶ O conceito de **sujeito** acolhido na presente dissertação está de acordo com Cirigliano (2014), quando diz: “Este signficante – sujeito – não é ponto de discussão em Musicoterapia. Para o musicoterapeuta, *o afetamento pelo sonoro*, que se dá desde o útero materno, seja por vibrações ou auditivamente, *já faz de todos os humanos, sujeitos musicais*” (p. 1; grifos meus).

O *setting* musicoterapêutico é lugar de experiências que vão, necessariamente, para além do espaço clínico, permeando as relações do paciente com seu mundo (BARCELLOS, 2009). A compreensão dessa dinâmica permite não apenas um maior entendimento do papel da música na vida das pessoas com deficiências, bem como refletir sobre uma resignificação do sujeito consigo mesmo, com o musicoterapeuta e com os demais do grupo. De acordo com Louro *et al.* (2006), a grande *contribuição da música* orientada para a pessoa com deficiências

encontra-se diante da possibilidade de trabalhar de forma objetiva suas dificuldades e limitações; de descobrir nesse processo suas capacidades e talvez perceber que o limite pode ser a mola propulsora para sua realização pessoal, *seja ela musical ou de outra natureza. (...) Música é importante porque é importante*, para todas as pessoas, em todos os momentos de suas vidas, independente de suas habilidades ou dificuldades. *Isso nem todos compreendem* (p. 28, 29; grifos meus).

Nossa sociedade, ao contrário da dinâmica do ensino de alguns povos, aceita com tranquilidade o analfabetismo musical (GARDNER, 1994). Sequer se aventa a prerrogativa da necessidade dos membros da comunidade desenvolverem o mínimo de competência para, ao menos, identificar as notas dispostas numa pauta musical. O quadro fica ainda mais interessante quando, dotados de uma mentalidade utilitária preconizada pelo capitalismo, percebemos que, apesar da “magia” de que é dotada, a música não é necessária para a existência humana. Poderíamos perfeitamente viver sem ela.

No entanto, faz muito sentido, ainda assim, pensar a música como parte constitutiva da própria sociedade. Segundo Levitin (2006),

alguns dos artefatos humanos mais antigos são instrumentos musicais (por exemplo, tambores e flautas feitas de ossos). De fato, o ato de fazer música antecede a agricultura nos registros arqueológicos. (p. 25)

Valem também as palavras de Sloboda (2008), psicólogo bastante atuante na área da cognição musical:

Alguém pode compreender a música que se ouve ser sem movido por ela. Se ele é movido por ela, então ele deve ter passado por um estágio cognitivo que envolve a formação de uma *representação interna*, simbólica ou abstrata da música. A natureza desta *representação interna* e as coisas que ela permite que o ouvinte faça com a música são a matéria-prima central da psicologia cognitiva da música. (p. 5)

É essa representação interna de que fala o autor – e a crença na potência das narrativas expressivas por ela desencadeadas – o que fundamenta a prática terapêutica da música na clínica da deficiência.

Finalmente, vale reforçar que toda pesquisa é um recorte, é um instantâneo tirado conscientemente tendo passado por necessárias escolhas: quem ou o que será fotografado, o porquê, o como, o melhor ângulo, em que momento, o que fazer com a foto pronta, como relacionar essa foto com outras já existentes e outras que virão. E, assim como na fotografia, o instante captado é apenas isso: um instante. Depois de pronta, as pessoas da foto passam por momentos outros, em produções outras, ou seja, em convites outros para que novas fotos sejam tiradas; para que, enfim, esses “corpos que aprendem a ser afetados”, como nos diz Latour (2008), continuem em seu dinamismo de vida.

1|

Introdução

A presente dissertação se organizou pela disposição em capítulos que, até chegar à pesquisa propriamente dita, elencaram reflexivamente discussões acerca do desenvolvimento, da musicoterapia, da linguagem e da improvisação.

O ser humano em sua particularidade expressiva de diversidade foi o primeiro tema para, em seguida, a musicoterapia ganhar voz em sua proposta peculiar de entendimento e abordagem desse mesmo ser humano. A linguagem ganhou contornos muito particulares no entendimento histórico necessariamente atrelado à música de J. J. Rousseau. A improvisação culminou a fundamentação teórica como linguagem específica em sua manifestação musical – e, claro, em musicoterapia.

O propósito dessa **Introdução** no corpo maior do trabalho foi o de, brevemente, esclarecer como esta dissertação se organizou. Seguem, então, os capítulos estruturalmente pormenorizados.

O primeiro capítulo, **Desenvolvimento humano e Deficiência Intelectual**, após discutir brevemente a relativização do conceito de normalidade marcado pela diferença, dimensionou formas distintas de compreender o intelecto humano. O entendimento de desenvolvimento também se mostrou diverso, a depender do enfoque que se tenha adotado – dedicando, inclusive, uma referência ontológica pautada pela música elaborado por Bruscia (1999).

Ainda no mesmo capítulo, depois de um panorama orientado para discutir a tipicidade dentro do desenvolvimento humano, a reflexão seguinte se propôs tratar da atipicidade: as nomenclaturas existentes (e a *carga* que cada uma comporta) e suas classificações. O capítulo encerra com o enfoque sobre a Síndrome de Down.

No capítulo seguinte, **Musicoterapia**, antes de uma discussão conceitual a respeito de seu campo de atuação específico na área da Deficiência Intelectual, foi preciso, embasado de maneira genérica no que as pessoas comumente dizem, definir o que a musicoterapia *não é*. Questões que se colocam frente ao profissional que se vê constantemente às voltas com as “fronteiras” de um campo de saber que, essencialmente, já é um espaço-entre, amálgama entre Arte e Medicina.

Após essas reflexões – e as implicações particulares suscitadas (história, quadro atual, reconhecimento e alguns equívocos) –, a música ganhou destaque sob o olhar específico da musicoterapia, diferenciando esse mesmo olhar da prática performática e da educação musical.

A partir de algumas definições selecionadas, elencadas e devidamente discutidas, a musicoterapia como potência alternativa diante da Deficiência Intelectual encerrou o capítulo.

A dissertação seguiu com o capítulo **Linguagem**. Esse foi o *lugar* da pesquisa em que se procurou ampliar o olhar frente à multiplicidade de óticas a respeito de um assunto tão constitutivo da essência humana – o que nos insere social e culturalmente, nos definindo em nossa singularidade como espécie.

Os teóricos Vygotsky, Bruner e Chomsky deram contribuições necessárias que serviram para traçar, posteriormente, paralelos com a comunicação musical que se mostraram férteis e possíveis.

Algumas definições e entendimentos diversos sobre a linguagem humana foram mostrados, orientando o direcionamento, evidentemente, para uma perspectiva própria da música: linguagem potente com “encaminhamentos” e contornos muito bem definidos.

Nesse sentido, Rousseau (2008), em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, foi convocado para, depois dos três referidos pensadores, dar sua contribuição necessária em que defende o entendimento da evolução humana pautado pelo poder da linguagem musical: paradigma da perfeita expressão.

Em sua trajetória rumo à civilização, o homem, assegura Rousseau, teria trilhado um caminho cujo desenrolar o privou da riqueza comunicativa original. O presente trabalho procurou assegurar, pela musicoterapia, uma tentativa possível de resgate dessa “magia” de que a música anteriormente era dotada.

Ainda no mesmo capítulo, e na tentativa de marcar sua singularidade frente ao signo linguístico, semelhanças e diferenças entre as linguagens musical e verbal/escrita foram abordadas.

O capítulo **Improvisação** definiu o último objeto da fundamentação teórica antes de apresentar a pesquisa.

Encarada de forma distinta com relação ao senso comum, foi visto que a improvisação é um dos gêneros de que a música se vale – com um funcionamento e uma prática que, de modo algum, significam “fazer *qualquer* coisa”.

Dentro da musicoterapia, a improvisação foi discutida como ferramenta técnica promissora e propulsora de subjetividades – mormente frente à pessoa com deficiência. Para o propósito da pesquisa realizada, o Modelo Riordon-Bruscia de Improvisação Experimental foi discutido: o porquê de sua escolha, o que o diferencia dos demais modelos e linhas, quais aspectos são trabalhados em sua manifestação.

É, porém, na **Metodologia da pesquisa** que a dissertação aferiu sua proposta maior: a de refletir sobre as possibilidades terapêuticas da música na Deficiência Intelectual.

Questões de ordem definidora da natureza deste trabalho foram debatidas, a saber: método (como, de fato, a pesquisa *aconteceu na prática*), questões éticas, natureza do estudo, objetivos e hipótese.

Em seguida, o capítulo continua com uma breve descrição dos perfis comportamental e musical dos sujeitos envolvidos para descrever detidamente as atividades desenvolvidas que foram propostas – bem como o que esperar do uso do teclado eletrônico e do uso da voz.

No tópico voltado para a descrição dos resultados e análise de dados, as impressões da pesquisa foram problematizadas. De maneira geral (os sujeitos como grupo) e de maneira específica (cada um deles em suas particularidades dignas de menção).

A *Discussão teórica* seguinte visou dialogar com todos os capítulos precedentes, no sentido de estabelecer diálogos conceituais com a fundamentação teórica anteriormente vista – fundamentação essa que visasse e servisse para otimizar o trabalho prático musical na deficiência. E é justamente o repensar propostas (novas-velhas) o que encerra o capítulo.

A dissertação teve na **Coda** o espaço crítico para reflexão “final”, em que se fala um pouco e mui brevemente sobre o quadro da deficiência no Brasil – e de novos estudos que precisam ser feitos.

2|

Desenvolvimento humano e Deficiência Intelectual

Redes sociais. Fóruns online. Notícias e acontecimentos em tempo real diuturnamente – não raro acompanhados de toneladas de opiniões, “achismos” e sentenças. No conforto de sua poltrona, qualquer cidadão (podendo, inclusive, optar pelo anonimato) emite juízos de valor sobre, praticamente, qualquer assunto que seja veiculado. Em seu país ou não. Parece não ser desacertado supor que, nas redes sociais dos dias de hoje, qualquer um pode assumir o papel de juiz, psicólogo, policial, terapeuta, professor, pesquisador, advogado, técnico esportivo, crítico, artista, cientista, *chef* ou o que quer que seja.

Por um lado, tal democratização do conhecimento possibilita que vários assuntos sejam amplamente divulgados e discutidos por várias camadas sociais – e que cada um emita seu veredicto final ou simplesmente *fique por dentro*. Por outro lado, se faz notório que, apesar de toda essa propagação dos acontecimentos e debates de ideias – marcadas por forte avanço tecnológico que, entre outras atribuições, lança constantemente aplicativos e plataformas que facilitam justamente a comunicação –, a sociedade ainda se vê às voltas com antigas questões humanas. Ainda: é justamente dentro do espaço das telas luminosas onde também podem se propagar indiscriminadamente ódio, intolerância, ignorância, desrespeito e retrocesso.

Por trás do quadro dessa verdadeira patologia social de segregação, há algo que encerra um comportamento humano associado a tudo aquilo que seja, na acepção mais ampla do termo, *excêntrico*, ou seja, *ex-cêntrico*, “fora do centro”, “à margem”. Como lidar com o *diferente*, afinal? O *diferente* assustador. O *diferente* incômodo, quase desconcertante, mesmo condenável. O *diferente* risível fonte de anedotas. O *diferente* estranho.

Lidar com o diferente pode atingir esferas diversas e com múltiplas implicações: desde a violência física ou mesmo à morte, passando por situações mais “inofensivas” como a piada ou a simples condescendência piedosa.

E como tudo o que diz respeito à humana condição, o conceito paradigmático em que se baseia o *igual* da maioria a que se opõe o *diferente* de

uma minoria também foi (e é) marcado pelo crivo conceitual da história. De acordo com Fonseca (1995),

Em termos antropológicos, ser “criança”, ser “velho”, etc., representou em vários períodos históricos, e representa ainda hoje, uma condição de subalternidade de direitos e de funções sociais. (...) Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Há implicitamente uma relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue entre “deficientes” e “não-deficientes”. Essa relatividade obscura, tênue, sutil e confusa, procura, de alguma forma, “afastar” ou “excluir” os “indesejáveis”, cuja presença “ofende”, “perturba” e “ameaça” a ordem social. (p. 7)

Significa refletir que, dentro de uma perspectiva dinâmica da história, o *diferente* não é condição intrínseca, imanente. O diferente *se faz* diferente – e não por suas próprias mãos, e não pelo próprio olhar.

Quando pensamos especificamente na pessoa com deficiência, há que se ter o cuidado por não associar a diferença ao estigma da incapacidade. Segundo Chan e Zoellick (2012),

Em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isto se deve ao fato das pessoas com deficiência enfrentarem barreiras no acesso a serviços que muitos de nós consideram garantidos há muito, como saúde, educação, emprego, transporte, e informação. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades mais pobres. (p. xi)

É claro que não se trata de fechar os olhos ou simplesmente ignorar a diferença marcada pela natureza da deficiência – mesmo porque, algumas dessas limitações são, literalmente, muito perceptíveis. O que precisa ser pensado é que a diferença é uma condição comum a que todo ser humano está, necessariamente, submetido: ninguém é absolutamente idêntico a ninguém¹ (WILLIAMS, s/d).

Além disso, todos nós temos nossas incapacidades, limitações, imperfeições. Quem decide o nível de “gravidade” entre o uso de uma bengala ou o uso de um par de óculos, ao que parece, não é quem precisa dos óculos ou da bengala.

¹ Existem, ao menos, dez características que tornam nossa singularidade inalienável: DNA; digitais; modo de andar; batimentos cardíacos; voz; cheiro; microbioma (a colônia de bactérias e microorganismos vivos em nós); íris; orelhas; ondas cerebrais. (WILLIAMS, s/d)

Esta é a parte da dissertação cujo objetivo foi discutir a temática da Deficiência. Não sem propósito, o primeiro capítulo desse trabalho coloca a questão *humana* em evidência para que, posteriormente, assuntos que digam respeito à música, à linguagem, à improvisação e à pesquisa propriamente dita sejam trabalhados. Portanto, antes das abstrações teórico-conceituais, o elemento concreto *razão de ser* da pesquisa – na verdade, de todo e qualquer trabalho terapêutico: o ser humano.

Para tanto, algumas breves noções acerca do desenvolvimento serão pontuadas, bem como as especificidades da Síndrome de Down. Antes, porém, observações sobre algumas definições de nomenclatura se fazem necessárias para melhor situar o lugar conceitual desse trabalho. Não sem discutir brevemente o que vem a ser inteligência: algumas definições, perspectivas, implicações.

Antes das discussões conceituais a que o capítulo presente se propõe, fica claro que, a despeito da crescente mobilização inclusiva em nível global, é preciso sempre repensar e ampliar o julgamento de normalidade para além de uma ótica puramente biológica, anatômica, fisiológica. Questões sobre “o que é normal?”, “o que *se faz* normal?”, “como / por que o normal pode mudar?” precisam ser repensadas constantemente para tentar fazer, tanto quanto se possa, uma leitura da diferença, seja ela de que natureza for, livre da ótica limitadora da ignorância.

2.1 Conceitos de inteligência

Historicamente, algumas maneiras de definir o intelecto tiveram proposições interessantes. Para o filósofo grego Aristóteles (384 a.C.-322 a. C.), o conceito de inteligência se desdobra em cinco funções: sensação, imaginação, memória, razão prática e razão criativa (GOMES, s/d).

Em Wilhelm Stern (1871-1938), o pai do conceito de QI, a inteligência é compreendida como um construto relacional entre a idade mental e a idade cronológica (GIRARDI, 2005). Galton (1822-1911), primo de Darwin de quem bebeu das águas da Seleção Natural para o desenvolvimento de sua teoria eugenista, supunha ser a inteligência, assim como outros caracteres hereditários, passíveis de transmissão geracional (Del CONT, 2008).

Meira e Spinillo (2006) nos lembram que foi Thorndike (1874-1949) o primeiro a teorizar sobre o conceito de inteligência social, advogando que, diferentemente da “inteligência escolar” (abstrata), aquela se caracteriza pela

“habilidade de compreender e utilizar conhecimentos relativos ao mundo social e interpessoal, isto é, a capacidade para compreender e lidar com homens e mulheres e agir com sabedoria nas relações humanas” (p. 82).

Assim como com os níveis de deficiência (a serem vistos adiante), a inteligência também pode ser encarada de maneira multifacetada, não em graus, mas em tipos distintos. Foi Gardner (1994) o grande disseminador do conceito multifuncional da inteligência que, para efeitos de caracterização, são distribuídos em seis tipos: a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a cinestésico-corporal e a pessoal. A cada um desses tipos de inteligência, caberia um potencial criativo para o enfrentamento de dificuldades específicas.

Bock *et al.* (2001) ressaltam que também a Psicologia estabelece duas abordagens classificatórias a esse respeito: a abordagem *diferencial*, em que a inteligência poderia ser aferida por meio de testes baseados em escalas; e a abordagem *dinâmica*, para a qual

a inteligência deixa de ser estudada como uma capacidade isolada, para ser pensada como capacidade cognitiva e intelectual *que integra a globalidade humana*. Assim, quando é enfocada uma produção intelectual do homem, esta é analisada nos seus componentes *cognitivos, afetivos e sociais*. (p. 183; grifos meus)

Quando se trabalha no campo da deficiência intelectual, a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutura desenvolvida pelo pedagogo e psicólogo Reuven Feuerstein (1921-2014), já mencionado na **Apresentação**, se faz pertinente e atual. Não só pela possibilidade de libertação das amarras de determinismos genéticos como pela crença na possibilidade de permanente expansão e plasticidade do potencial cognitivo de todas as pessoas – com ou sem deficiências (MORAES, 1999).

Para além dessa amostra, pequena mas significativa quanto às multiplicidades de pontos de vista, ainda resta mencionar alguns assuntos tidos como polêmicos cujo veredicto pode estar longe de ser conclusivo.

Questões que nos fazem pensar, por exemplo, quanto à aplicabilidade de testes de inteligência de maneira massificada, possivelmente desconsiderando a diversidade de padrões culturais e de vida.

Questões que esbarram na própria relevância quanto ao uso na contemporaneidade de testes cognitivos, sejam eles de que natureza for – e da

inexorabilidade de “escapar” de seus resultados ou não: seria o QI imutável, uma sentença definitiva com a qual se conformar para o resto da vida?

Questões, ainda, que dizem respeito, no cenário cada vez mais automatizado e tecnológico em que vivemos, à chamada Inteligência Artificial (IA) – por ter forte e necessária relação com implicações de natureza ética.

O lugar teórico-conceitual de onde partiu o presente trabalho procura compreender o intelecto humano como uma força em processo e em franca relação com o contexto sócio-cultural, sem alienar a possibilidade de sua expansão e aprimoramento. Para todos os efeitos, a partir de agora, fica assumido que, para essa dissertação e pesquisa, inteligência diz respeito à capacidade de resolução de problemas (GARDNER, 1994). Tal entendimento parece ser o mais condizente com a prática de trabalho musical com pessoas com deficiências. Porque esse entendimento pressupõe uma valorização das subjetividades, uma vez que, para o mesmo “problema”, novas soluções podem ser encontradas – muitas das quais bem distintas entre si, mas não menos importantes.

Enfim, muitas são as definições, cada qual com seu perfil e pretensa relevância diferenciadora – assim como não são poucas as discussões que cada uma delas pode suscitar. O que fica claro é que o entendimento do intelecto tem se mostrado questionável, dinâmico e mutável ao longo da história. Muitos foram (e são) os teóricos que se debruçaram sobre a compreensão daquilo que, *Homo sapiens sapiens* que somos, permite que saibamos que sabemos – e reflitamos sobre a dimensão desse poder.

2.2 O desenvolvimento humano

Assim como a concepção de diferença pressuporia uma de igualdade, a concepção de deficiência pressuporia uma de normalidade – ou de eficiência, de ajustamento, de tipicidade. Vimos que os critérios de anormalidade, diferença, desvio, todos eles são estabelecidos culturalmente tendo em vista um padrão que se estabeleça como norma, critério, modelo.

Normalmente, a noção mesma de “desenvolvimento” preconiza uma situação ou estado mais aperfeiçoado que a situação ou estado anterior. Existe, portanto, uma noção implícita de progresso, de evolução.

A depender do referencial teórico, a percepção da noção de desenvolvimento ganha cores particulares. Quando pensamos, por exemplo, na

ótica marxista, não há como dissociar desenvolvimento de uma perspectiva social – sendo o trabalho não-alienável seu elemento motriz. O desenvolvimento ocorre

baseado no processo de superação das barreiras e determinações naturais impostas ao homem de forma a possibilitar a liberação de energia, de potencial criativo, a atividades que o satisfaçam para além das necessidades físicas de autopreservação. (CARDOSO & PINTO, 2015, p. 2)

Por outro lado, o conceito de desenvolvimento para a filosofia existencial-humanista só é estabelecido quando o ser humano atinge a totalidade de suas potencialidades (“eu sou”), passando pelas relações empáticas e integrais com a natureza e com seus iguais (TEIXEIRA, 2006).

Já para o referencial ecológico, o desenvolvimento se enquadra em uma dinâmica de equilíbrio entre avanços científico-tecnológicos com implicações econômicas de consumo, mas de maneira sustentável, ou seja, de modo a *manter* os recursos naturais (MIKHAILOVA, 2004).

A Psicologia, mais especificamente, a Psicologia do Desenvolvimento, também se ocupa em compreender

a relação entre biologia e cultura e na inseparabilidade de diferentes planos de análise: o filogenético, o ontogenético, o histórico-cultural e o microgenético; considerá-lo [o desenvolvimento humano] como um processo que se dá em um tempo histórico e um contexto, mas que é fruto de uma evolução por seleção natural, ao longo de nossa constituição como espécie. (SEIDL-DE-MOURA, MENDES & PESSÓA, 2009, p. 13-14)

Por não ser o propósito do presente trabalho pormenorizar discussões próprias da Psicologia do Desenvolvimento (natureza X criação; inatismo X experiência; gene X ambiente, entre outras), apresento um quadro teórico sucinto de cinco teorias pertinentes à área propostas por Bee e Boyd (2011).

	Teoria	Principais ideias	Ativa ou passiva?	Natureza ou criação?	Estágios ou sem estágios?
Teorias Psicanalíticas	<i>Teoria Psicossocial de Freud</i>	A personalidade se desenvolve em cinco estágios do nascimento à adolescência; em cada estágio, a necessidade por prazer físico está focalizada em uma parte diferente	Passiva	Natureza	Estágios

		do corpo.			
	<i>Teoria Psicossocial de Erikson</i>	A personalidade se desenvolve através de oito crises existenciais durante todo o período da vida; uma pessoa termina cada crise com uma resolução boa ou pobre.	Passiva	Ambas	Estágios
Teorias cognitivas	<i>Teoria Cognitivo-Desenvolvidor de Piaget</i>	O raciocínio se desenvolve em quatro estágios universais do nascimento à adolescência; em cada estágio, a criança constrói um tipo de esquema diferente.	Ativa	Ambas	Estágios
	<i>Teoria Sociocultural de Vygotsky</i>	A interação social é crítica para desenvolver o pensamento e a solução de problemas; estágios no desenvolvimento do raciocínio refletem linguagem internalizada.	Ativa	Ambas	Estágios
	<i>Teoria do Processamento de Informação</i>	O computador é usado como um modelo para o funcionamento cognitivo humano; os processos de codificação, armazenamento e recuperação se alteram com a idade, causando mudanças na função da memória.	Ativa	Ambas	Algumas teorias têm estágios; outras não

As distintas correntes elencadas só atestam a complexidade do estudo que tem como cerne a própria natureza humana.

2.2.1 O desenvolvimento humano e a música (Bruscia)

O musicoterapeuta Kenneth Bruscia, em seu texto *O desenvolvimento musical como fundamentação para a terapia* (1999), tece uma linha reflexiva em que a música estaria, paralela e intrinsecamente, atrelada ao desenvolvimento humano. A possibilidade dessa inserção viva no curso de nossas vidas é não só viável como esperada e natural, considerando que a cultura nos constitui e que a música é ação manifesta de qualquer cultura conhecida até hoje (LEVITIN, 2006).

Sob a ótica da prática em musicoterapia, Bruscia (1999) defende que,

quando concebida como um processo de desenvolvimento, a musicoterapia tem três objetivos principais: facilitar o desenvolvimento e o crescimento gerais pela apresentação de experiências para a aprendizagem a partir do conhecimento das necessidades do cliente no estágio atual (p. ex.: atividades de

linguagem para crianças de três anos de idade); remediar ou compensar incapacidades específicas do desenvolvimento (p. ex.: ajudando um deficiente mental ou um adulto, com problemas de aprendizagem, a aprender a ler); e levar um cliente a um problema recorrente do desenvolvimento a fim de que ele possa ser resolvido (p. ex.: ajudando um adulto a voltar atrás e aprender como brincar). (p.1)

Assim como nas teorias modulares e sequenciais clássicas da Psicologia do Desenvolvimento, o autor empreende a tarefa de refletir – e refletir musicalmente! – como se dá essa caminhada universal.

No chamado *Período amniótico*, envolto em meio líquido e sensível, o feto apreende os sons por meio de vibração – sendo a mais significativa delas os batimentos cardíacos da mãe. “O feto aprende cedo que um batimento estável é uma indicação de vida – do bem estar físico da pessoa – como dependente da estabilidade e da força do pulso² [musical] da mãe” (op. cit., p. 2).

No período seguinte, *De 0 a 6 meses*, o autor assinala o papel da vocalização – anteriormente desencadeada pelo grito à vida no ato do nascimento – como busca para “satisfazer as necessidades básicas, obter prazer, prevenir ou reduzir a dor ou, ainda, estar com outras pessoas” (op. cit., p. 3). Além das sensações rítmicas vivenciadas pelo bebê no ato da sucção do leite materno, entram em cena os instrumentos³ como extensão sonora de seu próprio corpo.

O estágio seguinte, *De 6 a 24 meses*, é caracterizado pela entrada do timbre⁴ no universo sonoro do bebê – quando ele desenvolve a capacidade de reconhecer vozes e melodias, bem como de reagir a esse reconhecimento. Espera-se que os objetos, ao término dessa fase, passem a ser reconhecidos como não-eu.

Além disso,

a criança também se reconhece como uma entidade psicológica e emocional à parte do resto do mundo. Estas descobertas podem levá-la a sentimentos de abandono ou de ansiedade na separação. A música testemunha os sentimentos da criança tanto através das canções espontâneas como das já compostas que são um “objeto transicional”, algo que assegura à criança que ela não está sozinha. (op. cit., p. 4)

² “(ing. *pulse*) Efeito de pulsar, bater ritmadamente. Sentido de constância e unidade de ritmo. [var.: pulso].” (DOURADO, 2004, p. 265)

³ Basicamente: chocalhos; guizos; chupetas, pelúcias e outros objetos que produzam sons quando manipulados, apertados, mordidos.

⁴ “Elemento que diferencia a qualidade de sons de igual intensidade e frequência (...).” (DOURADO, 2004, p. 332)

As canções são igualmente importantes e são aperfeiçoadas em vocabulário, fraseado e pessoalidade na fase seguinte, **De 2 a 7 anos**. Aqui, as canções são acompanhadas de ação motora e podem, além de explorar emoções, propiciar relações afetivas de interação.

De 7 a 12 anos. Fase na qual, segundo Bruscia (op. cit.),

musicalmente, a criança está pronta a estudar música num *setting* formal através de programas escolares (banda ou coro) ou lições particulares de um instrumento. É durante esse período que uma criança demonstrará se ela tem uma afinidade especial ou algum interesse por música. (op. cit., p. 6)

A adolescência, **De 12 a 18 anos**, é marcada por forte musicalidade, uma vez que a música viabiliza, sem julgamento, que o indivíduo questione e queira se libertar de amarras e regras – canalizando pulsões sexuais, analisando e projetando letras de canções como “retrato” de experiências altamente particulares.

O estágio **Mais de 18 – o estágio da Auto-definição** é marcado pela consolidação de uma “personalidade musical”, em que as pessoas determinam “qual é o lugar da música em suas vidas” (op. cit., p. 9).

O **Estágio da Intimidade**: aqui, as relações interpessoais estreitam laços de compromisso,

o indivíduo agora começa a ter uma abordagem mais aberta em relação à música – apreciando o que é e aceitando o que não é, conhecendo as suas preferências pessoais, mas escutando com uma mente aberta outras coisas e cantando ou tocando não como uma autoexpressão, mas representando a música. (op. cit., p. 10)

No penúltimo estágio, **A Crise Existencial (da meia-idade)**, há que se tomar cuidado para que a música, outrora significativa, não se torne um empreendimento automatizado – assim como o trabalho e outras atividades com as quais simplesmente nos acostumamos. Segundo o autor (op. cit.), a música precisa ser encarada “como um simples presente da vida” (p. 11) pelo que pode oferecer como atividade prazerosa intrinsecamente significativa.

O **Estágio Transpessoal**, enfim, é o lugar em que “a experiência musical se aproxima do sublime” (op. cit., p. 11) e se torna “um continente de todas as formas e experiências da vida” (*idem*). Aqui, sob a perspectiva de uma “entrega espiritual”, “nós podemos [através da música] nos tornar uma totalidade (isto é,

corpo-mente-espírito), e nós podemos nos tornar uno com o nosso universo (isto é, com os outros, com a matéria, e com Deus)” (*ibidem*).

Esses são, portanto, os estágios de desenvolvimento cuja prerrogativa se propõe, além do paralelo à Psicologia, descrever os processos de mudanças e as implicações musicoterapêuticas. E isso tanto no sentido de otimizar musicalmente tais mudanças (da música para a vida e da música na vida) quanto estabelecer estratégias musicais diante de problemas que comprometam de alguma forma esse processo de crescimento.

2.3 Taxonomia da Deficiência

Foram vistos, no início, os pressupostos basilares do desenvolvimento humano dentro de um quadro de tipicidade, ou seja, daquilo que se espera universalmente de todos no sentido de cumprir etapas que culminem na normalidade e funcionalidade plenas.

No entanto, nem sempre acontece assim. Por questões genéticas, metabólicas, neurológicas, de formação (antes do parto, durante o parto, após o parto), entre outras, algumas pessoas nascem com e/ou manifestam comprometimentos que, possivelmente, podem afetar a otimização no curso do próprio desenvolvimento.

Deficiência cognitiva, deficiência intelectual, retardo neuropsicomotor (MENDES *et al.*, 2015); retardo mental (CID-10, 1993); Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) (SANTOS & MORATO, 2012); portador de necessidades especiais, (criança / adulto) especial, infradotado. Estes são apenas alguns nomes pelos quais, conceitualmente, pode-se falar da mesma coisa.

Mas, afinal, existe uma nomenclatura mais correta? Quais os critérios que definem a escolha de uma definição entre tantas? Quais são os pilares mais relevantes em um sistema classificatório dessa natureza: médicos, sociais, humanistas, psicológicos, neurológicos, pedagógicos, de conduta adaptativa? Ou seria, na verdade, uma complexa mistura de todos esses pilares? Quando se trata de nomear, é tudo, afinal, uma questão de “ofender menos”?⁵

A crítica feita à expressão “portador de necessidades especiais” reside no fato de que, em sentido abrangente, gestantes, bebês e idosos também seriam

⁵ Termos como idiota, cretino, retardado, débil mental ou mongoloide já não são mais usados, dado seu caráter pejorativo e inferiorizante.

exemplos de “portadores de necessidades especiais”. No eterno e inconstante Reino das Nomenclaturas, parece ser mais aceito, ao menos por enquanto, o termo **peçoas com deficiência**. Prioriza-se o aspecto ontológico daquele indivíduo (“peçoas”), em detrimento de sua deficiência.

Esta denominação deve ser utilizada não pela preocupação em ser politicamente correto, mas porque, desta forma, a questão substantiva (“peçoas”) possui mais importância do que o aspecto adjetivo (“com deficiência”). (FEBRABAN, 2006, p. 17)

De acordo com o mais recente Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014),

a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (p. 31)

Uma nomenclatura, qualquer que seja, traz consigo ideologia. Segundo Faggion, Misturini e Pizzol (2013), “o ato de nomear, visto como um discurso, revela não só aspectos descritivos e histórico-culturais, mas também ideológicos, e deixa entrever relações de poder” (p. 1). Classificação e taxonomia vão ao encontro de critérios que se queiram científicos e, por conseguinte, aceitáveis e respeitados.

Não é propósito aqui discutir cada uma das definições acima. No entanto, é preciso que se adote uma nomenclatura, uma vez que cada uma delas, prenhe de ideologia e fundamentação, situa o lugar do pesquisador a partir de uma perspectiva muito particular de orientação. Portanto, os termos adotados em todo esse trabalho foram **deficiência intelectual** para o campo de ação e **peçoas(s) com deficiência(s)** para os sujeitos – e a pluralidade não é gratuita, uma vez que existe diversidade na Deficiência, tanto nos graus quanto na natureza das manifestações.

Como visto, o termo **peçoas com deficiência** tem o mérito de, antes de qualquer conceito, colocar em destaque a humanidade do sujeito: a *peçoas* em primeiro lugar, antes de sua deficiência ou disfunção – que, essa sim, vem *depois*.

Quanto à **deficiência intelectual**, a razão pela qual se adota é unicamente, como também já visto, por ser a adotada pelo DSM-V⁶ (2014).

O que fica claro é que as nomenclaturas mais modernas têm deixado de se basear puramente em critérios médico-clínicos – com um viés unicamente biofisiológico. Quando aspectos sociais e de aprendizagem, por exemplo, também são considerados, entra em jogo uma percepção mais complexa da natureza da própria Deficiência. Isso possibilita que a pessoa seja vista não como um corpo incompleto ou defeituoso, mas como um corpo que faz parte de um todo social mais abrangente. A consequência mais evidente dessa mudança de visão viabiliza que tal assunto deixe de ser unicamente de competência médica para assumir lugar no âmbito dos direitos humanos.

Há que se mencionar também que essa amplitude de olhar para o universo da Deficiência permitiu que as subdivisões dos níveis de pessoas com deficiência fossem repensadas. O DSM-V (2014) classifica em quatro os níveis distintos de gravidade: leve, moderada, grave, profunda – deixando claro que tais divisões são muito mais embasadas em capacidades adaptativas do que propriamente em níveis de quociente de inteligência: mais uma vez a dimensão social sendo contemplada.

De acordo com a Associação Americana para a Deficiência Mental (ALMEIDA, 2004), se forem levados critérios pertinentes ao QI, os níveis de gravidade da pessoa com deficiência ficam assim estabelecidos: limite ou *borderline* (QI 68-85), ligeiro (QI 52-67), moderado ou médio (QI 36-51), severo ou grave (20-35), profundo (QI inferior a 20)⁷.

Outras classificações (FONSECA, 1995), por terem um embasamento mais relacionado à competência social, sobretudo em uma perspectiva pedagógico-educacional, estabelecem os níveis de gravidade em: educáveis (capacidade de lidar com leitura, escrita e operações matemáticas básicas),

⁶ O termo **deficiência cognitiva** também é encontrado na literatura. Não foi meu propósito discutir a respeito das possíveis diferenças – se é que existem de fato – entre “intelecto” e “cognição”, sobre qual deles é parte do outro, sobre qual deles apresenta uma definição mais abrangente. Para efeito de lugar conceitual, o presente trabalho não estabeleceu diferenças entre os dois. A única diferenciação que precisa ser feita é a que diz respeito à *deficiência cognitiva* e *alteração cognitiva* – esta também conhecida por *demência*.

⁷ A cada um desses níveis de idade mental da pessoa com deficiência corresponderia um equivalente-perfeito da idade cronológica das pessoas sem deficiência, baseado na escala de desenvolvimento de Piaget: limites ou *borderlines* e ligeiros estariam no operatório concreto; moderados ou médios no pré-operatório; severos ou graves e profundos, no sensorio-motor.

treináveis (capacidade de operacionalizar as atividades da vida diária), graves ou profundos (francamente dependentes, inclusive para a higiene pessoal).

De acordo com Adams, Victor e Ropper (1998), a crítica que se faz às classificações de um modo geral diz respeito à incapacidade dessas mesmas classificações em transmitir informações a respeito do(s)

tipo(s) particular(es) de prejuízo intelectual, suas causas e mecanismos ou suas bases anatômicas e patológicas. Além disso, expressam apenas um aspecto da deterioração da função mental – o cognitivo – e ignoram o desenvolvimento inadequado da personalidade, a adaptação social e o comportamento. (p. 397)

Enfim, eis estabelecidas, até aqui, as formas distintas de olhar e definição quanto à normalidade, inteligência e deficiência – sendo a marca de cada uma delas a pluralidade conceitual.

2.4 A Síndrome de Down

A Síndrome de Down (ou Trissomia do 21) “é a mais comum das doenças cromossômicas e é *a causa principal de retardo mental*” (ROBBINS & COTRAN, 2010, p. 161). Esses indivíduos apresentam três ao invés de dois cromossomos no par 21 em cada célula do corpo. Tal incidência representa a maioria dessa população (cerca de 90% a 95% dos casos), mas existem também outras falhas genéticas de menor incidência envolvendo o cromossomo 21: mosaicismo (quando a trissomia está presente em apenas em algumas células do corpo: cerca de 1% a 2% dos casos) ou translocação (quando um *braço* do cromossomo 21 se liga a outro cromossomo: cerca de 3% a 4% dos casos (op. cit.)).

Silva e Dessen (2002) descrevem historicamente as origens de tal síndrome – cujo nome homenageia o médico britânico John Langdon Haydon Down (1828-1896), o primeiro a descrever esse peculiar conjunto de sintomas em 1862, estabelecendo, inicialmente, uma associação de caráter étnico com a população da Mongólia⁸. As causas genéticas, no entanto, só foram mapeadas em

⁸ Em Moreira, El-Hani e Gusmão (2000), podemos ler algo a respeito da caracterização do próprio John Langdon Down, quando diz: A grande família Mongólica apresenta numerosos representantes e pretendo neste artigo chamar atenção para o grande número de idiotas congênitos que são Mongóis típicos. O seu aspecto é tão marcante que é difícil acreditar que são filhos dos mesmos pais... O cabelo não é preto, como em um Mongol típico, mas de cor castanha, liso e escasso. A face é achatada e larga. Os olhos posicionados em linha oblíqua, com cantos

1958 por Jérôme Lejeune (1926-1994), médico que descobriu a incidência de um cromossomo a mais no 21º par genético.

Sua incidência, segundo Aguiar (2009), é de 1 para 700, isto é, uma ocorrência em cada 700 nascimentos. Existem, porém, outras estimativas estatísticas de incidência: 1:600 (GUSMÃO, TAVARES & MOREIRA, 2003); 1:800 (BRASIL, 2013); 1:1000 (KUSCHEL, AFTIMOS & MARKS, 2007). A possível explicação para a não-unanimidade da frequência de ocorrência se deve à idade materna de gestação – isso porque, embora não se saibam, até hoje, as reais causas de base molecular da Síndrome, já se pode afirmar que “a idade materna tem uma forte influência sobre a incidência da trissomia do 21” (ROBBINS & COTRAN, 2010, p. 161).

Além das características mais visíveis – algumas das quais são: perfil facial achatado; olhos oblíquos semelhantes ao dos orientais; rosto arredondado; mãos e dedos menores; uma só prega palmar; pele abundante no pescoço; baixa estatura; hipotonia responsável pela protusão da língua e alta incidência de cardiopatias –, existem outras questões de saúde que acometem essa população, a saber: “problemas de audição (50 a 70%); de visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tireóide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce” (MOREIRA, EL-HANI & GUSMÃO, 2000).

Atualmente, no dia 21 de março se comemora o dia internacional da Síndrome de Down – síndrome essa que compreende cerca de 18% das pessoas com deficiências (MOREIRA, EL-HANI & GUSMÃO, 2000). Dentro dessa representação, a depender da estimulação essencial que se ofereça a partir do nascimento, haverá indivíduos com diferentes personalidades, comprometimentos, comportamentos sociais e capacidades de aprendizagem (KOZMA, 2007a). Significa refletir que a diversidade na Deficiência – ou *expressividade variável*, segundo Louro (2006) – não permite que a Síndrome de Down (ou qualquer

internos afastados. A fenda pálpebra é muito curta. Os lábios são grossos, com fissuras transversais. A língua é grande e larga. O nariz, pequeno. A pele, ligeiramente amarelada e com elasticidade deficiente. É difícil acreditar que se trate de um europeu, mas pela frequência com que estas características são observadas, não há dúvida de que estes aspectos étnicos resultam de degeneração. O tipo de idiotia Mongólica ocorre em mais de 10% dos casos que tenho observado. São sempre idiotas congênitos e nunca resultam de acidentes após a vida uterina. Eles são, na maioria, exemplos de degeneração originada de tuberculose nos pais (p. 96).

outra) seja encarada como uma categoria estanque passível de generalizações que não considerem diferenças individuais entre esses sujeitos.

Quanto à expectativa de vida, a longevidade dos down-sindrômicos tem aumentado tanto pela orientação de cuidados e estimulação aos responsáveis quanto pelos avanços médico-científicos – sobretudo na área cardíaca (BRASIL, 2013, p. 10). Robbins e Cotran (2010) apontam que “atualmente, os indivíduos com trissomia do 21 vivem, em média, 47 anos de idade (em 1983, essa média era de 25 anos)” (p. 162).

No que diz respeito à aprendizagem, a mesma diversidade anteriormente mencionada precisa ser considerada. Silva e Kleinhans (2006) destacam “pouca iniciativa, dificuldade em manter a atenção, tendência à distração, escassa exploração” (p. 131) como as principais características típicas do processo de desenvolvimento educacional das pessoas com Síndrome de Down. Defendem uma estimulação estruturada e voltada para a plasticidade, sem esquecer do aporte ambiental-familiar.

Por outro lado, se espera que os processos de aprendizagem sociocultural que regem nossa adaptação e aquisição de novas habilidades sejam os mesmos para todos. O acesso, estímulo e condução desses processos é que vão fazer a diferença no sentido de estabelecer o propósito de encarar o down-sindrômico – ou qualquer outra pessoa com deficiência – como alguém capaz, apesar de. Aliás, como aponta Fonseca (1995), o insucesso escolar é, quase sempre, o primeiro degrau de inadequação social.

O que se percebe é que, em se tratando da Síndrome de Down – e das pessoas com deficiência em geral –, também a relação com o meio tem papel de importância basilar. Para isso, entre outras medidas, é preciso que se desloque o eixo do desenvolvimento da capacidade de aprender para uma postura de valorização e de funcionalidade em detrimento de uma postura capitalista de (re)produção. Deficiência é limitação, não uma sentença inarredável. Fonseca (1995) aponta que “raramente os deficientes mentais recebem o que necessitam. Até surgir o milagre da cura, a educação continua e continuará a ser a primeira terapia” (p. 56-57).

Cabe ressaltar o quanto o papel da musicoterapia no campo específico da Deficiência pode ser fundamental para o desenvolvimento desses indivíduos – o que será pormenorizado adiante. É o compromisso com a saúde e a organização

desses sujeitos que orientam a prática da terapia pela música no campo da Deficiência. A música como continente potente e prazeroso de formas criativas de expressão das subjetividades – quaisquer que sejam, como quer que se manifestem.

3|

Musicoterapia

Refletir sobre musicoterapia, ainda que de maneira simplesmente introdutória, é refletir sobre uma arte que se quer ciência ou uma ciência que se quer arte. É ter consciência desse espaço-entre, desse híbrido saber que se tece justamente na interseção de conhecimentos que têm sua origem tanto no campo da Medicina quanto no da Arte. É ter a medida da surpresa, da admiração e do certo estranhamento por parte do senso comum – e tem se tornado cada vez mais frequente que pessoas tenham “ouvido falar” a respeito de musicoterapia sem, contudo, saber bem o que significa. Os comentários mais escutados por profissionais giram em torno de questões da seguinte natureza: *“ah, mas que profissão linda!”* (uma das mais frequentes); *“o que exatamente faz um musicoterapeuta?”*; *“mas vocês curam doenças?”*; *“eu sei o que vocês fazem: vocês colocam CDs para as pessoas relaxarem”*; *“vocês ensinam a tocar algum instrumento?”*; *“eu preciso saber música para ser atendido?”*; *“é um trabalho com música clássica?”*; *“eu também faço musicoterapia quando toco ou canto para alguém”*; *“a Bíblia fala de musicoterapia quando menciona a história de Davi tocando sua harpa para acalmar o rei Saul”*; *“mas isso é científico?”* Entre outras perguntas.

Benenson (1988) nos apresenta uma definição que servirá como pontapé inicial para fundamentações que, apesar de possuírem o mesmo objeto de estudo, podem apresentar perspectivas distintas. Segundo o referido autor,

A musicoterapia é o campo da medicina que estuda o complexo som-ser humano-som para utilizar o movimento, o som e a música com o objetivo de abrir canais de comunicação no ser humano para produzir efeitos terapêuticos, psicoprofiláticos e de reabilitação no mesmo e na sociedade. (p. 11)

Para além de toda uma discussão que o próprio autor propõe, criticando reflexivamente tal enunciado (côscio da dificuldade de delimitar uma ciência por sua definição), três coisas ficam claras:

1) que se trata de um campo de saber híbrido em sua constituição: música (Arte) e terapia (Medicina);

2) que não se lida apenas com a “música” como algo pronto: o som também é utilizado, ainda que ruído, ainda que barulho, ainda que, aparentemente, sem sentido – e sua ausência, por vezes, é igualmente terapêutica porque o silêncio, a ausência de som, também é potente recurso;

3) que o propósito maior dentro do entendimento dessa definição está fundamentado na *comunicação*, sendo a música uma saída possível quando as palavras faltam, inexistem ou simplesmente não dão conta de expressar um estado emocional. Nesse sentido, Gfeller (1990) defende que,

como uma linguagem não discursiva, a música transcende o intelectual, o pensamento racional e comunica prontamente através de altos níveis de redundância. Ela comunica as necessidades e valores humanos quando as palavras não são mais suficientes. (p. 7)

O presente capítulo pretende ser uma tentativa possível para elucidar o que exatamente esperar da musicoterapia – e o que, decididamente, não esperar. Para tanto, as mesmas colocações populares expostas acima serão brevemente discutidas. Além disso, a questão musical propriamente dita é definida – e, após, defendida – sob a ótica específica da musicoterapia. Após o quê, alguns conceitos dessa ciência híbrida são elencados a fim de direcionar o plano de ação teórico que se queira o mais adequado não só ao corpo deste trabalho como também à pesquisa realizada. O capítulo conclui com o *lugar* da Deficiência Intelectual na musicoterapia.

3.1 Musicoterapia para o senso comum: algumas questões

Com relação ao lado mais prático do exercício da profissão, os musicoterapeutas, quase por costume ou condescendência, se veem às voltas com proposições que deixam bastante claro que o conhecimento do senso comum é superficial. Ainda. Por isso, creio ser de maior importância neste momento, antes de me acercar da proposta da tentativa de dizer o que *é* musicoterapia, esclarecer o que ela *não é*. Para tanto, vale voltar aos comentários elencados anteriormente.

“*Ah, mas que profissão linda!*” Sim, o exercício da musicoterapia faz desse ofício uma bela profissão. Aliás, mais que isso: além de bela, é prazerosa, lúdica, não-invasiva, não-farmacológica, possibilita participações em todas as instâncias atendendo competências variadas, entre outras características. Entretanto, só o terapeuta musical sabe das dissonâncias encontradas no percurso

desse campo de saber tão relativamente recente¹. Um exemplo que elucidava claramente isso é o fato de, a despeito do ainda desconhecimento dessa profissão por parte do grande público, a musicoterapia só ter sido registrada na Classificação Brasileira de Ocupações em 2010 (BRASIL, 2010), sob o registro 2239-15 (sendo, posteriormente, modificado para 2263-05²). Estamos falando de um saber, como veremos mais adiante, que teve seus primórdios enquanto ciência no pós II Grande Guerra, nos idos de 1950. E é claro que o reconhecimento tardio dessa profissão “que é tão linda” trouxe implicações posteriores fundamentais, como sua inclusão no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) desde março de 2011 e seu *reconhecimento como profissão* pelo Ministério do Trabalho em 2013 (Guazina *et al.*, 2011). Certamente, uma profissão linda, ainda assim³.

“O que exatamente faz um musicoterapeuta?” Bruscia (2000) assevera que melhor seria questionar “o que exatamente o musicoterapeuta pode fazer que não pode ser feito por outro tipo de profissional de saúde?” (p. 65). A resposta para tal indagação suscita que questões outras sejam levantadas, muitas das quais, fogem da temática puramente profissional do exercício da profissão. Delimitar a prática de um musicoterapeuta significa pensar em que área ele atua (na Deficiência ou na Psiquiatria, por exemplo), bem como o público a que se propõe atender (se são neuróticos interessados em otimizar seu autoconhecimento e seu amadurecimento ou se são pacientes em reabilitação motora, por exemplo). Também diz respeito à instituição na qual possivelmente esteja vinculado (um hospital ou uma sala de aula, por exemplo), assim como ao perfil dos atendimentos (um grupo aberto de moradores de rua e um grupo fixo de presidiários, por exemplo, demandam procedimentos distintos). Aliás, até mesmo a escola teórica que cada profissional abraça pode suscitar respostas diversificadas

¹ Costa e Cardeman (2008) documentam que “Em 1972, Cecília Fernandez Conde, Diretora Cultural do Conservatório Brasileiro de Música, considerando que o uso da música em termos de terapia impunha-se como especialização científica, organiza juntamente com Doris Hoyer de Carvalho e Gabrielle Souza e Silva um Curso de Formação de Técnicos de Musicoterapia que, ousadamente, abriu no Conservatório”. (p. 208)

² Pelo CBO 2239-15 de 2010, a Musicoterapia esteve classificada na família dos *Terapeutas Ocupacionais e Afins* (juntamente com terapeutas ocupacionais e ortótipos). Sob o CBO 2263-05 de 2013, a musicoterapia passa a pertencer à família dos *Profissionais das Terapias Criativas e Equoterápicas* (juntamente com arteterapeutas e equoterapeutas).

³ Após a confecção deste capítulo – e da própria pesquisa, aliás –, a notícia: no início de 2017, a Musicoterapia passou a ser oferecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS) como “terapia alternativa” ao lado da “meditação, arteterapia, reiki, tratamento naturopático, tratamento osteopático e tratamento quiroprático” (BRASIL, 2017).

à prática clínica entre dois musicoterapeutas, caso um deles seja humanista-existencial e o outro behaviorista, por exemplo. Uma coisa, porém, é certa: todos propiciam a vivência do fazer musical como dinâmica diferenciadora e característica em sua prática profissional – destituídos de um direcionamento performático como os músicos profissionais, destituídos de um propósito didático-pedagógico como os educadores musicais.

“*Mas vocês curam doenças?*” Dentro da sociedade ainda fortemente farmacológica e ainda fortemente medicocêntrica em que vivemos, fica compreensível atestar como legítimo esse tipo de preocupação. Contudo, se pensarmos que mesmo a Medicina, um campo de saber com atuação solidificada por forte tradição histórica, ainda se vê às voltas com patologias potencialmente letais como câncer, a própria AIDS e o ainda controverso e misterioso mal de Alzheimer, não fica tão pesado o fardo de, humilde e sabiamente, o terapeuta da música admitir que “não, não podemos curar muitas doenças – mas a Medicina também não, você sabia?” Além disso, toda uma discussão que não nos interessa aqui precisaria ser levantada no que diz respeito ao entendimento e definição do que vem a ser *saúde*, do que vem a ser *doença*⁴. Some-se a isso o fato de que, a depender do “público” com o qual se trabalhe, a proposta de cura sequer chega a ser uma questão: quem está, como eu, na seara da Deficiência Intelectual, sabe perfeitamente que uma pessoa que nasceu com Síndrome de Down, vai morrer com Síndrome de Down. Não há qualquer possibilidade de cura e, por isso mesmo, outras direções devem ser pensadas: promoção de qualidade de vida, socialização e boa competência social, aporte emocional, entre outras. Interessante termos contato com o discurso da própria Medicina, quando nos diz que

apesar de todos os avanços da medicina moderna, muitas são as doenças que não se consegue curar. (...) Quando não se pode curar, o que é muito frequente, o alívio do sofrimento e o conforto são universalmente reconhecidos como os objetivos principais da medicina. (HENNEMANN-KRAUSE, 2012)

“*Eu sei o que vocês fazem: vocês colocam CDs para as pessoas relaxarem*”. Essa é, certamente, a “melhor” das afirmações. Porque quem diz isso

⁴ “Isto implica que a saúde é mais do que um atributo que uma estrutura particular do indivíduo possui ou não possui, ela é um processo ativo experimentado pelo indivíduo a partir dessas estruturas, e mais além, ela é uma forma de ser desse indivíduo com essas estruturas qualquer que seja o estado delas naquele momento. Então, a saúde não é algo que temos, é algo que fazemos, e, indo além, é quem somos, e o mesmo pode ser dito da condição insalubre”. (BRUSCIA, 2000, p. 89)

(que, aliás, é automaticamente perdoado) erra duplamente. Do fim ao início: há o erro na prerrogativa de que música, em seu viés terapêutico, é utilizada para relaxamento. Ora, quando pensamos, por exemplo, em casos de pacientes com hipotonia ou desenvolvendo quadros de depressão, tudo o que um bom musicoterapeuta não há de querer é induzir esses pacientes ao relaxamento – muito ao contrário, tais pacientes precisarão, ao longo de todo o processo terapêutico, ser induzidos ao movimento, ao dinamismo⁵. É certo que fazem parte do trabalho em musicoterapia alguns momentos de relaxamento. Até porque, a dinâmica tensão-repouso faz parte da natureza da própria música ocidental. Mas relaxar não deve ser um fim, deve ser um espaço entre tensões – que “pedirão” novo repouso, que “pedirá” nova tensão, que “pedirá” novo repouso... Quanto ao uso de CDs: sim, em alguns casos, o terapeuta musical pode se utilizar deste recurso – a chamada musicoterapia *receptiva*, que acontece quando, ao contrário da musicoterapia *ativa*, o paciente “ouve músicas e depois fala sobre os aspectos que foram mobilizados pelas mesmas” (BARCELLOS, 1999, p. 20). Mas o CD (ou DVD, ou qualquer mídia ou aparelho capaz de armazenar e/ou reproduzir arquivos de áudio) é apenas um recurso. Acreditar que um graduando em musicoterapia passe quatro anos estudando uma série de disciplinas (divididas entre disciplinas de música, disciplinas de sensibilização e disciplinas terapêuticas); passe quatro anos estagiando (no campo da Deficiência, no da Psiquiatria e no da Reabilitação, além de outras áreas como: Geriatria e Gerontologia e Clínica da criança, entre outras); acreditar que um estudante passe por tudo isso unicamente para, já como um profissional, “atuar” apertando o botão *play* de um aparelho qualquer soaria ingênuo ou mesmo risível.

“*Vocês ensinam a tocar algum instrumento?*” Esse tipo de questionamento é bastante comum, por exemplo, nos casos de responsáveis que levam seus filhos ao *setting*, principalmente nos primeiros dias. A resposta, claro, é “não, não ensinamos”. Esse seria o trabalho norteador de um educador musical. Embora o processo terapêutico pela música tenha, em alguns momentos, um caráter didático bem marcado – quando, por exemplo, alguma criança ou mesmo

⁵ É de Benenzon (1988) a afirmação de que, “para produzir um canal de comunicação entre um terapeuta e seu paciente, é necessário que coincidam o tempo mental do paciente com o tempo sonoro-musical expresso pelo terapeuta” (p. 34). Tal princípio, no entanto, vale como tentativa *inicial* de aproximação pela identidade sonora de determinado paciente em determinada condição em determinado momento.

algum adulto nos pergunta como manipular determinado instrumento e como “tirar” sons dele –, a aprendizagem em si não é o foco. Tampouco nos preocupamos com postura correta, dedilhado correto, consonância, iniciação musical, leitura de partituras, entre outras questões. Segundo Augé (2000), “a musicoterapia utiliza a música como um meio, não como um fim (...) centrando-se em objetivos funcionais mais que estéticos” (p. 290, 291; tradução minha). Ou seja: a manifestação sonora, desde que expressiva e engajada por parte de ambos, terapeuta e paciente, é o que se procura nos atendimentos.

“*Eu preciso saber música para ser atendido?*” Outra questão relativamente frequente cuja resposta é “não, não precisa”. E isso por uma razão simples que norteia o trabalho musicoterapêutico – sendo, inclusive, uma de suas premissas básicas. Partimos do princípio de que todo ser de cultura *sabe* música, em alguma instância, de alguma forma. Somos, ainda que não percebamos, seres altamente musicais. A respeito da experiência musical, Ruud (1998) advoga que “todos nós já tivemos algumas vezes a sensação de que existe uma conexão entre a música que preferimos escutar e a pessoa que somos – talvez não tão literalmente, mas metaforicamente” (p.1). A única diferença se faz entre aqueles que sabem disso daqueles que não percebem isso. Ora, se o homem é um ser de cultura, se a música esteve e está presente em todas as culturas conhecidas (LEVITIN, 2006), então fica fácil perceber o quão disseminada é a prática musical onde o homem se faz presente. E isso com todas as implicações benéficas ou não tão benéficas. O ponto positivo da prática musical diz respeito, sobretudo, à sua universalidade e multidimensionalidade. Do outro lado da moeda, negativamente, o que se pode testemunhar é a hiperexposição prolongada em alto volume de aparelhos portáteis que se somam aos ruídos caóticos dos grandes centros urbanos. Além disso, há uma dessensibilização por banalização: porque há música o tempo todo em todo lugar, perdemos a capacidade de *escutar* por desenvolvermos em demasia a capacidade de apenas *ouvir*. Ora, quando a música está praticamente em todo lugar em praticamente todo tempo, sendo largamente acessível, ela perde seu caráter “mágico”, “especial”, “sagrado”, “ritualístico”. Pessoas sabem que grandes pinturas e esculturas, por exemplo, estão expostas em centros de visitação cercados de uma forte aura simbólica de “importância”, como acontece nos museus. Já com a música, no entanto, para se ter acesso a ela, basta apertar um botão.

“É um trabalho com música clássica?” “Não, não é”. Por duas razões. A primeira diz respeito ao fato de que não é o musicoterapeuta quem impõe ao paciente seu gosto musical – ou o gosto que ele, porventura, possa achar mais refinado ou superior. Antes, é o paciente o responsável por fornecer elementos musicais para o trabalho a ser desenvolvido. Seria de pouco proveito querer trabalhar um movimento de sinfonia com alguém que só escuta pagode, assim como também o seria propor Chico Buarque criticamente para uma criança de três anos. Por outro lado, tal atitude respeitosa quanto ao perfil musical do paciente não significa de todo que o musicoterapeuta não possa tentar ampliar o repertório pessoal de alguém, oferecendo-lhe novas possibilidades e perspectivas diante do que não soa tão familiar. A segunda razão: na verdade, em sentido amplo, a musicoterapia abarca em sua prática não apenas a música em sua forma “acabada”, “pronta”. O musicoterapeuta deve saber valorizar tanto a música que já vem definida formalmente (uma canção de algum cantor, por exemplo) quanto aquela que se constrói no processo terapeuta-paciente mediado pela música (são os casos, por exemplo, da improvisação, da paródia, da composição particular ou de qualquer outra manifestação em que se valorize o ato de criar). Além disso, durante os atendimentos, há que se considerar toda espécie de **som**, esse sim o verdadeiro elemento-motor: ruídos, barulhos, vocalizações, balbucios, onomatopeias, sons com objetos, utilização do corpo como caixa sonora. E, evidentemente, os silêncios – sim, em alguns casos ou em alguns momentos, a *ausência* de som pode ser tão ou mais potencialmente terapêutica quanto sua presença. Tudo isso faz parte do processo sob a ótica do terapeuta do que venha a ser música.

“*Eu também faço musicoterapia quando toco ou canto para alguém*”. Essa pode ser a mais perigosa das afirmações porque, intencionalmente ou não, é imbuída de uma postura de menos-valia diante do profissional musicoterapeuta. Acontece quando a pessoa acredita que basta saber tocar um instrumento, basta saber cantar bem para ajudar o outro (e, possivelmente na opinião dessas pessoas, quanto melhor cantar e/ou tocar, mais terapêutico será o resultado dentro de um hospital, dentro de um asilo, dentro de um centro de reabilitação, por exemplo). Não. Bruscia (2000) atesta que:

musicoterapia é um processo sistemático. Tem um propósito, é baseada em conhecimentos, organizada e regulada. *Não é uma*

série aleatória de experiências não planejadas que podem vir a ser úteis ou benéficas para uma pessoa. (...) Para ser considerado terapia, este processo requer uma intervenção de um terapeuta. Uma intervenção é uma tentativa intencional de mitigar uma situação existente de modo a produzir algum tipo de mudança. (p. 22; grifos meus)

Esse tipo de postura reflete bastante bem uma atitude marcadamente contemporânea de certa banalização do conceito de terapia. Hoje em dia, aparentemente, qualquer coisa pode ser considerada terapia: cozinhar, beber, caminhar, fazer compras, dirigir, bater papo, ler, cuidar do jardim, brincar com o animal de estimação, contemplar o mar, usar determinado cosmético. A lista é infundável. Ora, se associarmos o conceito de terapia ao conceito de, entre outras coisas, bem-estar, podemos inferir que várias das atividades mencionadas acima podem sim ter um efeito terapêutico – e, de fato, têm. Mas, sob a ótica *clínica*, não são terapia porque lhes falta uma intenção terapêutica (REZENDE, 2010).

“*A Bíblia fala de musicoterapia quando menciona a história de Davi tocando sua harpa para acalmar o rei Saul*⁶”. A história bíblica em questão atesta não um procedimento terapêutico (que, como foi visto acima, requer *intencionalidade* metódica e a presença de um terapeuta *qualificado*), mas uma evidência marcadamente cultural, portanto marcadamente humana: a de que a música sempre fez parte da história do humano ser. Desde tempos imemoriais, o homem se utiliza da música em suas práticas rituais associadas, quase sempre, à coletividade (ANDRADE, 2015 [1942]). É possível pensar que tal coletividade abarcasse assuntos relacionados à cura, à colheita, em aplacar a ira de alguma divindade, em experiências mediúnicas, transcendentais, em suas bodas, em suas vitórias diante do exército inimigo dizimado. Historicamente, a musicoterapia surge formalmente, de acordo com a Associação Americana de musicoterapia (AMTA) no período pós Grandes Guerras.

A idéia da música como uma influência de cura que poderia afetar a saúde e o comportamento é tão antiga quanto os escritos de Aristóteles e Platão. A profissão do século 20 começou formalmente após a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais, quando toda sorte de músicos comunitários, tanto amadores quanto profissionais, ia para hospitais veteranos em todo o país para tocar para os milhares de veteranos sofrendo traumas físicos e emocionais das guerras. Notáveis respostas físicas e

⁶ “No dia seguinte um espírito maligno da parte de Deus se apossou de Saul, que teve uma crise de raiva em casa; e Davi, como nos outros dias, dedilhava a harpa (...)” (I Samuel 18.10, A BÍBLIA VIDA NOVA, 1995, p. 311)

emocionais dos pacientes à música levaram os médicos e enfermeiros a solicitar a contratação de músicos pelos hospitais. Ficou logo evidente que os músicos do hospital precisavam de algum treinamento prévio antes de ingressar em suas instalações e, por isso, a demanda cresceu para um currículo universitário⁷ (AMTA; tradução minha)

Portanto, o relato bíblico do livro de Samuel atesta apenas que, também no caso dos povos semitas, essa associação mística enlevada pela música era uma prática. De maneira alguma musicoterapia, mas uma prática cultural. Como visto na questão anterior, poderia se tratar de um procedimento de efeitos possivelmente terapêuticos relacionados ao bem-estar, mas de modo algum terapia.

“*Mas isso é científico?*” Questionamento bastante legítimo, bastante sério. Apesar de sua (oni)presença – permanente, massiva, praticamente obrigatória –, a música, curiosamente, “se presta”, ainda, a situações muito *sui generis* no tratamento a ela conferido. Por duas razões – na verdade, uma implicação origina outra. A primeira diz respeito ao fato de, apesar da possibilidade de deslumbramento e familiaridade que pode aventar, a música ainda não ser encarada como ciência que é – a imagem do cientista de jaleco branco isolado da sociedade em seu laboratório repleto de tubos de ensaio e geringonças as mais diversas ainda parece habitar o imaginário do senso comum. Como considerar, portanto, que nossa entrega à música (“só sei que, aonde quer que eu vá, estamos tão perto quanto dois amigos podem estar⁸”) possa transcender essa relação comezinha para se mostrar como uma manifestação cognitiva tão importante como o raciocínio lógico e a noção espacial? Serafine (1988) resume claramente tal manifestação quando defende o uso da expressão “pensar com o som” (p. 69). Já Gardner (1994) nos fala da “surpreendente variedade de representações neurais da capacidade musical encontrada nos seres humanos” (p. 93). Proibida de frequentar o laboratório (o ambiente científico por excelência), a música fica

⁷ “*The idea of music as a healing influence which could affect health and behavior is as least as old as the writings of Aristotle and Plato. The 20th century profession formally began after World War I and World War II when community musicians of all types, both amateur and professional, went to Veterans hospitals around the country to play for the thousands of veterans suffering both physical and emotional trauma from the wars. The patients' notable physical and emotional responses to music led the doctors and nurses to request the hiring of musicians by the hospitals. It was soon evident that the hospital musicians needed some prior training before entering the facility and so the demand grew for a college curriculum. A very brief historical glimpse of this fascinating profession follows, below.*”

⁸ “*Only know wherever I go / we're as close as two friends can be*”. *Music and me*, Michael Jackson (LP Music and me, 1973, Motown, décima faixa; tradução minha).

fadada ao entretenimento, ao relaxamento e à diversão quando convém. Entretanto, desde o “efeito Mozart⁹”, parece que a música tem ganhado cada vez maior representatividade na comunidade científica. Herculano-Houzel (2012), atualiza o leitor das crescentes pesquisas que vêm sendo realizadas dentro desse paradigma “laboratorial” de cientificidade. Numa delas, descrita no relato de um estudo a respeito do mapeamento cerebral das tonalidades de não-músicos, podemos ler:

Janata e seus colegas buscavam regiões do cérebro que acompanhassem o tom da música, e não as notas individuais – e encontraram. Várias regiões, inclusive aquelas que processam os sons individuais da música, detectavam a nota desafinada ou produzida por outro instrumento. E na porção pré-frontal rostromedial do córtex, ou seja, próximo ao centro da testa, o local exato do foco da atividade cerebral mudava conforme o *tom* da música. Enquanto as notas variavam dentro das regras de um mesmo tom, a atividade se concentrava em um ponto do cérebro; assim que a melodia mudava de tom, a atividade “pulava” para outro ponto na mesma região. É como se houvesse um mapa de tonalidade nessa região do cérebro, onde cada ponto representa um dos 24 tons musicais. (p. 114-115)

Parece que, de fato, ainda estamos descobrindo as potencialidade da música, testando-as e provando-as em laboratório. Tornando-a muito séria, muito *científica* afinal.

3.2 Música em musicoterapia

Nunca se escutou tanta música, nunca sua onipresença ficou tão inescapavelmente evidente. Verdadeiro e massificado produto de consumo, a música quase (quase!) deixa de ser uma particularização estética possível de leitura da realidade – e, portanto, da expressão de nós mesmos – para ser algo a estar presente nos *playlists* de qualquer aparelho e se fazer ouvir em todo e qualquer lugar: distraindo do engarrafamento ou de qualquer outra coisa; preenchendo espaços quaisquer que sejam; animando pessoas e ambientes; quebrando incômodos silêncios – às vezes os de fora, às vezes os de dentro.

Discursar sobre a música, sem o recorte necessário do viés musicoterapêutico, seria tarefa inviável no corpo deste trabalho. E isso porque não há como pormenorizar um assunto que, por sua natureza, exigiria que se

⁹ Conceito do médico francês Alfred Tomatis (1920-2001) segundo o qual a música do compositor austríaco estimularia a cognição cerebral em seu funcionamento (SILVA, 2010).

esclarecesse uma série de conceitos outros relacionados a, por exemplo, cultura, ontogenia e filogenia, semiótica e acústica – e isso apenas para começar. Sem contar que, a partir da posição de saber que se adote, o conceito de música poderia apresentar sensíveis diferenças. A musicologia, a estética filosófica, a antropologia e a física teriam olhares distintos entre si.

No mito cosmogônico do Gênesis, é a voz do Criador (portanto, o **som**) o elemento desencadeador da consubstanciação material. A maior referência sobre a qual se assenta o Ocidente (independentemente de acreditarmos ou não) desvela a vibração sonora como formadora de todas as formas. Se olharmos para o Oriente, podemos, como atesta Tame (1984), verificar que “para os hindus foi o Om que originou seu universo e com isso deu alma à matéria” (p. 23). Novamente o som.

Para além das cosmogonias, não fica difícil pensarmos no quanto a natureza da música se confunde com a natureza da própria humanidade quando buscamos referências mitológicas as mais diversas narradas por diferentes povos imersos em diferentes contextos. É o caso, por exemplo, de Orfeu com sua música a acalmar as feras, ou seja, a natureza em sua brutalidade animalesca subjugada pelo refinamento da cultura; é o caso também de Hator, a deusa egípcia a presidir, além da música, o amor, a beleza, a maternidade e a alegria.

Apesar das ricas referências, “as origens evolutivas da música encontram-se envoltas em mistério” (GARDNER, 1994, p. 90). Sloboda (2005), escreve:

apesar de nossa profunda familiaridade com ela, a música ainda permanece, em muitos níveis, um mistério para nós. Não compreendemos realmente o que é a música, como chega a exercer esse profundo efeito em nós, porque ela mexe conosco, nos fascina, nos traz sempre de volta a ela de novo e de novo¹⁰. (p. 175; tradução minha).

Como coisa-em-si, a música parece “soar” completamente desnecessária para a sobrevivência humana: apesar da *magia* de que é dotada, poderíamos perfeitamente viver sem ela. Como elemento cultural, a música tonal do Ocidente é um produto da ação humana, temperada e padronizada em tons, semitons, escalas e acordes para a produção de um fazer musical que se quis registrável e aceitável historicamente, baseado, principalmente, na articulação dialética tensão-repouso e no bem-ouvir. Trata-se, deste modo, de uma manifestação

¹⁰ “(...) despite our deep familiarity with it, music still remains at many levels a mystery to us. We don't really understand what music is, how it comes to have such a profound effect on us, why it moves us, fascinates us, brings us back to it again and again.”

convencional, humana. Tanto isso é verdade quando percebemos em nós o estranhamento que a música tradicional japonesa, por exemplo, nos causa – uma outra escrita, uma relação livre das “amarras” tensão-repouso, uma outra instrumentação, uma outra maneira de cantar, uma outra prática, portanto.

A música, esse grande mistério que todos conhecemos, ainda suscita um comportamento muito *sui generis* por parte do senso comum. Ainda permanece a crença de que música é “dom divino”, “talento”, algo que alguns possuem e outros não. Por um lado, a postura de sequer imaginar a música como uma manifestação cognitiva; por outro, a boa e velha repetição de que “música é o campo das emoções”.

Sua presença e universalidade, inclusive, podem ser responsáveis por uma postura de significativa menos-valia. Isso fica mais evidente quando pensamos no que acontece com outras manifestações artísticas. Por exemplo, na Pintura, existe a figura do pintor, de alguém que faz o que a maioria não consegue fazer com suas pinceladas precisas e jogo de cores e de sombra. O mesmo vale para a Escultura (quantos conhecem alguém que consegue esculpir uma flor de um bloco de metal?); Literatura (ser alfabetizado não significa ter capacidade de escrever um soneto); Artes Dramáticas (não são muitos os que conseguem representar personas distintas com desenvoltura, talento e sensibilidade). Na Música isso não ocorre, não há a figura do artista dotado e altaneiro sobre a massa das gentes: todo mundo tem um tio na família que “arranha” um violão, todo mundo tem uma filha que “canta direitinho”, existe aquela figura que se orgulha de tocar bem, mas “nunca estudei música”. Cada um de nós possui, em algum grau, uma vivência e experiência no fazer musical que, entre outras consequências, podem tornar esse referido fazer algo corriqueiro, comum – banal até.

Especificamente para a musicoterapia, o interesse pela música é marcado por uma ampliação do olhar, no sentido de também encarar como “música” (ainda que assim, entre aspas), toda e qualquer produção sonora, independentemente de haver um acabamento formal estético ou não. Existe a crença de que fenômenos acústico-sonoros muito específicos marcam profundamente a existência humana, tanto ontogenicamente quanto filogeneticamente. Esses fenômenos são elencados por Benenzon (1988).

Exemplos desses elementos são: o roçar das paredes uterinas, o fluxo sanguíneo das veias e artérias, ruídos intestinais, sons de

murmúrio da voz da mãe, sons e movimentos de inspiração e de expiração, movimentos mecânicos e de atrito, tanto viscerais, articulares, musculares, de processos químicos e enzimáticos, assim como o de muitos outros (p. 13).

Sendo um produto da cultura *pele* ser humano e *para* o ser humano, vale a bela e poética afirmação de Gardner (1994): “o canto dos pássaros é uma promessa de música, mas é necessário um ser humano para cumpri-la” (p. 91).

3.3 Algumas definições de musicoterapia

Um dos grandes problemas relacionados à definição dessa arte científica (ou ciência artística) reside no fato bastante curioso de que, longe de pecar por escassez, a musicoterapia apresenta um sem-número de definições. Os pontos de vista variam tanto quanto os *lugares* dos teóricos: educação, antropologia, ciência (a do laboratório, mensurável e quantificável), comportamento, arte, psicologia e psicanálise. Bruscia (2000) dedica um apêndice chamado “definições de musicoterapia” que elenca nada menos que sessenta e uma definições!

Longe de almejar uma unificação teórica unívoca, tão inapropriada diante dos híbridos saberes que cada vez mais se estratificam, tal multiplicidade de vozes, assim como na complexa polifonia barroca, ainda que estejam em planos sonoros distintos e interdependentes, concorrem entre si. Sob uma ótica historiográfica, Barros (2010) nos diz que

o universo das ciências sociais e humanas, enfim, oferece desde cedo aos seus praticantes uma complexa rede de paradigmas e posicionamentos teóricos que devem ser escolhidos, caso a caso, para a prática da produção de conhecimento em cada um dos campos de saber. (p. 433)

Seria extremamente difícil escolher apenas uma definição. Porém, seria também estranho não escolher qualquer uma. Para tanto, pretendo elencar cinco definições, motivado por interesses de identificação e adequação à proposta trabalhada na pesquisa¹¹. A partir de cada uma delas, alguns comentários a respeito da natureza da constituição e do exercício da musicoterapia serão tecidos.

¹¹ Com exceção da primeira definição, todas as outras quatro foram retiradas de Bruscia (2000).

3.3.1 Definição da Federação Mundial de Musicoterapia ¹²

A primeira definição vem da Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT, 2011), transcrita aqui do áudio em português obtido da própria página oficial.

A musicoterapia é o uso profissional de música e seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos e diários com indivíduos, com os grupos, com as famílias e com as comunidades que procuram otimizar sua qualidade de vida e melhorar seu físico, seu social, seu comunicativo, seu emocional, o intelectual e a saúde espiritual e bem-estar. A intervenção, a prática, a educação e a instrução clínica na musicoterapia são baseadas em padrões profissionais, conforme contextos culturais, sociais e políticos.

A definição que se pretende mais abrangente exatamente por ser de uma organização em nível mundial. Podemos constatar a preocupação, desde o início, em deixar clara uma especificidade de atuação. Quando menciona “uso profissional da música” e “baseadas em padrões profissionais”, há que se pressupor a existência de um agente graduado e capacitado para o exercício do ofício, enfim, de um *profissional* – o que exclui outras áreas relacionadas à música cujas práticas não se referem à descrição da definição que se segue, bem como todos os outros profissionais de enorme boa vontade, vozes afinadíssimas e incrivelmente dotadas musicalmente que não possuem formação em musicoterapia.

Quando cita a música e “seus elementos”, como já visto aqui, o olhar se amplia, no sentido de considerar tudo aquilo que, formal e esteticamente, possa não ser encarado como música: ruídos quaisquer, sons com objetos e com o corpo, silêncios, etc.

Outra questão a ser vista diz respeito ao fato de, diferentemente de muitas outras, a definição presente falar de “indivíduos” – não se referindo unicamente a pessoas com patologias ou desordens de qualquer natureza. Daí se depreende que o uso terapêutico da música não é excludente, uma vez que, por ser um produto de cultura e nela manifesto, diz respeito a todo ser social por ela afetado. E isso independe da presença ou ausência de patologias.

A “dimensão espiritual” mencionada pode nos remeter às palavras de Ruud (1998):

¹² WFMT: World Federation of Music Therapy.

algumas vezes, nossas experiências musicais nos fazem sentir alguma coisa indefinível e indescritível, alguma coisa além dos limites da linguagem. Esta experiência, que no campo da estética é descrita como “o sublime”, pode ser atribuída ao sentimento de pertencer a uma realidade grandiosa, de estar em contato com algo maior do que o nosso cotidiano. (p. 13)

Essa dimensão marcaria a transcendência da música – cujo nome, aliás, desde a época grega, sempre esteve associado à atividade das Musas¹³.

3.3.2 Definição de Edith Boxill

A musicoterapeuta e pianista Edith Boxill (1916-2005), que deixou um forte legado na área da Deficiência Intelectual em crianças, assim nos fala de sua prática:

(...) definindo de forma mais abrangente, musicoterapia é a utilização da música como um instrumento terapêutico para a recuperação, manutenção e melhora da saúde psicológica, mental e fisiológica e para a habilitação, reabilitação e manutenção das habilidades físicas, comportamentais, sociais e do desenvolvimento – no contexto de uma relação cliente-terapeuta (BRUSCIA, 2000, p. 275).

A palavra-conceito que destaco, incidindo sobre o foco de interesse do “público-alvo” da dissertação, é manutenção – sobretudo por definir uma postura bastante característica por parte de quem lida com pessoas com deficiência. Parece ser bem aceita a prerrogativa de que “com eles não adianta tentar muito, vamos manter o que conseguimos”.

É bastante curioso o fato de que, independentemente do campo de abrangência, nenhuma das sessenta e uma definições elencadas por Bruscia (2000) fale de forma explícita e clara em “superação”.

3.3.3 Definição de Patxi Del Campo

O musicoterapeuta espanhol avança que

musicoterapia é a aplicação científica do som, da música e do movimento que, através da escuta, do treinamento e da execução de sons instrumentais, contribui para a integração de aspectos cognitivos, afetivos e motores, desenvolvendo a

¹³ Calíope (Eloquência), Clío (História), Erato ou Érato (Poesia Lírica), Euterpe (Música), Melpômene (Tragédia), Polímnia (Música Ritualística), Tália ou Talia (Comédia), Terpsícore (Dança) e Urânia (Astronomia-Astrologia). Todas as Musas tinham em comum a presença do elemento som em seus domínios – em se tratando de Urânia, os gregos acreditavam que os astros, em seu movimento, produziam sons na rota celeste.

consciência e fortalecendo o processo criativo. Os objetivos da musicoterapia são: 1) facilitar o processo de comunicação, 2) promover a expressão individual e 3) melhorar a integração social (op. cit., p. 277).

Essa definição é particularmente interessante e cara por, logo no início, atestar a cientificidade da atuação musicoterápica. Parece que ainda perdura, ao menos no imaginário do senso comum, o modelo positivista de validação por laboratórios, verdadeiros “nichos da verdade” de qualquer saber que se queira autônomo e incontestado (FERREIRA, 2006).

Além disso, a definição acima é uma das poucas que mencionam o elemento criativo como parte orgânica do processo terapêutico. A música permite que o “intérprete” recrie uma canção (música que tem letra) a cada vez que dela se apropria. Segundo Chagas (2001), “a canção está ali para ser apropriada, esgarçada, usada, pervertida, ressignificada pela necessidade do cliente. A canção está ali para ser re-criada” (p. 122). Podemos estender tal ressignificação, portanto re-criação, ao domínio da manifestação instrumental também. Ora, o processo criativo não se pauta exatamente na dinâmica de criação sobre o já criado, ainda que subvertendo? Do contrário, dizer sobre o já dito seria mera reprodução.

3.3.4 Definição de Valgerdur Jonsdottir

Segundo a pianista e musicoterapeuta islandesa,

musicoterapia é a utilização estruturada da música, do som e do movimento para a obtenção de objetivos terapêuticos de recuperação, manutenção e desenvolvimento da saúde física, mental e emocional. De forma sistemática, um indivíduo especialmente treinado utiliza as propriedades e os potenciais singulares da música e do som e a relação que se desenvolve através das experiências musicais para alterar o comportamento humano, para ajudar o indivíduo a utilizar seu potencial máximo, para comunicar sua singularidade e para aumentar seu bem-estar (op. cit., p. 279).

O que marca a definição acima é a menção à singularidade. Um dos grandes motivos para acreditar na riqueza e na potencialidade da relação paciente-terapeuta (ou mesmo, nos casos de trabalho em grupo, da relação paciente-pacientes), é a troca entre as práticas musicais: quando o paciente toca para alguém, ele percebe seu papel na dinâmica sonora, escuta a si mesmo e percebe como os outros escutam e reagem e interagem à sua produção sonora – e “outras

“pessoas são necessárias para sermos visíveis para nós mesmos” (RUUD, 1998, p. 7). É esse compartilhar musical dialógico de se escutar no outro que permite às pessoas o “trazer para fora” conteúdos, marcando sua subjetivação e, portanto, singularidade: um sujeito que se constrói interagindo *pelo som* – complementando a ênfase cultural da objetivação do não-eu construída apenas pelo olhar e pelo verbalizar.

3.3.5 Definição de Mary Priestley

Uma das grandes contribuições (e diferenciações) da inglesa Mary Priestley (1925-) na construção de saber da literatura em musicoterapia reside em sua proposta de aliar a terapia pela música à psicologia – mormente em seu viés analítico junguiano. Segundo ela,

musicoterapia analítica é a utilização simbólica da música improvisada pelo musicoterapeuta e pelo cliente para explorar o mundo interno do cliente e criar condições para o crescimento. Não se trata de aula, psicanálise ou terapia mágica que permite ao terapeuta e ao cliente transcenderem todos os problemas. É uma forma de tratamento como qualquer outra que possui seus próprios limites e contraindicações (op. cit., p. 283).

Particularmente, de todas as definições, esta é a que mais identificação traz à pesquisa realizada. Embora fale de um tipo específico de prática da musicoterapia, existe, por parte da pesquisadora, uma postura humilde de desconstrução e reconhecimento. Reconhecimento por mencionar os limites desse campo de saber – limites, aliás, inerentes a quaisquer campos de saber. Desconstrução porque, de todas as definições, esta é a única a mencionar o que a musicoterapia **não é**.

Além disso, esta é uma das poucas definições a indicar a improvisação como parte integrante do trabalho – ainda, repito, que a autora esteja se referindo a uma prática específica, não seria correto supor que a autora defenda a improvisação como exclusiva da musicoterapia analítica. Trata-se de uma prática que *caracteriza* a musicoterapia analítica, não sendo, de forma alguma, *exclusiva* dela. Palavras de Bruscia (2000):

Quatro tipos específicos de experiência musical servem como métodos principais em musicoterapia: improvisação, re-criação, composição e escutar música. Essas experiências podem ser apresentadas com ênfase em diversas modalidades sensoriais, com ou sem discurso verbal, e em várias combinações com

outras artes. Dependendo de quão intrinsecamente musicais sejam os sons e as atividades, a experiência pode ser descrita como pré-musical, musical, extra-musical, paramusical ou não-musical. (p. 25)

Após o quadro de definições, importante para situar meu lugar de ação não só no corpo da dissertação, mas também meu lugar de ação profissional, passo agora à reflexão do processo musicoterapêutico no ramo específico da Deficiência Intelectual.

3.4 Musicoterapia na Deficiência Intelectual

Falar sobre musicoterapia na Deficiência Intelectual é empreender uma empreitada consciente da defasagem de material teórico em ambas as áreas. Apesar dos estudos que vêm sendo feitos; apesar do fato de que, cada vez mais, a questão da Deficiência ganhar destaque nas prateleiras das livrarias; ainda não se pode contar com uma vasta literatura a respeito do tema – menos ainda com uma produção que dê conta dessa interseção entre a cognição musical e a população adulta com deficiência.

Quanto à parte da produção científica musical, segundo Ilari (2006),

apesar de muito difundido fora do país, o estudo sistemático da cognição musical ainda é bastante recente no Brasil e em outros países de língua portuguesa, carecendo, portanto, de investigações (sejam elas de caráter qualitativo ou quantitativo), bem como de mensurações, réplicas das experiências já realizadas e validações dos modelos existentes (p. 12).

No que diz respeito à fundamentação na área da Deficiência, grande parte do material produzido ainda é voltado para a infância, para a *criança* com deficiência e temas a ela relacionados: estimulação essencial, práticas de cuidados, inclusão escolar, acompanhamento pedagógico, especificidades do desenvolvimento, processos de socialização, entre outros. Porém, o que se percebe é: quando a proposta é falar da pessoa *adulta* com deficiência – incluindo, obviamente, a de idade mais avançada –, as águas se tornam, se não completamente turvas, certamente mais rasas.

A tentativa, portanto, que se pretende aqui é a de ajudar a compor essa rede de pontos que, pouco a pouco (assim se espera), vão se adensando nesse objetivo em comum de delinear um quadro tão real e promissor quanto possível. E

isso “sem negar o lugar da sensibilidade e da imaginação como formas legítimas de conhecimento” (SOUZA, 1994, p. 27).

De uma maneira bastante simplista, pode-se dizer que a atividade musical age cognitivamente na pessoa com deficiência promovendo **organização e integração** – basicamente, dois dos elementos de que essa pessoa mais carece (TANGARIFE, 1986). Vale dizer, uma organização e integração em níveis distintos: da pessoa para consigo mesma (contato com níveis de subjetivação que promovam autonomia e autoestima em processos interventivos de crescimento); da pessoa para com o outro (que pode ser o musicoterapeuta e/ou o grupo no qual esteja inserido); e da pessoa para com os outros (saindo do ambiente estruturado do *setting*, quaisquer indivíduos com os quais esse deficiente lide em seu cotidiano social).

O entendimento do sonoro pelo terapeuta musical busca compreender o *sentido* do alcance e da resposta dessas pessoas diante das atividades propostas – e isso em diferentes instâncias:

- **no processo da escuta** (no estabelecimento mais imediato do contato com a produção de qualquer som, seja ele produzido pela própria pessoa ou por outra pessoa – ou, quando é o caso, por algum aparelho);
- **no processo da tentativa de apreensão das figuras rítmicas** (sendo o ritmo o agente mais corporal e, por isso mesmo, o mais primitivo e mobilizador da música: é estabelecida uma relação de chamada da música à “presença” do ouvinte);
- **no processo da apreensão do contorno melódico e/ou harmônico**, se não estivermos trabalhando ruídos (quando o sujeito, diante de uma sofisticação sonora não contemplada pelo ritmo, se identifica emocionalmente ou não);
- **no processo da apreensão da letra**, nos casos em que não se trabalha com música pura¹⁴ (possibilidade de enriquecimento vocabular; percepção da temática abordada pelas palavras, entendimento do conteúdo para posterior identificação ou não –

¹⁴ Música *pura* ou *absoluta* é a música do som pelo som, desprovida de letra.

identificação, inclusive, para re-cantar, recriar, parodiar, negar, subverter).

As potencialidades terapêuticas da música, de acordo com Howery (1968), dizem respeito a cinco fatores, a saber: **comunicação, socialização, segurança, autoestima por gratificação e senso estético.**

Por sua natureza polissêmica e por poder prescindir da palavra, a música se mostra como **importante ferramenta comunicativa** para o deficiente – principalmente para os que possuem dificuldades de ordem fonológico-motoras ou mesmo diante do quadro de seu característico empobrecimento vocabular. Augé (2000), citando Gaston (1968) assinala que a música

é mais sutil que as palavras. De fato, é o significado não-verbal da música que lhe outorga seu valor. Não haveria música nem talvez necessidade dela se se pudesse comunicar verbalmente o que facilmente se pode comunicar através da música. (p. 298)

Condição *sine qua non* para o estabelecimento do vínculo, a comunicação assume na música a característica de quebrar as defesas da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que possibilita uma vasta e profunda oportunidade de expressão pessoal.

O processo de **socialização** pela música é igualmente bastante característico, uma vez que, fazendo parte do grupo, a pessoa com deficiência encontra um lugar específico que pode chamar de seu, assumindo um papel quer tocando ou cantando ou dançando ou escutando¹⁵. E isso de forma lúdica, prazerosa e não-invasiva, embora penetrante. O perfil do grupo em musicoterapia abole hierarquias – diferentemente do que acontece em um grupo performático quando aparece a figura do solista, por exemplo. A pessoa com deficiência que não consegue segurar e manejar qualquer instrumento pode cantar; quem não pode cantar, pode tocar porque sempre vai haver um instrumento musical que se adapte à realidade anatômica do sujeito; quem não pode ou não quer cantar ou tocar, pode dançar (dança: o som que se vê); os que apresentam comprometimentos muito severos podem e devem simplesmente estar imersos no grupo e escutar – o que, de acordo com Tangarife (2005), já garante a ordenação do pensamento e ajustes psíquicos. Além disso, a prática grupal de música não só anula diferenças

¹⁵ Processo de maneira alguma restrito aos deficientes. Toda pessoa sem qualquer tipo de deficiência que já tenha passado pela experiência de tocar junto ou mesmo a simples experiência de fazer planos para assistir ao concerto de uma banda favorita, seguramente sabe o que está sendo dito aqui, sabe o quão poderosamente socializadora a música pode ser.

como propõe que a individualidade dos sujeitos seja temporariamente olvidada em prol da produção sonora que esteja sendo tecida. É quando “esqueço” meus interesses e gostos porque entendo que o grupo é soberano.

A **segurança** mencionada diz respeito à *ordem* e à *estrutura* intrínsecas à natureza da música – manifestação artística que acontece apenas no tempo, ao contrário das outras artes que acontecem também no espaço. Toda música, compreendida como narrativa sonora, tem princípio, meio e fim. Cantar uma canção, por exemplo, sobretudo quando é do gosto da pessoa com deficiência, oferece um aporte psíquico de estabilidade porque o deficiente: 1) *percebe* que aquela experiência musical vai começar, se desenvolver e acabar; 2) *percebe* que aquela experiência musical poderá ser repetida quantas vezes ele quiser, assumindo uma cara previsibilidade, ainda que possa ser diferente – fenômeno muito parecido, aliás, ao processo de contar e recontar histórias de contos de fadas; 3) *percebe* que ele poderá se apropriar daquela experiência musical da maneira que quiser: cantando, tocando, dançando ou escutando – e tal empoderamento não deixa de ser um exercício dinâmico[-divertido] de controle. Quanto mais o deficiente se apropria das manifestações musicais de sua cultura, mais inserido nessa cultura ele poderá estar. Além disso, ainda segundo Tangarife (1986), “o processo musicoterápico desenvolve-se, de modo geral, em etapas que vão sendo vencidas e que significam possibilidade da expansão de potencialidades” (p. 46). Tal expansão se dá dentro de um ambiente seguro em que sua participação musical será aceita e somará à prática do grupo.

A **autoestima por gratificação** é uma das mais caras potencialidades terapêuticas mencionadas por Howery (1968). Parece não ser segredo que a consciência de suas incapacidades, deformações e inadequação ao ambiente social promovam na pessoa com deficiência uma sensação de menos-valia, afetando seu sentimento de valor pessoal. A experiência musical em conjunto, como já visto, permite a participação em qualquer instância, sem que sua incapacidade seja evidenciada ou seja impeditiva. Sears (1968) afirma que

a música possibilita que os deficientes desenvolvam condutas compensatórias. Quando o deficiente recebe ajuda para realizar em música algumas coisas que os “normais” fazem, chega a aceitar mais suas limitações. Pode ver sua deficiência em perspectiva, quer dizer, apenas como uma limitação de seus meios ou um aspecto de si mesmo e não como algo que implica toda a sua pessoa (p. 59; tradução minha)

O exercício de uma função musical no grupo em que sua deficiência seja superada, mesmo anulada, “desarma” o deficiente. Ele se sente gratificado por participar de um processo em que sua limitação não esteja em foco – o que facilmente poderia acontecer, por exemplo, dentro de um grupo das terapias mais tradicionais cuja verbalização ainda é o principal meio operacionalizador de subjetividades. A consequência: sua autoestima se expande e seu interesse aumenta – o que vai gerar mais autoestima, mais interesse e assim por diante.

O **senso estético**, última das possibilidades terapêuticas mencionadas, se dá quando o musicoterapeuta “apela” para o primeiro dos elementos do dístico música-terapia, ou seja, quando o musicoterapeuta se utiliza da música em sua manifestação mais artística que propriamente terapêutica. Dito de outra forma: é quando o profissional propicia ao(s) paciente(s) a oportunidade de gozar da beleza da experiência musical. É quando o terapeuta propõe uma escuta atenta e orientada de uma peça musical, tocada por ele – ou mesmo reproduzida em aparelho. É quando o deficiente assume o papel de “público” e, palavras do senso comum, “se deixa levar” – escutando, inclusive, uma experiência musical feita por ele mesmo que tenha sido gravada: essa troca de papéis resulta sempre em surpresa, encantamento e em certo estranhamento: “fomos *nós* que fizemos isso?” Citando, mais uma vez, Gastón, Howery (1968) nos diz: “o significado que a experiência estética tem para o indivíduo é que, sem ela, *seria menos completo como ser humano*” (p. 72). Uma experiência estética estruturada pode alavancar a fantasia e a criatividade do deficiente, ampliando seu repertório pessoal e enriquecendo seu ambiente sonoro, ao mesmo tempo em que o traz para o concreto, para o real.

Creio ser válido terminar com as palavras de Ruud (op. cit., 1998), quando afirma que “escutar música ou tocar um instrumento parece levar para uma consciência de um espaço dentro da própria pessoa que é totalmente distinto e não-acessível aos outros” (p. 9). O fazer musical, bem entendido, como legítima representação do sentido de nós mesmos.

4|

Linguagem

Para além da tradicional díade saussureana significado - significante como definidora do signo linguístico¹, inscrita no exercício dinâmico das línguas pela fala em si e por seu registro, outras possibilidades são requisitadas quando se pretende um entendimento mais abrangente do multifacetado espectro da produção humana de significação.

Porque linguagem é boca, olhos e ouvidos, mas também é mãos, nariz, pele – bem como *aquilo* cuja conceituação pode ser vaga e imprecisa, embora, de alguma maneira, certa: intuição, *insight*, percepção, o espaço-entre, tudo o que não se inscreve no império imagético do olhar.

Na eterna busca de sentidos, afetamos e somos afetados não apenas pelo que falamos ou ouvimos ou lemos ou escrevemos. Podemos ser impelidos igualmente por um toque, um aroma, uma impressão que sequer possua materialidade concreta, embora, pura e simplesmente, comunique – não mencionando aquilo que se escuta no não-dito, o que é ouvido no silêncio dos diálogos, o que é lido e percebido nas entrelinhas dos discursos.

O que permite, necessariamente, que o entendimento da linguagem seja mais que a convenção determinante do signo, nesse desconhecido da caminhada que, ao sabor de Gilberto Gil, tornam essa estrada verdadeira *caminhadura*². Com toda ação, energia, entrega, conquista, interesse e fascínio – assim como também perigo, apreensão, dúvida, incerteza.

Muito se tem produzido acerca da linguagem – um muito milenar, na verdade. Os conceitos, teorias, escolas, sistemas e desdobramentos são, de fato, constelações. Quem quer que se aventure, há de precisar, necessariamente, de uma bússola – quando não de uma mandala diante da qual, com acadêmico fervor, cada um que singre essas águas deve repetir “eu sei que existem outras tantas definições e, por uma estranha razão, todas parecem fazer algum sentido, mas

¹ “Saussure propôs manter *signo linguístico* como termo técnico para o conjunto total e substituir *conceito* e *imagem acústica* respectivamente por *significado* e *significante*” (BIDERMAN, 1998, p.105).

² *Drão*: Gilberto Gil, LP **Um banda um**, 1982, Warner Music, sétima faixa.

devo abraçar *essa* linha teórica porque, ao menos por enquanto, ela tem me servido”.

Longe de supor ser unicamente do âmbito da Linguística, o estudo da linguagem adquire matizes interessantes quando pensamos o seu *modus faciendi* na prática musical – tanto mais especificamente na musicoterapia.

No presente capítulo, começo discorrendo sobre a linguagem propriamente dita em seu viés conceitual – com recortes necessários – a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky, Bruner e Chomsky. Partindo da exposição de cada um, proponho uma aproximação teórico-conceitual entre eles. Diferenças e similitudes que se complementam para um diálogo possível com a música e sua peculiaridade de comunicação.

Em seguida, me proponho discorrer mais detidamente no sistema linguístico do filósofo Jean-Jacques Rousseau defendido seu *Ensaio sobre a origem das línguas*. Neste texto, Rousseau (2008) inova por instaurar na corrente de estudos linguísticos e sociológicos a possibilidade de pensar a própria história humana a partir da linguagem. Ponderando com mestria acerca da natureza das línguas, Rousseau (2008) vê na música o paradigma da perfeita expressão.

O tópico seguinte tenta realizar a difícil tarefa de estabelecer elementos de relação entre a linguagem verbal e a música, essa “linguagem indireta” de que nos fala Prado Jr. (2008). A dificuldade maior reside, certamente, no fato de que, há muito, vem se discutindo sobre a consideração real e possível dessa forma de arte ser linguagem ou não. E, tipicamente no que diz respeito ao embate teórico entre ciências, parece não haver ainda uma palavra final que possibilite aventar música como linguagem ou, decididamente, não considerá-la como tal³.

4.1 Algumas linhas conceituais

O gramático Bechara (2009) assim define linguagem:

Entende-se por *linguagem* qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência. (...) há de se levar em conta, na capacidade geral da expressão, a execução de atividades que acompanham e às vezes até a substituem, já que não falamos só com as unidades

³ Só para citar dois exemplos de pesos-pesados do pensamento: de um lado, defendendo a expressividade poética da música como linguagem, temos um Nietzsche (CAVALCANTI, 2007); de outro lado, temos um Adorno rechaçando a pretensão da música como linguagem (ADORNO, 2008).

linguísticas, com a língua concreta. Estas são formas de expressão extralinguísticas, tais como a mímica, a entonação, o ritmo, as pausas e silêncios, os gestos, os recursos gráficos e outros”. (p. 28; 30)

Sendo a materialidade da capacidade humana de representação da realidade (BOCK *et al.*, 2001), a linguagem se inscreve na estrutura social da história dos homens, atribuindo sentido à sua existência, ao seu estar-no-mundo. Ao mesmo tempo, compreendendo os sentidos pré-existentes e produzindo novos sentidos (sua natureza criadora e dinâmica defendida por Foucault (1999): “a linguagem tem em si mesma seu princípio interior de proliferação” (p. 55)).

Da Torre de Babel do Gênesis (explicando miticamente a origem e diversificação das línguas) à imprensa de Gutenberg (disseminando a escrita e, por isso mesmo, exigindo dela uma padronização e sistematização crescentes); das pinturas rupestres ainda hoje expressivas à complexidade orgânica dos hieróglifos; do alfabeto fenício às expressões algébricas nas quais x , y , z já não são mais letras, mas assumem valores os mais diversos; tudo passa pelo humano desejo de comunicar.

De forma sistemática, os primeiros rudimentos de pressupostos teóricos acerca da linguagem que nos chegaram como tal remontam aos gregos (NEVES, 2005). Basicamente, tudo o que veio depois (linguística, filologia, sociologia da linguagem, análise do discurso, filosofia, semiótica – para citar alguns posteriores campos de interesse) deve algo ao *Crátilo*⁴ de Platão e/ou à *Retórica*⁵ de Aristóteles. Os dito pré-socráticos, em sua maioria (justa exceção a Parmênides e Heráclito⁶), estavam às voltas com a explicação sobre a natureza da matéria. Sua dialética era eminentemente voltada para o mundo da *physis*, da formação e

⁴ Diálogo em cujo desenrolar Sócrates é questionado a respeito da possibilidade de relação intrínseca entre as coisas e seus nomes – ou, dito de outra maneira, uma rica discussão sobre se as palavras possuem uma lógica nominativa “natural” ou “convencional”.

⁵ Obra que, em linhas gerais, versa sobre a arte de se fazer ouvir – quer no que se relacione ao discurso comunicativo quanto à evocação poética; do estudo das personas-ouvintes aos sentimentos envolvidos no comunicar.

⁶ Dois pré-socráticos com forte interesse pelas questões da linguagem. Podemos ler em Prezoto (2006) quanto a Heráclito: “Sofisticada, transformada em conceitos, a crença no nome é latente na obra do efésio. A unidade de conteúdo e sonoridade no nome, a voz com significado, o uso das palavras distinguidas e especializadas como conceitos parecem ser reveladoras da concepção heraclitiana da linguagem” (p. 20). E, mais adiante: “Parmênides também ligou grande importância à linguagem na medida em que estava relacionada ao pensar e ao ser. O que é dito está se referindo de alguma maneira ao que é, assim não existe um significado que seja diferente da realidade. Os nomes são expressões linguísticas do ser, ainda que sejam contraditórios não são ilusórios” (*ibidem*).

ordenamento das coisas, daquilo que configura o que percebemos com os sentidos.

Não é meu propósito retratar, ainda que em linhas gerais, o percurso histórico dos estudos de linguagem – é esse o momento em que Rousseau tem muito mais a dizer, e de maneira muito mais sedutora e original. Mas, como já mencionado e partindo da compreensão de que, desde a tradição fundadora do Ocidente percebemos a questão da linguagem como alvo do pensamento crítico, deter a escuta para os três referidos estudiosos elencados: Vygotsky, Bruner, Chomsky.

4.1.1 Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) é, sem dúvida, um pensamento vivo. Pedagogos, psicólogos, sociólogos, linguistas, filólogos são alguns dos profissionais que foram influenciados pelo bielorrusso. Considerado um dos maiores expoentes da psicologia sócio-histórica ou sócio-cultural, seu sistema inaugura uma linha teórica que encara o psiquismo como um construto social e plástico, atribuindo à interação cultural papel determinante nesse processo.

De cultura extremada, Vygotsky foi um estudioso das artes, tendo, inclusive, formação em literatura e história (REGO, 1995). Significa dizer que a linguagem simbólica foi presente em sua vida. Considerava a linguagem como instrumento simbólico porque, assim como acontece com qualquer instrumento – produto do engenho humano cuja função é, grosso modo, realizar por nós o que não podemos, ou, dito de outra forma, eliciar nossa incompletude, nossa incapacidade –, o simbólico da linguagem medeia, histórica e evolutivamente, as realidades do homem: a que é, a que poderia ser. Nessa operação jamais unilateral, a linguagem modifica tanto o homem que faz uso dela quanto a realidade sobre a qual se manifesta (VYGOTSKY, 1984).

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é uma de suas maiores e inovadoras contribuições. A ZDP se entende como um *lugar* marcado por toda a capacidade potente que a criança possui de aprender, de apreender, de assimilar o que, até então, não havia sido operacionalizado – concorrendo o devido aporte do meio social e dos outros seres de cultura que possibilitam esse mecanismo de internalização para a ação. De acordo com Pessoa (2008),

a internalização é a reconstrução interna de uma atividade externa, envolvendo a reorganização das atividades psicológicas com base na operação com signos. A linguagem se transforma em meio de regulação interna ou autorregulação ao ser interiorizada pelo sujeito. (p. 32)

A importância de sua teoria é presente e atuante. Sua visão desenvolvimentista vê a criança como um ser que constitui sua personalidade *com* e *pelo* outro – um “outro” que pode ser alguém ou o contexto cultural. A criança é mais que um padrão geneticamente estruturado a cumprir etapas programadas. A humanização é marcada pela interação em uma perspectiva sócio-histórica, possibilitada pelo que nos constitui como seres de cultura: a linguagem. Ou seja: o desenvolvimento em Vygotsky não é o desenvolvimento *da criança* simplesmente, mas do todo social envolvido, comprometido, atravessado e modificado pelo humano processo do educar.

4.1.2 Bruner

O psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1915-2016) é considerado um dos expoentes da linha cognitiva da psicologia, sendo o fundador do Centro dos Estudos Cognitivos em Harvard. Seu campo de ação também tinha forte orientação para o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 1998). Os pressupostos sobre os quais se assenta, dizem respeito à crença na aprendizagem como processo ativo, um jogo dinâmico de influenciar-ser influenciado.

Para Bruner (2007), haveria uma etapa pré-linguística para a comunicação posterior. Essa etapa inicial (caracteristicamente marcada pela diáde mãe-bebê) apresenta um modelo de mediação não necessariamente intermediado pela palavra que será reencenado durante o posterior jogo de aquisição do conhecimento. Esse modelo mediatizado admite a relevância não apenas do contexto cultural dos sujeitos, bem como toda visão de mundo compreendida em seu patrimônio interior – o que legitima a importância da diferenciação, uma vez que, ainda que estejamos imersos em uma mesma cultura, somos seres únicos.

Especificamente em relação à linguagem, Bruner (1997) jamais a dissocia da cultura. De acordo com o pensador (1985, citado por PESSÔA, 2008): “cultura e linguagem não podem ser entendidas separadamente” (p. 35). É a linguagem que organiza esse construto progressivo de interação, dentro do qual apreendemos, interpretamos, internalizamos e agimos no mundo.

Três são as categorias cognitivas envolvidas na dinâmica do conhecimento: representação enativa, representação icônica, representação simbólica. Essas representações não dizem respeito apenas ao universo da criança em seu desenvolvimento; essas representações se reeditam na vida dos sujeitos quando compreendemos o jogo “aquisição de conhecimento-ação sobre o mundo” como fazendo parte constantemente de nossas vidas.

O aspecto enativo do conhecimento diz respeito à ação dos gestos, ao fazer/praticar processual ao invés de falar/teorizar. É quando apreendemos a natureza de um fenômeno pelo que ele apresenta de observável, tangível, sensorial.

Na representação icônica de nossa cognição, somos capazes de descrever, “visualizar”, imaginar por meio de descrições; é quando já temos em nós esquemas imagéticos gerais do que venha a ser, por exemplo, “casa”, “árvore” e “homem”, não necessariamente tendo que olhar para cada um dos exemplos para concebê-los ou representá-los cognitivamente – ainda que não ignoremos o fato de que existem diferentes tipos de casa, diferentes tipos de árvore, diferentes tipos de homem.

No nível simbólico de representação – o mais complexo de todos –, entra em cena a capacidade de abstração, significação, negociação e inferência cognitivas diante da realidade, sem que com ela haja, necessariamente, uma dependência direta.

4.1.3 Chomsky

Noam Chomsky (1928-) é, possivelmente, o mais multifacetado dos três estudiosos elencados. Sua área de atuação não figura apenas no campo da comunicação e linguagem humanas, mas também nas ciências da computação e política – só pra citar alguns bastante diversificados. A visão de língua desse também filósofo norte-americano é marcada por uma conceituação esquemática, hierárquica, matematizada.

É considerado precursor da chamada gramática gerativa ou generativa cuja prerrogativa é a de que, em linhas gerais, as línguas apresentam enunciados com estruturas superficiais e estruturas profundas. Sua compreensão do funcionamento da linguagem postula que, partindo de uma sistemática limitação lexical e

gramatical, cada um de nós pode criar infinitas possibilidades de sentenças – daí “gerativa”, de gerar⁷.

Essa capacidade associacionista, criativa e combinatória seria inata. Ora, se essa capacidade é inata, peculiar a todos os homens, por que não acreditar numa universalidade das línguas, numa crença de que, “num nível profundo, todas as línguas têm a mesma estrutura, e que essa estrutura nos diz algo universal a respeito do intelecto humano”? (SLOBODA, 2008, p. 44)

De acordo com Pessoa (2008),

a influência de Chomsky sobre os estudos de aquisição e desenvolvimento da linguagem teve como conseqüências ênfases no processo de aquisição da sintaxe pela criança e nas características sintáticas do *input* lingüístico. Aos poucos, porém, ampliou-se o foco de interesse nos estudos do desenvolvimento da linguagem. A ênfase atribuída às características sintáticas do *input* lingüístico expande-se e a preocupação com os aspectos semânticos e pragmáticos começa a se fazer presente. (p. 31)

Chomsky, assim como em tantas outras áreas, inspira um modelo de análise em musicologia utilizado, desenvolvido e, obviamente, devidamente adaptado pelo “psicólogo da música” John Sloboda. Essa linha de estudo será abordada mais adiante.

4.1.4 Vygotsky, Bruner, Chomsky e a música

Pretendo, sumariamente, elucidar a importância desses três pensadores no corpo da dissertação, a fim de, pontuados os elementos de interesse, refletir em que medida cada um deles contribui com a prática musicoterápica e com a pesquisa realizada – tanto no que diz respeito às aproximações quanto no que diz respeito às diferenças.

Uma coisa os três possuem em comum: uma teoria fortemente inclinada à crítica de concepção humana por uma perspectiva puramente comportamental. Longe de considerar o comportamento do homem como uma resposta condicionada por um estímulo qualquer, tanto Vygotsky quanto Bruner e Chomsky percebem e consideram a relevância do contexto sócio-cultural – ainda que diverjam entre si a respeito de como essa dinâmica acontece.

⁷ Tal pressuposto viabilizou o conceito uma teoria musical gerativa desenvolvida por Fred LERDAHL e Ray JACKENDOFF: o livro *A generative theory of tonal music*, de 1983.

De Vygostky, estabelecemos relação com a noção mesma de instrumento como recurso de mediação. Entre a realidade que se revela e a que existe apenas em possibilidade, percebemos que, independentemente das vias de que se utiliza, o norte de qualquer terapia é justamente estabelecer essa dinâmica entre o “de fora” a que o paciente esteja submetido com seu “de dentro”. A esse respeito, lemos em Barcellos (2009):

A musicoterapeuta portuguesa Teresa Leite (2003), num texto dedicado exclusivamente a estudar a música como metáfora em musicoterapia, admite a importância desse emprego e acredita que tanto as experiências musicais quanto a relação terapêutica se tornarão a metáfora que eventualmente irá permear as experiências e relações do paciente com o mundo fora do espaço terapêutico. (p. 194)

No caso específico da musicoterapia, é a utilização da música como ferramenta que permite esse acesso aos conteúdos internos dos sujeitos. É tocando, cantando, ouvindo, dançando que o paciente tem a oportunidade de ir além de sua incapacidade, daquilo que seu corpo não consegue ou não pode – sem que, para isso, seja necessário qualquer apelo à verbalização. Trata-se, nesses casos, de um reorganizar operando com signos (PESSÔA, 2008).

Chomsky nos impele a pensar na criatividade humana, na capacidade de uma percepção altamente desenvolvida no que diz respeito ao conhecimento internalizado dos mecanismos mais profundos que regem as línguas. Porque elas, as línguas, possuem lógica, sentido e propósito; elas, as línguas, não são um amontoado aleatório e sem sentido de palavras e proposições que, histórica e evolutivamente, foram engendradas pelos mecanismos de ação humanos – ainda que, muito frequentemente, se prestem ao divertido e criativo e subversivo prazer dos poetas.

Bem entendido, a música, linguagem que é, também apresenta uma lógica operante – desde um moteto⁸ a uma composição dodecafônica⁹ – que preconiza um “discurso” dotado de enunciados em distintos estratos: superficiais (o que

⁸ “(...) Música coral polifônica composta geralmente sobre textos sagrados da Igreja Católica Romana, foi popular até o início do Classicismo, quando consistia basicamente no acréscimo de palavras (*mots*) à voz tenor (*duplum*) das cláusulas. (...)”. (DOURADO, 2004)

⁹ “Música construída de acordo com o princípio, enunciado separadamente por Hauer e Schoenberg, no início dos anos 20, de composição com base na escala de 12 notas. De acordo com os princípios de Schoenberg, as 12 notas cromáticas da escala de temperamento igual são arrumadas numa ordem particular formando uma série que serve de base para a composição (...)”. (SADIE, 1994)

aprendemos facilmente quando diante de uma música ou canção – sendo a melodia o exemplo mais elucidativo); e profundos (aquilo que se revela na trama harmônico-contrapontística, os diferentes planos sonoros, a coerência da composição mesma, o que está “ali” e nem sempre facilmente se percebe – exigindo, em alguns casos, o estudo em formação musical).

Procurando ir além do esquematismo matemático de Chomsky, Bruner vê na linguagem algo mais que sintactacionismo, exatamente por considerá-la “o meio pelo qual representamos e interpretamos o mundo” (PESSÔA, 2008, p. 36). No que diz respeito ao fazer musical e, mais que isso, à própria noção de música enquanto forma de arte, é sabido que, por mais esquemática e matemática que seja, a música é mais que uma sucessão de notas encadeadas e harmonizadas “corretamente” – fosse isso, qualquer estudante de harmonia seria compositor; ou, antes, qualquer estudante de composição seria um genial fenômeno: bastaria, para tanto, aprender as “regras”.

4.2 Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em sua ampla e ricamente variada obra, também dedica lugar especial à linguagem. No *Discurso*¹⁰, publicado em 1754, podemos ler: “o primeiro que, tendo cercado um terreno, atreveu-se a dizer: *Isto é meu*, e encontrou pessoas simples o suficiente para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (p. 203).

Essas palavras introdutórias são bastante elucidativas quando, em contato com a grande obra rousseauiana, nos apercebemos do lugar que o pensador francês confere à linguagem. Verdadeiro fio de Ariadne que, em sua labiríntica e densa escrita, não permite que nem autor, nem leitor percam o foco: que a linguagem, em sua primeira manifestação fundadora da sociedade, também instaura em sua dinâmica, além da comunicação e da difusão do conhecimento, a desigualdade e a servidão. Bem entendido, pela mesma via de acesso da palavra, a “primeira instituição social” (ROUSSEAU, 2008, p. 97), temos as leis, as normas, as convenções sociais.

Embora soe algo desnecessário falar sobre uma das figuras mais proeminentes e emblemáticas do pensamento iluminista, é preciso admitir que, em

¹⁰ *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755; 1999).

verdade, parecem ser poucos os que conhecem as múltiplas faces do autor do *Contrato Social* – possivelmente sua mais difundida obra, publicada em 1762. Muito poucos são os que sabem, por exemplo, que Rousseau também foi romancista, botânico, crítico, libretista e músico autodidata – tendo composto, inclusive, obras para instrumentos solistas, peças vocais e óperas¹¹.

Desde o *Emílio* (1762) ao *Ensaio sobre a origem das línguas* (1781¹²), percebemos a música presente em sua escrita – tendo sido sua primeira publicação uma *Dissertação sobre a música moderna* (1743), além de ter sido autor de um *Dicionário de música* (1768, 1772, 1775, 1826) e de um *Tratado sobre a música* (1782). Significa: para Rousseau, a música é parte de sua escrita, parte de sua vivência, longe está de ser puramente um código de elucubrações e teorias estéticas em seu sistema de pensamento.

No *Ensaio*, longe de uma postura hermética e fechada em si mesma – embora tenha ciência de que sua teoria confronta diretamente a tradição logocêntrica da Filologia clássica de então –, Rousseau (2008) se deixa guiar mais exatamente por questões aparentemente periféricas (mas nem por isso menos importantes) do que exatamente pela grande questão “como nasceu a linguagem?” A leitura do *Ensaio* deixa claro que formulações outras parecem ser mais intrigantes: “como a linguagem se tornou o que é hoje?”, “como as línguas tal como as conhecemos se tornaram necessárias?”, “por que, em seu processo de gramaticalização, as línguas ficaram esvaziadas de sentido?”, “por que aceitar que a palavra é o cerne de toda linguagem?” O interesse maior do autor reside na proposta de repensar o estabelecido – e isso de uma maneira bastante original.

De acordo com Falabretti (2011), o *Ensaio*

rompe com a lógica das descrições lineares e cronológicas ao utilizar a narrativa do desenvolvimento da linguagem como elemento de sentido da história. No *Ensaio*, Rousseau descreve uma cadeia de processos evolutivos que comandam a passagem da primeira língua para uma fala articulada até a invenção da escrita, como sendo parte de um mesmo processo de transformação que instaurou a desigualdade e usurpou a liberdade. (p. 174)

¹¹ Figuram entre suas óperas mais conhecidas *Le Devin du village* (1752) e *Daphnis et Chloé* (1774-76).

¹² A partir de agora, é assumido no corpo deste trabalho que a data-referência para o *Ensaio sobre a origem das línguas – em que se fala da melodia e da imitação musical* (título completo da obra) é a da editora da UNICAMP, de 2008.

Assim como no *Emílio* – ou *Da educação* (1762) –, obra que evidencia como a música é parte do desenvolvimento pleno de um ser humano que se quer “de acordo com a natureza”, no *Ensaio* temos o mesmo fio condutor, ainda que em outras proporções: a linguagem-música no desenvolvimento da própria história.

Dentro do corpo dessa dissertação, a importância que se atribui ao entendimento de algumas proposições defendidas no *Ensaio* diz respeito ao fato de encarar o próprio sentido musical como condutor da História. Se é verdadeiro o que nos diz Freitas (2008), que “a arte musical surge no pensamento de Rousseau como condição essencial para a restauração da plena comunicação; ela não se restringe a proporcionar o prazer” (p. 3), e assim cremos ser, a musicoterapia encontra paralelo seguro não apenas no tratamento de pessoas com deficiência, mas em sua própria dinâmica de atuação.

4.2.1 O Ensaio sobre a origem das línguas

O *Ensaio* é controverso quanto à data exata de publicação e quanto à “importância que lhe atribuía o autor” (FAVERI, 2001). Obra póstuma, parece ter permanecido há muito na sombra de obras outras mais conhecidas como o *Discurso sobre a desigualdade entre os homens* (1755) e *Do contrato social* (1762).

O “cenário” filológico-linguístico em que nasceu o *Ensaio*, ainda era tradicional e fortemente moldado pela perspectiva aristotélica do signo. Em sua *Política*, Aristóteles (1997) assim nos fala:

O homem é, entre todos os animais, o único a ter a palavra (*logos*). A voz (*phōnē*) é o signo da dor e o prazer e por isso pertence [também] aos outros animais: sua natureza permite-lhes ter a sensação da dor e do prazer e de significá-lo entre si. Mas a palavra (*logos*), quanto a ela, serve para exprimir o útil e o nocivo e, em seguida, também, o justo e o injusto. Tal é, com efeito, o próprio do homem entre todos os animais: somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto, e os outros valores (v. I, 1253a, p. 10-12).

Quando menciona “valores”, Aristóteles deixa clara a relação entre linguagem como acesso e instrumentalização da moralidade mesma. No entanto, segundo Valle (2011), “em Rousseau, o liame entre sensação e moralidade é, ao

contrário, assegurado pela *palavra-música*, linguagem expressiva que, superando a mecânica instrumentalidade, faz ressoar os afetos” (p. 5).

Evidentemente não é propósito aqui discorrer a respeito do *Ensaio*, cada capítulo, todas as notas do próprio autor, cada assertiva. Mas creio ser de importância fazer um breve mapeamento das partes que julgo mais representativas para melhor situar seu conteúdo no corpo do todo maior que é a dissertação.

O livro é dividido em pequenos capítulos nos quais o autor narra (e, vale dizer, de maneira bastante poética) sua teoria a respeito da *origem da civilização*. Fugindo de uma linearidade clássica e já consolidada baseada, sobretudo, nos feitos humanos, Rousseau (2008) se propõe recontar a história da humanidade pelo viés da linguagem.

Nos três primeiros capítulos, Rousseau (2008) nos fala das diferenças entre a linguagem visual e a linguagem discursiva. A visual é a do movimento, do gesto, da comunicação imediata e puramente informativa das necessidades físicas; a discursiva é a sonora, da comunicação capaz de emocionar, de tocar e (co)mover. Os “sentidos”, portanto, do movimento e da voz como iniciadores do processo do reconhecimento da “necessidade de comunicar os próprios sentimentos e os próprios pensamentos” (op. cit., p. 97). As paixões teriam sido responsáveis pelo nascimento das línguas, moduladas por acentos expressivos que “mentem menos” a respeito das reais intenções do enunciante. De acordo com o autor (op. cit.):

Não se começou por raciocinar, mas por sentir. Pretende-se que os homens tenham inventado a palavra para expressar suas necessidades: essa opinião parece-me insustentável. (...) Todas as paixões aproximam os homens, forçados a se separarem pela necessidade de procurar os meios de vida. Não foi a fome nem a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera que lhes arrancaram as primeiras vozes. Os frutos não fogem de nossas mãos, deles é possível alimentar-se sem falar; persegue-se em silêncio a presa que se quer comer: porém, para comover um jovem coração, para repelir um agressor injusto, a natureza dita acentos, gritos, lamentos. Eis as mais antigas palavras inventadas e eis por que *as primeiras línguas foram cantantes e apaixonadas antes de serem simples e metódicas*. (p. 103-104; grifos meus)

Assim como na música (linguagem sem fins utilitários para além do que serve à expressão e que, como visto, não é de todo necessária à nossa sobrevivência), a comunicação expressiva dessa proto-língua-cantada não teria a finalidade unívoca de informar, senão de expressar sentimentos os mais diversos: a aparição da língua pelo *desejo*. Rousseau (op. cit.), mais além, defende o quanto

empobrecemos nossa expressão comunicativa em detrimento da clareza e da objetividade.

No quarto capítulo, temos uma definição cara de *acento*, conceito importante dentro da concepção da obra: o acento configura um movimento duplo entre música e língua, caracterizando, segundo Prado Jr. (2008), uma “gênese única, uma mesma estrutura” (p. 55). A comunicação das primeiras línguas não era articulada (campo da representação, portanto, da convenção), mas acontecia pela modulação das vogais: “Em todas as línguas, as exclamações mais vivas são inarticuladas; os gritos, os gemidos, são simples vogais” (op. cit., p. 107). É quando, pelos sons imitativos do mundo sensível, as onomatopeias se configuram como “imagem” mais representativa dessa proto-língua-música.

No capítulo V, entra em cena a *escrita*. Discorrendo sobre os caminhos da escrita em diferentes culturas, Rousseau (op. cit.) não só advoga que “a arte de escrever não decorre da arte de falar” (p. 113), como também que os conceitos de civilização e evolução não apresentam uma relação de inescapável causalidade com a história dos povos. A escrita ainda ágrafa e pictórica dos egípcios, por exemplo, não reflete de forma alguma uma sociedade primitiva ou atrasada.

Ainda no mesmo capítulo, o autor argumenta que o processo de apropriação e sistematização da escrita instaura: a ausência (a língua sonoro-visual de outrora era, necessariamente, presencial) e a representação (porque não mais, ao contrário da *imitação* de outrora, os conceitos precisam ser expressos, mas apenas compreendidos da maneira mais clara possível).

Bem entendido, começa a se desvelar a tal expulsão simbólica do Paraíso – portanto, o afastamento não só do homem dos outros homens (para que a voz?, para que o gesto se agora temos a escrita?) como o afastamento do homem da natureza (a representação por convenção). Segundo Freitas (2008), a representação

corresponde a um considerável afastamento da origem, uma vez que exprimir-se segundo regras estabelecidas é perder a espontaneidade que está na raiz da expressão do eu, condição de possibilidade para a superação da cisão que submete o homem social. (p. 12)

Ao tratar da prosódia, Rousseau (2008) orienta à diferença entre *acento* e *acentuação*.

Se acreditamos em substituir o acento pela acentuação enganamo-nos; somente inventamos as acentuações quando o acento já foi perdido. (...) Há muita diferença entre os sinais que determinam o sentido da escrita e os que regulamentam a pronúncia. Seria fácil criar, apenas com as consoantes, uma língua muito clara quanto ao escrito, mas que não se poderia falar. A álgebra possui algo dessa língua. (p. 119 e 122)

Acento está relacionado à musicalidade original perdida e aos sentimentos que se desejavam transmitir, provocando no ouvinte não o entendimento pela descrição, mas a compreensão viva da coisa-em-si. Ele, o acento, “mente menos” porque é dotado de força expressiva. A acentuação, por sua vez, ferramenta da prosódia, instaura uma artificialidade em que “a voz falante é decomposta num certo número de partes elementares, tanto vocais quanto articuladas, com as quais se possam formar todas as palavras e todas as sílabas imagináveis” (op. cit., p 112).

Os capítulos seguintes (de VI a XI) tratam do processo de aquisição da linguagem nos povos meridionais (quentes e voluptuosos, do apelo “amai-me” nos quais as pessoas *vivem*) e setentrionais (frios e duros, do apelo “ajudai-me” nos quais as pessoas *sobrevivem*). Tratam também das importantes diferenças que a geografia desses povos teve de determinante no caráter dos posteriores idiomas.

A música propriamente dita, figura a partir do capítulo XII. Ressalta-se o argumento do próprio autor porque há a proposta, de maneira sistemática, de uma espécie de revisão conceitual de tudo o que havia sido exposto até então.

Assim, a cadência e os sons nascem com as sílabas: a paixão faz falar todos os órgãos e confere à voz todo o seu brilho; assim, os versos, os cantos, a palavra, têm uma origem comum. Ao redor das fontes de que falei, os primeiros discursos foram as primeiras canções: os retornos periódicos e compassados do ritmo, as inflexões melodiosas dos acentos, fizeram nascer, com a língua, a poesia e a música, ou melhor, *tudo isso não era outra coisa senão a própria língua para essas felizes regiões e esses felizes tempos em que as únicas necessidades prementes que exigiam o concurso alheio eram aquelas que o coração fazia nascer.*

As primeiras histórias, as primeiras alocações, as primeiras leis foram em versos: a poesia foi descoberta antes da prosa; devia ter sido assim, *visto que as paixões falaram antes da razão*. O mesmo aconteceu com a música: a princípio não houve outra música além da melodia, nem outra melodia além do som diversificado da palavra; os acentos formavam o canto, as quantidades formavam o compasso, e falava-se tanto através dos sons e do ritmo quanto através das articulações e das vogais. *Dizer e cantar eram outrora a mesma coisa*, diz Estrabão; o que mostra, acrescenta, que a poesia é a fonte da eloquência. Seria preciso dizer que ambas tiveram a mesma origem e a princípio foram a mesma coisa. Quanto à maneira pela qual se formaram as primeiras sociedades, teria sido algo

espantoso que se tivessem posto em verso as primeiras histórias e que se tivessem cantado as primeiras leis? Seria algo espantoso que os primeiros gramáticos tivessem submetido sua arte à música e tivessem sido ao mesmo tempo professores de ambas? (op. cit., p. 145-6; grifos meus)

Defendendo o paradigma musical como “voz da natureza¹³”, Rousseau (2008) vai tecendo o estabelecimento das sociedades, das civilizações, das instituições, da condição humana dentro desse verdadeiro contrato social que ora se configura. Para o autor, a automatização comunicativa da linguagem não só limita (anula?) seu poder de transformação e criação, mas cinde as palavras dos objetos. E isso acontece igualmente entre a palavra e a própria existência, condenando esse homem à solidão “quando novas necessidades, introduzidas entre os homens, forçaram cada um a pensar somente em si mesmo e a fechar seu coração dentro de si” (op. cit., p. 138).

Ao abordar a melodia e a harmonia, Rousseau (2008) traça um paralelo entre o acento e a acentuação. A melodia (sentido, contorno e força expressiva do material sonoro), assim como o acento, é um elemento de imitação, ou seja, fornecido e legitimado pela natureza. A harmonia (que exige estudo, treinamento e é convencionalizada), assim como a acentuação, é representativa de uma ação racional cujo propósito seria legitimar o que “soa bem” do que “não soa bem”, facilitando o bem ouvir.

Na melodia, assim como na proto-língua-música, estão presentes “todos os sinais vocais das paixões” (op. cit., p. 154); era ela o que dotava a palavra de energia. A harmonia, por sua vez, ao estabelecer elementos lógicos de funcionamento, instaura, verdadeiramente, o começo da degeneração da música. Temos, portanto, um caminho inarredável da história humana que pressupõe “a transposição aberta dos sentidos ao ordenamento fechado do pensamento” (FALABRETTI, 2011, p. 173).

Rousseau (2008) segue propondo ao leitor que pense a respeito da distinção entre a arte musical e a arte pictórica. As cores existem por si, umas independentemente das outras: “O amarelo é amarelo, independentemente do

¹³ “Natureza, em Rousseau, tem o sentido de uma origem, e aponta, mais propriamente, para um conjunto de determinações internas ao ser humano: os impulsos originais que governam sua conduta, e a ordenação das sucessivas etapas do desenvolvimento de suas faculdades corporais e intelectuais. Assim, ‘educar segundo a natureza’, para Rousseau, não é produzir um selvagem em oposição a um homem civilizado, mas acomodar o processo de aprendizagem à dinâmica própria de desenvolvimento do animal humano”. (MARQUES, 2002, p. 1)

vermelho e do azul; em toda parte ele é sensível e reconhecível” (p. 163); seu efeito é *permanente* e seu campo de atuação é o *espaço*.

Os sons não têm, em si, qualquer “caráter absoluto”, uma vez que, para conhecer sua natureza, é preciso ter a referência de outros sons (uma nota musical pode, de fato, ser mais grave que algumas e, ao mesmo tempo, mais aguda que outras); seu efeito é *temporário* e, por isso mesmo, seu campo de atuação é o *tempo*.

A distinção mais significativa, porém, é a seguinte: enquanto na pintura temos uma arte de representação por excelência, na música “pintam-se coisas que não se podem ouvir: o sono, a calma da noite, a solidão e o próprio silêncio entram nas representações da música” (p. 164). Ao contrário da pintura, portanto, a música não representa diretamente o objeto, mas suscita na alma sensível os mesmos sentimentos que se experimentam ao ver ou estar diante desse mesmo objeto.

Temos os capítulos finais do *Ensaio* discorrendo a respeito da degeneração da música e da “relação das línguas com os governos” – nos quais o autor, tendo teorizado a respeito da história humana pela linguagem, sai dos domínios da teoria para a vivência social, concreta de sua realidade.

Eis como o canto se tornou, aos poucos, uma arte *inteiramente separada da palavra*, da qual extrai sua origem; eis como as harmonias do som fizeram com que fossem esquecidas as inflexões da voz e como, enfim, limitada ao efeito puramente físico do concurso das vibrações, *a música viu-se privada dos efeitos morais que produzira quando era duplamente a voz da natureza*. (op. cit., p. 174; grifos meus)

A impressão que se tem é a de que, longe de concluir, Rousseau (2008) nos instiga a reagir diante da brutalidade fria dessa linguagem instrumentalizada e destituída de sua anterior expressividade. É nesse sentido que Freitas (2008) nos convida, também, à seguinte reflexão:

Não é difícil perceber a proximidade da ótica a partir da qual Rousseau concebe o problema da linguagem. *A diluição de uma língua na perda de seu potencial expressivo representa para a coletividade a perda de sua própria identidade, uma vez que na língua estão reunidos os caracteres próprios de uma nação*. A língua é o modo de expressão por excelência de toda uma cultura, de tal forma que, preservar a integridade da língua é resguardar os valores definidores do corpo social. (p. 18; grifos meus)

Ao lado dessa comunicação utilitária e racional, urge a necessidade de buscar formas de expressão que possam dar conta das potencialidades criativas de nós mesmos – o caminho de volta. Não é sem razão que o *Ensaio* ressoa com a proposta maior da dissertação, uma vez que a música, dispensando a mediação dos conceitos, comunica direta e veementemente nossos afetos. E não há como não reiterar a clássica afirmação, embora incompleta quanto à amplitude de alcance do fazer musical, de que “música é a linguagem das emoções”.

O imediato e a universalidade da linguagem musical podem fazer frente legítima a essa concepção logocêntrica do “império do olhar” (PRADO JR, 2008), agindo diretamente sobre os sentimentos que a representação só faz aludir. Seria ela uma aposta, uma necessária subversão.

4.3 O *Ensaio sobre a origem das línguas* e a musicoterapia

O texto rousseauiano permite uma série de reflexões a respeito dos pressupostos e da atuação da prática musicoterápica. Se tivermos em mente que, para Rousseau, a linguagem musical é, entre outras coisas, *o espaço de resgate do simbólico*, compreendemos a importância do fazer musical orientado para a expressão não só de sentimentos e emoções, como também de uma forma legítima e de suma importância de um *funcionamento* cognitivo – não apenas em se tratando de pessoas com deficiências. Se a arte, em sua proposta de leitura simbólica da realidade, nos incita à busca de uma visão outra, de um entendimento outro, tanto mais evidente esse processo pode ser encarado na música, dada sua plasticidade e universalidade.

Especificamente no campo da deficiência, a possibilidade de desatar amarras conceituais do signo, ou seja, de prescindir da palavra, da verbalização, pode ser mais que bem-vinda: em muitos casos, aliás, pode ser uma das únicas possibilidades com que a pessoa com deficiência conta na tentativa de manifestar sua expressão.

Comunicar sem abrir a boca. Contar, narrar pelo canto. Apropriar-se de uma canção (a segurança de pisar em um terreno já criado pelo intérprete, de trilhar um caminho que já está ali, com seu princípio, desenvolvimento e conclusão). Falar através de uma “inocente” escolha de determinado instrumento musical – e o *como* esse instrumento vai ser manipulado, tocado. Nenhuma dessas

experiências que acontecem no *setting* é casual – e cabe ao musicoterapeuta observar e (re)agir.

Com relação ao canto, percebemos ser esse, provavelmente, o elemento de maior concordância com a teoria rousseauiana: o resgate da palavra revestida de sua musicalidade original. Na verdade, correto seria dizer “o resgate do *signo* revestido de sua musicalidade original”, uma vez que se pode cantar vocalizando, sem, necessariamente, fazer uso da palavra para que isso aconteça.

Mesmo uma vocalização aparentemente aleatória, com sua sucessão de alturas intervalares entre notas, apresenta uma estrutura musical interna que lhe confere o encadeamento de princípio, meio e fim. A esse respeito, Krumhansl (2006) advoga que “de todas as dimensões físicas, a altura é talvez a mais diferenciada perceptualmente, a mais elaborada cognitivamente, e aquela sobre a qual mais se teorizou (tanto na música quanto na linguagem)” (p. 64). Citando Milleco e Brandão a respeito do sentido da utilização clínica do canto, Chagas (2001) nos diz que

para eles, o canto é um elemento estruturante do ser humano (...) como um instrumento que habita nossos corpos, faz com que funcionemos como caixas de ressonância, de onde expressamos todo o movimento do que é vitalmente sentido. (p. 121)

Nesse sentido, a improvisação pode igualmente ganhar destaque, uma vez que, da maneira como é compreendida no corpo dessa dissertação, faz parte de sua natureza a possibilidade da subversão expressiva da comunicação convencional e delimitante em seu uso cotidiano.

4.4 Música como linguagem

A questão que ora se levanta não é tanto sobre a capacidade comunicativa que faz parte da natureza da música e que a pode, inclusive, definir – mesmo porque, essa é uma das prerrogativas basilares da prática musicoterápica. Não fosse assim, não fariam sentido as palavras de Ruud, mencionadas indiretamente por Barcellos (2009):

Discorrendo sobre a música como terapia, (...) Ruud (1998) reivindica a necessidade de se reconhecer que esta é uma forma direta de expressão da emoção, e que ela pode ser uma forma de narrativa clínica. Na sua teoria de identidade musical, o autor afirma que a formação de uma identidade é o resultado da

forma como as pessoas narram as histórias de suas vidas. (p. 127)

As questões suscitadas acerca da aceitação ou não da música como linguagem são fortemente marcadas pela perspectiva da referencialidade: apesar de comunicar, a música é não-referencial. Para os que advogam que música não é linguagem, faltaria à música “o tipo de significado prático vinculado pela linguagem” (SLOBODA, 2008, p. 83).

O propósito aqui é tentar discutir a “gramaticalidade” que caracteriza essa linguagem musical (SLOBODA, op. cit.). Ou seja, refletir sobre a estrutura que subjaz e define essa forma de arte – assim como a linguagem do signo também apresenta sua estrutura. Além disso, quando falamos em estrutura, estamos nos referindo a um nível mais profundo, mais basilar, para além de um *comportamento* superficial, indo em direção ao interno, ao constitutivo.

Vimos em Chomsky a premissa de que existe uma universalidade estrutural em todas as línguas (VERONEZ, 2016). Imbuído da mesma crença, mas com relação à linguagem musical, Sloboda (2008) defende que

se a música e a linguagem têm propriedades que demandam gramáticas de uma certa complexidade, então os seres humanos devem possuir recursos psicológicos que permitam representar essas gramáticas. [...] uma vez que a música, assim como a linguagem, é um produto humano, podemos supor, de forma legítima, que a estrutura musical observada nos diz algo sobre a natureza da mente humana que a produz. (p. 23 e 43)

Pelo que foi exposto, perceber como a mente processa a musicalidade, quais os padrões estruturais envolvidos e em que medida essa linguagem se distingue da fala verbalizada, nos permite compreender mais do funcionamento cognitivo de nós mesmos.

Mais ainda: se consideramos a música, em seu viés terapêutico, como agente eficaz de promoção de integração e organização para a pessoa com deficiência, constatamos a responsabilidade de se trabalhar essa linguagem que se quer canal para a “possibilidade de expansão de potencialidades” (TANGARIFE, 1986, p. 46), redimensionando, na pessoa com deficiência, o seu estar no mundo de forma mais criativa, sensível e prazerosa.

Assim sendo, a questão que se coloca não é tanto a de procurar similitudes, mas de evidenciar as particularidades – o que não nega de todo a natureza

“linguística” de que a música é dotada. Porque uma coisa é negar essa natureza; outra coisa é perceber que sim, mesmo sendo linguagem, a música tem formas outras de se apresentar como tal.

Um importante esclarecimento nesse sentido é dado por Raposo de Medeiros (2006), quando nos diz que

o que há de realmente análogo entre música e linguagem é o fato de que o homem tem capacidades distintas, porém igualmente inatas para ambas. Bernstein deixa claro o seguinte: a capacidade musical humana é diferente da linguística porque serve à estética; seja arte boa ou má, uma frase musical é sempre arte. A língua pode ser arte, mas já vimos que não se organiza como tal. A língua tem um poder referencial que a música não possui. (p. 204)

Provas desse inatismo mencionado seriam, por exemplo, a capacidade de identificar uma melodia ou de perceber quando um cantor e/ou instrumento desafina. Além disso, todos nós seríamos capazes de assimilar e reproduzir, por exemplo, padrões rítmicos mais básicos.

Outros pontos em comum dizem respeito à universalidade e, ao mesmo tempo, diversidade de ambas as linguagens. Tanto a música quanto as línguas são produtos constitutivos da ordenação humana (criadas *por* humanos *para* humanos), presentes na multiplicidade de variações sociais de todo o globo – ao mesmo tempo em que marcam fortemente culturas bem definidas: conhecemos um país ou uma região de um país tanto por sua língua (ou dialeto) quanto por sua música.

Como visto anteriormente em Rousseau (2008), o pensador defende a ideia de uma origem comum entre a música e as línguas e o quanto o processo de gramaticalização da fala e harmonização da música comprometeu esse amálgama primordial canto-fala e reconfigurou toda uma forma de organização social. Quando cita os caracteres da primeira língua, lemos no *Ensaio*:

em todas as línguas, as exclamações mais vivas são inarticuladas; (...) de maneira que, como as vozes, os sons, o acento, o número, que pertencem à natureza, deixam pouco a fazer às articulações, que pertencem à convenção, cantar-se-ia em lugar de falar. (p. 107, 108)

Tal como a linguagem verbal, a linguagem musical possui pontos específicos mapeados nos lobos cerebrais. Falando especialmente de uma dessas zonas, Levitin (2006) nos diz que, de acordo com pesquisas,

a escuta de música conhecida ativa as estruturas neurais profundas, localizadas nas regiões primitivas do cérebro, o vermis cerebelar (*cerebellar vermis*¹⁴). Para a música afetar de maneira tão profunda este portal das emoções, a música precisa ter alguma função antiga e importante. (p. 41)

Ambas comunicam conteúdos, podendo, inclusive, admitir múltiplas leituras e/ou apresentar distintos *encaminhamentos* a depender do contexto cultural em que se manifestem. Quando pensamos na dinâmica tensão-repouso típica da música tonal ocidental, diferentemente da circularidade modal¹⁵ de outras culturas orientais, fica palpável perceber essa multiplicidade circunscrita a determinado padrão sócio-cultural. Além disso, ambas as linguagens agem por sequencialidade, criando expectativas quanto ao que virá, quanto ao que se segue.

Sob uma perspectiva eminentemente histórico-evolucionista já mencionada no corpo deste trabalho, apesar de seu poder de comunicação, curioso é perceber que a música é desnecessária à existência humana no que diz respeito à manutenção de sua organicidade e sobrevivência. Mais uma vez Levitin (2006): “a altura da nota não tem nenhuma importância biológica ou ecológica especial. (...) a cor é um exemplo do domínio perceptivo que tem uma importância biológica clara” (p. 31).

As linguagens verbal e musical obedecem a padrões de funcionamento e expressão. Krumhansl (2006) afirma que “uma ideia que influencia toda a pesquisa cognitiva em música é que a representação mental da música pelo ouvinte pode ser formalizada mediante um conjunto de regras” (p. 76).

¹⁴ COSTA NETO (2013) atesta que, ao lado das funções cognitivas, o *vermis cerebelar* exerce papel importante nas funções emocionais – sendo mesmo “um fabricante de ritmo emocional” (p. 14).

¹⁵ **Tonalismo e Modalismo**, de maneira muito simplista, dizem respeito às maneiras distintas de organizar a escala musical. Recorrendo às definições poéticas de Getz (2009), lemos: “A *música modal* é milenar, tem a história da humanidade e expressa sua emoção. É base nos ritmos de vitória, derrota e prece. É contagiante e estimula à participação. É intermitente, sem momento de partida e de término. É feita de ritmos, sonoridades e climas. A melodia é simples, curta e repetitiva. A harmonia, se é que existe, é feita de um ou poucos acordes, que sempre são tríades, por vezes não cifráveis (não decifráveis). Num permanente crescendo, acompanha o entusiasmo tribal, ou lamenta e chora, conforme os caprichos do ânimo. Tudo nela é coletivo, e convida a entrar na roda, a participar. A tribo vem até os nossos dias. / A *música tonal*, em contrapartida, vem dos últimos séculos e adota uma linguagem melódica e harmônica inventada e, por vezes, rebuscada. Sua harmonia é uma narrativa imprevisível; uma sucessão de preparações e resoluções, ou preparações não resolvidas ou, ainda, resolvidas inesperadamente, tal como um conto de aventuras. Trabalha com tétrades e é enriquecida com dissonâncias. Por sua sofisticação, prevê um público passivo e pagante, nos moldes do consumismo ocidental. Quem porventura participar deve conhecer a música ou recorrer à leitura”. (p. 36)

Por ser uma capacidade inata, a operacionalização da linguagem verbal e musical advém da assimilação por exposição, uma vez que, desde crianças, apreendemos os padrões de fala e música pelo ouvir e pelo vocalizar – e tanto os falantes quanto poetas e compositores brincam com as possibilidades do discurso, inclusive quebrando, por motivos intencionais quaisquer, os padrões convencionais.

A inesgotabilidade entre as linguagens parece ser outro elemento de aproximação: tanto a fala ou verbalização quanto a música podem gerar seqüências praticamente ilimitadas de material novo. Raposo de Medeiros (2006), por exemplo, em discurso indireto referenciado em Pinker (1997), nos fala a respeito da quase infinita capacidade das notas musicais combinarem-se em melodias:

Não é provável que tenhamos uma escassez de melodias em breve, pois a música é combinatória: se cada nota de uma melodia pode ser selecionada, digamos, de oito notas em média, então existem 64 pares de notas, 512 motivos de três notas, 4096 frases de quatro notas e assim por diante, multiplicando-se em trilhões e trilhões de composições musicais”. (p. 203, nota de rodapé nº 5).

Finalmente, pode-se ter em mente que, assim como acontece na linguagem verbal, a linguagem musical igualmente apresenta fonologia, sintaxe e semântica. Sloboda (2008) assegura que “assim como o fonema, a nota musical é caracterizada por parâmetros de frequência e duração” (p. 33).

Aquilo que o autor chama de “letramento” da escrita, existe na música e na verbalização e marca uma sintaxe característica, peculiar, referenciada por um encadeamento, uma ordem do que vem antes e depois, construindo uma forma de comunicação que se quer, em princípio, um construto livre de ambiguidades. De acordo com Barcellos (2009), “música e narrativa se desdobram no tempo e têm em comum o aspecto sintático” (p. 115).

Quanto à semântica da música, Sloboda (2008), citando Makeig (1982), evoca a possibilidade de, dentro do sistema tonal, associar emoções a “espaços semânticos” específicos por analogia, estabelecendo uma relação tonal das mesmas emoções – a esse respeito, pode-se pensar, por exemplo, na Teoria dos Afetos, segundo a qual para cada tonalidade corresponderia uma emoção ou um sentimento específico evocado (GOMES, 2005). Apesar desse processo semântico

da música não ser instantâneo e de estar submetido ao contexto cultural no qual se apresenta, fica claro o conteúdo metafórico de que a linguagem musical pode ser portadora¹⁶.

De um ponto de vista histórico-evolucionista, ainda Sloboda (2008) problematiza uma interessante questão a respeito da diferença fundamental do *comportamento* entre as linguagens musical e verbal.

A maior parte das pessoas tem à disposição apenas uma língua cuja gramática é bastante estável por períodos longos. (...) ao contrário, *as formas e estilos musicais com os quais uma determinada pessoa tem chance de estar familiarizada podem ser bastante diversos*. (...) a sintaxe é um veículo para comunicar conhecimento sobre o mundo e, como o mundo segue sendo o mesmo tipo de lugar e como as preocupações humanas continuam as mesmas, há pouco a ganhar e muito a perder com uma diversificação e evolução rápida da sintaxe. A música de arte, ao contrário, não tem uma função tão claramente definida. (p. 50; grifos meus)

Pensar os aspectos elencados entre a linguagem musical e verbal (similitudes e diferenças) nos permite repensar ambas as formas de comunicação: manifestação, alcance, propósitos, funcionamento, relações que podem ser estabelecidas – e, segundo Gardner (1994), nossa cultura aceita o “analfabetismo musical” em detrimento de uma ênfase das habilidades linguísticas aprendidas nas escolas.

No entanto, o crescente interesse no aspecto cognitivo musical legitima uma visão, uma crença, de que a música (tocada, escutada, vivida) quase sempre nos coloca em contato com algo em nós mesmos que não pode ser acessado pela via da verbalização e que nos impele para além da realidade comezinha do cotidiano.

¹⁶ De acordo com Silveira (2013), “podemos facilmente destacar a música como uma experiência bastante significativa para o estudo da metáfora e, ao mesmo tempo, podemos também estudar, através da metáfora, a própria música. (...) A chamada ‘imagem estética’, termo muito usado por Heinrich Neuhaus (1965, pp. 36-37), é usado também na tentativa de cunhar uma ideia extra musical que possa ser inserida na música, tanto do ponto de vista de uma necessidade ou resolução técnica do instrumento, como também uma ideia poética que possa definir um possível significado emocional” (p. 18-19).

5|

Improvisação

A improvisação pertence a uma daquelas áreas do universo musical de que o senso comum, pela prática do dia a dia, se apropria, expandindo sua conceituação a outras situações do cotidiano – o que, aliás, não é infrequente: as pessoas quase sempre usam termos como “contraponto”, “contratempo”, “assonância”, “dissonância”, “ressonância”, “uníssono”, “cadenciar”, “harmonia”, “melodia”, “ritmo”, “tessitura” entre outros, sem perceberem que, eminentemente – embora não exclusivamente –, tais expressões são do universo musical.

No caso específico de *improvisação*, de *improvisar*, de *improviso*, o que se nota é que, quase sempre, o emprego dessas palavras carrega um sentido de algo não planejado, de um comportamento frente a qualquer situação não esperada que, ainda assim, demanda uma atitude – geralmente uma atitude rápida, na maioria das vezes com certo caráter de urgência, com relação a qual não há muito tempo para reflexões e planejamentos. “Ah, sei lá: improvisa aí!”. “Poxa, não sei o que fazer: vou ter de improvisar...” Segundo Globokar (1982), “geralmente existe a tendência a compreender por ‘improvisação’ algo que está ligado ao azar, ao desorganizado, ao subjetivo, a algo que está do outro lado do racional” (p. 9; tradução minha).

Parece equivocado questionar que o senso comum pode cultivar, pela prática habitual, a atitude de estabelecer, voluntária ou involuntariamente, uma relação de menos-valia diante da improvisação? Porque, afinal, o que se quer sério, respeitável e digno de confiança precisa ser planejado, pensado, arquitetado, organizado – ao menos sob a perspectiva cartesiana de análise.

Imaginemos a figura clássica do cientista de laboratório: em seus experimentos, cercado de equipamentos e maquinário de pesquisa, dificilmente se admite que ele *improvisar*. Não. Antes, ele observa, testifica, estuda, elabora seguidas vezes, postula argumentos, reedita conhecimento, procura o respaldo de seus pares acadêmicos do mesmo campo de saber. Há, portanto, um método, um *modus operandi* orientado e marcado pelo crivo do tempo que, sempre que possível, procura anular ou minimizar possíveis dúvidas ou questionamentos – e, tanto quanto se possa, marcado por indiferença (DESPRET, 2011).

No reino prático da improvisação cotidiana, porém, não acontece assim, uma vez que, aparentemente, vale qualquer coisa desde que se faça *alguma* coisa.

No universo da música, porém, o enfoque e o tratamento são diferenciados. Essa postura é fundamentada pelo entendimento de que a improvisação é um entre tantos outros gêneros¹ de que o universo musical é dotado.

5.1 A improvisação no universo musical

De acordo com Sadie (1994), o verbete *Improvisação* é definido como

a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajuste de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites. (p. 450; grifos meus)

Por sua vez, em sua definição do mesmo conceito, outro dicionário de música, Zahar (1985), assim enuncia: “execução de uma peça de música criada durante a própria execução” (p. 179). Esses dois exemplos – evidentemente entre muitos outros – deixam claro que, em ambas as acepções, o caráter *criativo* subjaz no processo de improvisar. Até aí, nenhuma novidade: os outros gêneros musicais também são frutos da criatividade dos compositores e outros artistas.

É em Globokar² (1982) que percebemos um ir-além que começa a definir o terreno da improvisação em sua peculiaridade. O autor é enfático quando defende o caráter *intencional* de quem improvisa:

há improvisação no caso de um ato voluntariamente consciente (...) baseando-se para isso em códigos ou regras mais ou menos estritos que ele [o improvisador] respeita e que marcam seu comportamento e invenção musical. (p. 9; grifos meus).

Evidentemente, não cabe aqui pormenorizar como, ao longo da história da música, a improvisação foi se manifestando e se modificando como estrutura, como prática, como estilo, servindo a propósitos estéticos, religiosos e sociais

¹ “**gênero** (fr. *genre*; ing. *genre*) De forma geral, designa formas consolidadas de composição como o *rock*, o *jazz*, o lírico ou o sinfônico. De maneira mais restrita, pode indicar uma variedade de estilos e correntes musicais que comungam de certa identidade entre si”. (DOURADO, 2004, p. 146). Na escola da música de concerto, por exemplo, o *improviso* figura como gênero musical ao lado da *sonata*, *ópera*, *oratório*, *sinfonia*, *concerto*, *suíte*, *missa*, *Lied*, *estudo*, *balada* e tantos outros.

² Todas as referências ao texto *Reflexiones sobre La improvisación* (1982) são livres traduções minhas.

distintos. Contudo, vale mencionar que, embora a maioria das pessoas, mesmo as musicalmente pouco “treinadas”, possa facilmente associar a improvisação à peculiaridade marcante da prática do *jazz*, suas raízes remontam a épocas bem mais distantes.

Era comum na música litúrgica da Antiguidade e Renascimento, segundo Schurmann (1990), por exemplo, que determinado naipe³ de cantores ornamentasse livremente sua linha melódica dada (às vezes, com textos profanos, inclusive) enquanto, ao mesmo tempo, outro naipe, chamado de *vox principalis* ou de *tenor*, mantinha uma base inalterada – herança do canto monódico⁴ gregoriano.

Quando olhamos para a prática barroca, percebemos o quanto o papel do chamado *baixo contínuo* cumpre essa função improvisatória: a partir das notas e das indicações do compositor na clave de fá⁵, os intérpretes (quase sempre em instrumentos de teclado ou alaúde, ou seja, harmônicos) preenchem blocos de acorde demarcados com total liberdade, porém, para floream e conduzirem sobre esse baixo dado. Também nas óperas, oratórios e cantatas, era esperado que os cantores, quando voltassem para a reexposição da primeira seção das árias (melodia solista), cantassem a mesma linha antes já apresentada, mas, dessa vez, com ornamentos criados por eles.

Após o Classicismo, sobretudo a partir de Mozart e de seus concertos, a improvisação em música ficou fortemente atrelada ao que se convencionou chamar de *cadência*. A cadência era o momento final dentro de um movimento de concerto⁶ em que o intérprete, agora desacompanhado pela orquestra, fica livre para retrabalhar elementos antes escutados e conhecidos, depois que o instrumento solista já tenha apresentado todo o material temático escrito pelo compositor. Algumas cadências de concerto foram escritas pelos próprios compositores, mas fica sempre o convite à liberdade criativa do intérprete que, quase sempre, vê na cadência o momento para expor sua técnica virtuosística.

³ Nesse caso, as divisões por categorias vocais presentes em um coro: sopranos, *mezzos*, contraltos (vozes femininas); tenores, barítonos, baixos (vozes masculinas).

⁴ O canto monódico, formalmente mais conhecido como *cantochão*, é o canto em que não há divisão de vozes: todos cantam a mesma linha melódica.

⁵ Claves são símbolos postos no início do pentagrama indicativos da altura das notas. Existem três: a de sol (mais aguda), a de dó (média) e a de fá (mais grave) e cada pentagrama só admite uma. A clave de fá, por exemplo, indica que, contando de cima para baixo, a segunda linha da pauta será ocupada pela nota fá.

⁶ Obra escrita para um ou mais instrumentos solistas.

O homem romântico, tanto o compositor quanto o intérprete e o ouvinte, se vê às voltas com a improvisação como forma musical já plenamente configurada. Basta mencionar, por exemplo, como dois compositores consagrados, Schubert e Chopin, deixaram, no legado de suas obras, célebres *impromptus*: do austríaco, o Opus 90, D. 899 e o Opus 142, D. 935; do polonês, o Opus 29, o Opus 36 e o Opus 51 – além da conhecida *Fantasia-impromptu*, Opus 66, uma de suas peças mais populares.

Sob uma perspectiva mais atual, lemos em Sadie (1994) que

a ideia da improvisação como um retorno a uma forma mais espontânea de realização musical, em que membros diferentes de um conjunto respondem ao que os outros intérpretes estão tocando, foi estimulada por alguns compositores do século XX, particularmente no campo da composição aleatória. Fora da arte musical ocidental, a improvisação ocupa um lugar importante no *jazz* (principalmente quando intérpretes isolados improvisam dentro de padrões harmônicos fixos) e em muitos outros sistemas musicais. É importante particularmente na música clássica indiana, em que um intérprete de sitar [cítara], por exemplo, pode improvisar, dentro de certas restrições rítmicas, em um raga.⁷ (p. 450)

Pelo que foi exposto sucintamente, ficam definidos tanto o percurso histórico quanto o tratamento conferido à improvisação dentro da prática musical do ocidente. O que ora interessa é discutir a importância da improvisação no *setting* a despeito da existência e eficácia de técnicas outras em musicoterapia.

5.2 A improvisação em musicoterapia

Pelo que foi exposto, vimos que a improvisação em música tem um tratamento diferenciado com relação à postura do senso-comum. Em musicoterapia, a improvisação também ganha contornos definidos pela prática orientada de maneira distinta com relação à *performance* musical. E isso porque ela está mais para um *método* do que para um *gênero*. De acordo com Bruscia (2000),

na música, há quatro tipos distintos de experiência. São elas: improvisar, re-criar (ou executar), compor e escutar. Cada um desses tipos de experiência musical possui suas próprias características particulares e cada uma delas é definida por seus processos específicos de engajamento. (p. 121)

⁷ Ragas, de maneira genérica, são estruturas melódicas características da música indiana (WOLFF, 2008).

Fica claro, portanto, que, evidentemente, a improvisação não é a única prática possível no espaço clínico – assim como também não o é entre tantos outros gêneros musicais. Porque, além das experiências citadas por Bruscia (2000), também existem, para cada uma delas, outras tantas técnicas – e variações das mesmas – quanto são igualmente variados os processos de vínculo, as histórias de vida das pessoas implicadas na terapia e a multiplicidade de patologias e desordens. O que significa que, longe de estabelecer relações de importância valorativa, o que se quer aqui é estabelecer uma relação de necessidade, assim como de explicitar e desenvolver o porquê de determinada escolha, a improvisação, como caminho possível de manifestação de subjetividades em adultos com Síndrome de Down.

Ferreira (2005) define *técnica* como “o conjunto de processos duma arte ou ciência” (p. 768).

Entre as principais técnicas em musicoterapia, Barcellos (2012) destaca as seguintes: audição; re-criação; improvisação; composição; provocativo-musical; músico-verbal; de aproximação; voz / canto; vibração; “associação livre cantada”; técnicas não-musicoterápicas. Cada qual com seus específicos campo de ação, particularizações de aplicabilidade, procedimento, condução e implicações.

A escolha da improvisação como forma de alcance com adultos Down-sindrômicos foi motivada pela necessidade de tentar tirar cada um deles de sua zona de conforto musical. E isso porque uma realidade constitucional e característica não apenas dos Síndrome de Down, mas da maioria da comunidade das pessoas com deficiências é a tendência à mesmice, à certa rigidez e padronização comportamental (TANGARIFE, 1986). Voltando a Globokar (1982), vemos que

a essência mesma da ação improvisada é o *imprevisto*, que ela evita toda fixação. *Renova-se constantemente como se vive. (...)* É, portanto, uma aparição efêmera, sempre diferente, (...) não existindo antes do ato em si, tampouco depois dele. (p. 9; grifos meus)

Uma vez que improvisar é estar diante do imprevisto, daquilo que foge voluntariamente da zona de conforto protocolar do musicalmente esperado, fica nítida a importância de sua utilização musical – que se quer, aliás, tão mais enriquecedora quanto mais espontânea.

Outro aspecto de suma importância – que, na verdade e na prática, só se apresentam dissociados por, como se convencionou denominar, “efeito didático” – é aquele que diz respeito à aprendizagem. Isso porque, diante da realidade da improvisação que trabalha com o novo, com o inesperado, mecanismos outros de aquisição cognitiva precisam ser ativados no processamento dessa música *que se faz fazendo*. Improvisar é (re)aprender e apreender⁸.

O fato de não haver um roteiro prévio, um comportamento protocolado que se deva seguir, a espera de uma conduta regida pelo “certo” e “errado”, fazem da improvisação outro aspecto importante para a escolha desse *lugar* de atuação.

Quando acontece em grupo, caso do meu trabalho, a improvisação mexe com escuta e resposta, além de “interdependência entre os participantes, de reações múltiplas como são a imitação, a integração, a oposição ou a indiferença, e onde uma tolerância mútua está, de todas as maneiras, posta à prova” (GLOBOKAR, 1982, p. 9).

Uma vez que todos nós somos seres musicais, no sentido de que a música é parte culturalmente constitutiva de nossa vivência social e de que, evidentemente, todos nós estamos imersos e atuantes nessa cultura social, pode-se dizer que a improvisação é um campo a que todos podem ter acesso, seja em que níveis de conhecimentos, práticas e vivências musicais cada um seja dotado.

Ferramenta altamente adaptável e que dispensa experiências musicais prévias, é na prática do improviso que se “aprende” a desviar o sentido, a subverter padrões estandardizados, a “errar” sem temor – uma vez que o “erro”, desde que intencional, sempre pode ser incluído em qualquer contexto que abarque os fenômenos sonoros em si – no lugar de uma música *pronta*, artisticamente acabada e esteticamente perfeita.

Seres musicais que somos, a estreita relação com a cultura [musical] à qual estamos imersos e vivenciamos cotidianamente, coloca à frente da prática improvisatória uma realidade para aquele que escuta quem improvisa. Mais uma vez Globokar (1982):

é preciso que o que escuta esteja inteirado das regras e convenções da música que é improvisada; é necessário que, de

⁸ Segundo Fonseca (1995), “a aprendizagem é efetivamente o comportamento mais importante dos animais superiores; em si, compreende a mudança de comportamento resultante da experiência. A aprendizagem, grosso modo, constitui uma resposta modificada, estável, durável, interiorizada e consolidada no cérebro do indivíduo”. (p. 40)

uma maneira ou de outra, os códigos estejam internalizados em sua vida, que contenham uma certa verdade com a qual se identifique para que haja uma comunicação entre o improvisador e ele. (p. 22)

A importância de tal afirmação reside no fato de que, musicalmente falando, a improvisação também tem suas regras internas, seus mecanismos regentes de atuação que espelham a prática musical daquela cultura na qual estejam inseridos seus partícipes. Mesmo não sendo músico profissional ou mesmo desconhecendo teoria musical, é de se esperar que qualquer brasileiro a quem se dê a oportunidade de improvisar, vá fazê-lo orientado e motivado a reproduzir internamente a música que escuta no meio em que vive. Dificilmente ele criaria música moldado pela escala indiana, pela complexidade de tempo de compasso⁹ da música grega, pela incomum condução melódica da música chinesa.

Recuperando as razões elencadas quanto à importância do improviso na clínica da Deficiência, vimos que a proposta de utilização de tal ferramenta gira em torno de tentar derrubar a rigidez comportamental que lhes caracteriza, apresentando a eles uma oportunidade de lidar com o novo, com o inesperado. Além disso, as pessoas com deficiência em questão têm diante de si um fator desencadeante de aprendizagem que prescinde do “erro” e “acerto”, trabalhando importantes conceitos como inventividade e criatividade: trata-se, portanto, de enriquecimento pessoal. Em contextos específicos de grupo, como é o caso das pessoas deste estudo, a improvisação estreita laços tanto por parte de quem improvisa quanto por parte de quem escuta, uma vez que improvisar é manifestar musicalmente o de-dentro, seja lá como ele venha a se apresentar. Propostas musicais de um sujeito são colocadas diante dos outros sujeitos para que estes reajam: simplesmente escutando, acatando, enriquecendo, rechaçando. Uma vez mais recorrendo a Globokar (1982), consideramos que a improvisação

É uma prática que permite também relaxar, não tomar as coisas tão a sério (no bom sentido da palavra), que ensina a não ter medo do tempo morto, da espera, da inação. *É também um meio de aprender a cair de pé em qualquer circunstância (...)*. E, talvez, através da improvisação, o aluno [e, por extensão, qualquer pessoa musicalmente dotada fora de um contexto de sala de aula] pode se tornar, de certa forma, “desrespeitoso” – o que não prejudicará de maneira alguma sua felicidade. (p. 19; grifos meus)

⁹ “3. *Mús.* Unidade métrica formada de tempos agrupados em porções iguais”. (FERREIRA, 2005, p. 249).

O que se esperava, portanto, é que o ato de improvisar com as pessoas com Síndrome de Down da pesquisa pudesse ser verdadeiramente significativo tanto para quem improvisa quanto para as relações com o musicoterapeuta, com o grupo e com as pessoas do “mundo lá fora”, sempre em serviço de uma experiência que se quer viva, modificadora e atuante.

5.3 A Teoria de Improvisação Experimental (Modelo Riordon-Bruscia)

A improvisação preconizada pelo modelo Riordon-Bruscia tem, como seu nome indica, uma prerrogativa experimental. Na prática, isso significa que, segundo Bruscia (2011¹⁰), a utilização do termo *experimental* assumida acontece porque “o método de improvisação se assemelha a uma situação de laboratório, onde as variáveis da música e da dança se controlam, se manipulam e se permite que variem livremente” (p. 208). Evidentemente, quando cita “laboratório”, é preciso que se encare a amplitude da acepção de tal conceito: *laboratório*, portanto, como o lugar do *labor*, do trabalho.

No que diz respeito à sua formação, tal modelo se configura como um híbrido posteriormente adaptado à musicoterapia. Isso porque quando, originalmente, Anne Riordon desenvolve, em 1972, sua improvisação experimental, os objetivos “de saída” eram desenvolver a criatividade, a autoexpressão e habilidades pessoais em vários níveis por meio da dança. Sua adaptação à musicoterapia aconteceu seis anos depois por Kenneth Bruscia, integrando a dança ao exercício prático do fazer musical.

Antes de elencar os principais pontos da teoria, algumas considerações precisam ser levadas em conta quanto à sua fidedignidade na realidade do grupo estudado no IPCEP. Significa dizer que, a despeito do conhecimento da proposta da teoria, de suas aplicações e implicações, de seus mecanismos de atuação, do delinear de seus objetivos e de sua abrangência concreta, a realidade prática do Instituto requereu, necessariamente, que alguns de seus pontos tivessem sido adaptados ou mesmo modificados.

A escolha desse Modelo para a pesquisa se deveu, principalmente, a três fatores:

¹⁰ Todas as traduções do original em castelhano são minhas.

- **1)** o Modelo foi pensado desde sua formação para atingir especificamente a população de pessoas com deficiências. Ao contrário de modelos outros, a população de pessoas com deficiências é contemplada *prioritariamente*, tendo, posteriormente, sua área de abrangência a pessoas em geral com atrasos de aprendizagem, desordens emocionais ou mesmo a terapeutas e/ou estudantes de música que queiram se aprimorar na improvisação;
- **2)** o Modelo foi pensado desde sua formação para ser trabalhado em grupo. Uma vez que os atendimentos no Instituto são orientados sempre para a formação grupal, nada mais adequado do que escolher um modelo de improvisação que tenha no grupo sua potência de funcionamento e realização. Bruscia (2011) deixa claro que o Modelo considera que os encontros são “metáforas para a experiência de vida dos participantes” (p. 166) cujo comportamento deve ser orientado para a resolução criativa de *problemas*. Seres sociais que somos, independentemente do contexto do *setting*, todos nós temos nossas experiências perpassadas pela atuação dos que nos cercam – direta ou indiretamente. É para o ser social, ou seja, em relação com o outro que a Teoria de Improvisação Experimental acontece – sendo esse *outro* não apenas a figura do musicoterapeuta;
- **3)** o Modelo foi pensado desde sua formação para integrar música, dança e discurso. Ou seja, movimentação corporal e verbalização de experiências fazendo parte da prática musical implicada num campo de ação o mais abrangente possível – porque, em uma situação de atendimento grupal em musicoterapia, nem todos vão querer, necessária e simultaneamente, tocar ou cantar.

Os três pontos expostos foram o elemento diferenciador para a escolha do Modelo Riordon-Bruscia no trabalho dessa pesquisa. Como é de praxe, porém, quando se escolhe uma teoria – ou modelo, ou método, ou técnica – o que se quer é tentar adequar tal procedimento o mais possível à realidade com a qual, no caso, o musicoterapeuta lida. Mas a realidade, em sua complexidade de manifestação, geralmente refrata o ideal teórico. Por essa razão, algumas adaptações ao Modelo escolhido precisam ser estabelecidas, antes que se fale de seus objetivos.

Após os tópicos acima que justificam a escolha desse Modelo para o exercício da pesquisa, vejamos em que medida alguns pressupostos o tornaram impraticável para a realidade do Instituto.

- 1) o primeiro deles mexe com um dos aspectos mais emblemáticos do Modelo porque diz respeito, justamente, à dança. Em primeiro lugar porque, diferentemente da idealização original, a musicoterapia no Instituto é mais orientada para o movimento do que propriamente para a dança. Além disso, tal movimentação não é parte “obrigatória” da condução dos atendimentos; ela é, antes, fruto sempre de uma atitude voluntária *de alguns* – fosse fiel à intenção original do Modelo, *todos* os membros do grupo deveriam ser implicados em experiências orientadas de dança;
- 2) diferentemente do recomendável pelo Modelo, não houve dois terapeutas atuando conjuntamente durante os atendimentos, um para coordenar a dança, outro para coordenar a música: ambas as funções foram assumidas apenas pelo musicoterapeuta;
- 3) o trabalho realizado não foi uma experiência de formação, uma vez que o grupo de pesquisa era constituído por sujeitos que já se conheciam, que já tinham (e tem) laços construídos. Não foi, portanto, um grupo formado “do zero” como o Modelo pressupõe e requer;
- 4) o trabalho realizado nos atendimentos em musicoterapia não existiu como *única* possibilidade de trabalho terapêutico, já que, no Instituto, os “alunos” participam de outras oficinas pedagógicas e são submetidos a outros tipos de terapia. Mesmo a musicoterapia precisa se adequar aos planejamentos pedagógicos anuais, não existindo, portanto, um trabalho autônomo e “independente” como o Modelo preconiza.

Estabelecidos os parâmetros tanto de identificação (que são os que justificam a escolha do referido Modelo) quanto de diferenciação e posterior adaptação, vale partir para a teoria propriamente dita.

O Modelo de Improvisação Riordon-Bruscia tem como eixos principais três pilares em torno dos quais seus objetivos cantam e dançam: *criatividade*, *liberdade interpessoal* e *responsabilidade* (BRUSCIA, 2011). Tais eixos dinamizam a realização dos encontros, nos quais as situações de atendimento visam colocar os sujeitos diante de dicotomias como, por exemplo: processo frente ao produto; eu frente ao outro; isolamento frente à coletividade; fusão

frente à diferenciação; controle frente à liberdade; subjetividade frente à objetividade; estabilidade frente à mudança.

Seus objetivos principais são divididos em cinco categorias distintas e interdependentes: objetivos físicos (habilidade motora, conhecimento sensório-motor, etc.); objetivos sócio-emocionais (abertura a experiências novas, habilidade de se arriscar, de dar e receber apoio, compromisso de pertencimento ao grupo, etc.); objetivos cognitivos (melhora da atenção e memória, tomada de decisões, expansão da expressão verbal, de movimento e musical, etc.); objetivos espirituais (integração de mente, corpo e espírito); objetivos criativos (promoção do crescimento e compreensão do processo criativo diante de suas ações).

O Modelo vê na improvisação um acontecimento em si, prescindindo de quaisquer outros tipos de dinâmicas complementares. Segundo Bruscia (2011), “como se põe tanto esforço e compromisso no processo de improvisação, os grupos frequentemente veem a improvisação como clímax de uma experiência completa” (p. 185).

O papel do terapeuta seria o de ajudar os envolvidos a trabalhar seus sentimentos de forma expressiva, permitindo que cada um seja responsável e senhor de sua atuação – permitindo que cada um encontre seu potencial. Além disso, caberia ao terapeuta incitar à expansão dos limites, controle, empatia e perseverança.

A responsabilidade mencionada, aliás, diz respeito à postura do indivíduo diante do terapeuta, diante do grupo e diante de sua produção sonora. É quando, espera-se, o sujeito se apercebe implicado num fazer orgânico e intencional – ainda que sem regras pré-estabelecidas. E isso quer esteja tocando, se movimentando ou cantando – e quer esteja ouvindo.

A respeito do propósito de expansão do eu, Bruscia (2011) descortina que

quando os indivíduos provam diferentes qualidades de movimento e som, estão, de fato, explorando suas próprias possibilidades expressivas como pessoas. [...] Ao término das improvisações de dança e música, este conflito se manifesta normalmente como uma luta entre a liberdade e a estrutura. Alguns desejam encontrar a liberdade por meio da estrutura; outros desejam encontrar estrutura por meio da liberdade. (p. 191 e 193; grifos meus)

As palavras grifadas acima deixam claro que, independentemente do modelo que se adote, desde que se trabalhe com a improvisação, *sempre haverá*

alternativas. O risco de fazer algo sem ensaio, sem preparação. A responsabilidade diante da liberdade. E isso é tão potente quanto belo – além de, metaforicamente, encontrar paralelo com a dinâmica da vida real mesmo, diante da qual não há roteiro definido e cada passo dado por nós exige uma atitude responsável das consequências que virão.

Finalmente, as palavras de Bruscia (2011) a respeito da prática improvisatória ressoam, validam e convidam ao desafio do risco – o risco do encontro e da identificação em direção a esse outro diante de mim.

(...) a improvisação permite que os indivíduos se identifiquem com os demais. (...) os que improvisam compartilham uma parte de seu mundo privado *de maneira mais única e íntima*. Quando os que improvisam compartilham a mesma dança ou música, estão, de fato, examinando os mesmos sentimentos. E quando encontram os mesmos elementos, experimentam o mesmo fluxo de energia e tensão, e chegam à mesma conclusão, vivem um sentimento juntos. E quando vivem os mesmos sentimentos, se compreendem e se aceitam, *frequentemente se dando conta de que, em sua unidade, são diferentes e que, em seu isolamento, estão juntos*. (p. 201,202; grifos meus)

Em linhas gerais, eis apresentado o Modelo de Improvisação Riordon-Bruscia que orienta a prática improvisatória aplicada na presente dissertação.

Vale concluir com a reflexão a respeito desse mecanismo de alteridade inscrito nos grupos sociais a que pertencem as pessoas com deficiência. Porque sem um contexto marcadamente integrador, bilateral de fato, fica embaçada a percepção de que todos nós fazemos parte desses “outros significativos” (OMOTE, 1994), sendo, inclusive, a família o maior e mais importante espaço primeiro de integração (GLAT, 1996).

Aliás, no que diz respeito à família e em se tratando do cotidiano de pessoas adultas com deficiências, pode ser mais acertado pensar em *responsáveis* do que, propriamente, em *pai e mãe*. Parentes que podem ser pelo sangue ou pelos bons encontros da vida, amigos, vizinhos, cuidadores, empregados domésticos / diaristas, acompanhantes especializados, colegas de instituição, compadres e comadres, outros camaradas com deficiências: amplia-se o conceito de *família* inscrevendo o mesmo, como defende Abreu (2016), no âmbito das relações humanas (quaisquer que sejam) compreendidas sob a ótica da solidariedade e do afeto.

6|

6.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa, de natureza *qualitativa, longitudinal e experimental*, foi realizada ao longo de seis meses (de junho a dezembro) no Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional (IPCEP/RJ) com seis adultos com Síndrome de Down. A escolha dessa amostra – dentro de uma população que, atualmente, conta com 30 “alunos” com deficiências as mais diversas – ocorreu pelo fato do referido grupo ser o mais numeroso no Instituto.

A experiência musical da improvisação, dentro do Modelo de Improvisação Experimental de Riordon-Bruscia (BRUSCIA, 2011), foi o norte da prática que se pretendeu reveladora das subjetividades dos envolvidos.

Quanto aos seus procedimentos, foi estipulado um horário específico para o trabalho de pesquisa nos dias da musicoterapia (quintas-feiras) que não prejudicasse a participação dos envolvidos em outras atividades do Instituto. Durante não mais que meia hora, as atividades foram realizadas com o grupo isolado da presença dos outros “alunos”.

Pretendia-se que as primeiras tentativas tivessem sido feitas com o teclado eletrônico, posteriormente ampliando a prática com o uso tanto de instrumentos percussivos quanto da voz.

Todas as atividades planejadas e desenvolvidas, por sua natureza integradora, contaram com a participação de todos os seis de maneira relacional: tanto o sujeito com ele mesmo diante do instrumento como o mesmo sujeito diante do outro – colega, musicoterapeuta e grupo.

Durante a realização das atividades, anotações eram feitas, nas quais foram observados os comportamentos e reações dos sujeitos para posterior análise – análise essa na qual se desejava perceber como os envolvidos lidavam com a possibilidade do exercício de livre criação. Foram observados critérios relacionados à recorrência ou não de, por exemplo, instrumento escolhido (ou se preferia improvisar com a voz), alheamento ou interação durante o fazer musical, compreensão da proposta, exploração e envolvimento com sua própria produção.

6.2 Cuidados éticos

A pesquisa seguiu as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil) e do Código de ética Profissional dos Psicólogos, e atendeu às exigências estabelecidas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Foi submetida à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-RJ (2016-19). Todos os responsáveis pelos participantes receberam informações escrita sobre os objetivos da pesquisa, responsabilidade, método empregado e direito a recusar o consentimento. A inclusão na amostra foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.¹

6.3 Da natureza da pesquisa

O propósito deste tópico não foi o de se deter sobre conceituações teóricas sobre a escolha do *lugar* dessa pesquisa. O que se pretendeu foi, tal como num quadro, estabelecer brevemente as características da moldura que limita e dá forma à tela que ora se apresenta – e estamos falando aqui de uma moldura qualitativa, longitudinal e experimental.

6.3.1 Qualitativa

Parece ser essa a primeira escolha de muitos pesquisadores: se sua proposta de estudo pende mais para o quantitativo ou para o qualitativo, ou seja, em que direção sua pesquisa vai caminhar – não considerando que qualquer pesquisa pode ter ambos os enfoques. Ou mesmo se tem um pouco dos dois – como aliás, é o caso da própria natureza da música, fortemente dotada do rigor da precisão matemática em sua escrita, ao mesmo tempo em que se presta às mais variadas impressões e subjetividades dos que a ela se entregam. Não fosse assim, todos aqueles pontos, traços, riscos e hastes negros em cima de cinco linhas não se combinariam infinitamente para nos tocar tão profundo.

De pronto – e usando as mesmas palavras de Minayo & Sanches (1993) – um estudo em que “tanto investigadores quanto investigados são agentes” (p. 243) é, necessariamente, qualitativo. A significação da relação se mostra no estreitamento entre sujeito e objeto, sendo os dois da mesma natureza.

¹ Em anexo.

Outra peculiaridade é defendida por González Rey (2005), quando nos diz que “a abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não como objetivos a predição, a descrição e o controle” (p. 48). Esse conhecimento diante da realidade a ser estudada preconiza que a mesma não deve ser encarada como algo externo, mas uma construção igualmente subjetiva: a realidade que não se apresenta pronta, mas que se constrói.

Além dessas características, outras três, elencadas entre muitas outras por Sampieri, Collado e Lucio (2013), podem ser aqui destacadas: a ausência de neutralidade entre o pesquisador e o fenômeno estudado; a possibilidade de amostras com poucos sujeitos², uma vez que a intenção não é, necessariamente, generalizar os resultados; as metas de pesquisa (descrever, compreender e interpretar) como produtoras de significados pelas experiências dos participantes.

6.3.2 Longitudinal

Por ter sido um estudo continuado ao longo de seis meses, foi estabelecida, portanto, uma pesquisa de delineamento longitudinal. Ainda de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), “dispomos dos **desenhos longitudinais**, que coletam dados ao longo do tempo em pontos ou períodos, para realizar inferências sobre a mudança, seus determinantes e suas consequências” (p. 177). Tais desenhos acionam, por parte do pesquisador, um enfoque de acompanhamento contínuo.

6.3.3 Experimental

Muito embora não possa ser considerado como um experimento “puro” no sentido de que, tradicionalmente, se utiliza a abordagem quantitativa com seus pressupostos de manipulação intencional de variáveis, medição e controle, essa pesquisa se caracterizou como experimental no sentido mais geral de “‘escolher ou realizar uma ação’ e depois observar as consequências” (BABBIE *apud* SAMPIERI, COLADO & LUCIO, 2013, p. 141). A liberdade de expressão

² “O que se faz necessário é o reconhecimento de que a ‘pesquisa’ não envolve apenas experimentos, grandes amostras e montes de estatísticas. [...] Estudos com pequenas amostras podem fornecer indicações de caminhos férteis para a pesquisa futura. (...) Essencialmente, isso é ver o trabalho com amostras pequenas como uma espécie de estudo piloto” (BREAKWELL *et al.*, 2010, p. 131).

desencadeada pelo processo de improvisação musical só pôde acontecer porque, depois da definição dos sujeitos, uma *situação específica de intervenção* precisou ser criada, ou seja, os envolvidos foram submetidos a uma prática de ação e criação dentro de um modelo estabelecido – o Modelo de Improvisação Riordon-Bruscia.

6.4 Objetivo geral

Identificar as possibilidades da música na pessoa com deficiência, avaliando as transformações cognitivas proporcionadas a partir de um processo ativo e construtivo do sujeito.

6.5 Objetivos específicos

- observar e descrever como a improvisação musical desencadeia narrativas produtoras de subjetividades com a pessoa com deficiência (competências adquiridas ao longo do processo);
- estimular o exercício autoral e criativo, o lúdico, o prazer de brincar musicalmente sem as amarras de parâmetros de “correto” e “incorreto” por meio da improvisação musical;
- compartilhar dinâmicas que integrem o fazer musical ao movimento corporal e à verbalização de experiências;
- (re)pensar propostas para a elaboração de atividades e intervenções que otimizem os atendimentos, tendo como prerrogativa a integração e a organização internas.

6.6 Hipótese de pesquisa

Por seu **alcance** e **aceitação**, a música pode ser **facilitadora** e, mais que isso, **potencializadora** de produção de subjetividade em adultos com deficiências. Alcance por sua presença em praticamente todas as culturas conhecidas – e “ouvidos não têm pálpebras”: a música penetra até os ossos por meio de vibração. Aceitação porque, a despeito de gostos pessoais, é muito raro que alguém não aprecie música. Facilitadora por ser fonte de enlevo e prazer pra quem participa do fazer musical quer tocando, quer cantando, quer escutando: ela não tem custo e

é indolor. Potencializadora porque atinge onde a palavra cessa seu alcance de atuação – o que é caro quando se trabalha com deficientes, muitos dos quais com dificuldades oromotoras e/ou cognitivas em operacionalizar o discurso verbal.

6.7 Perfil dos participantes

Durante seis meses em que a pesquisa foi aplicada e os dados vinham sendo coletados, seis também foram os participantes implicados nas experiências musicais. O Ipecep conta, atualmente, com 30 “alunos”, mas os seis Down síndrômicos foram selecionados porque é a Síndrome de Down o grupo mais representativo, de maior número ali.

Desde o primeiro dia de encontro já com o perfil ora denominado “Grupo de Pesquisa da PUC”, antes mesmo do início das observações e coleta de dados, conversei com os seis explicando, tanto quanto seria pertinente que eles soubessem, o porquê desse estudo, até quando iria, as finalidades, que tipo de trabalho seria feito, que seria preciso que eu os acompanhasse com um caderno no qual faria anotações, o termo de consentimento assinado por seus responsáveis. Também mantive a postura de sempre estar aberto às possíveis perguntas de cada um deles.

Para auxiliar na descrição desses perfis, também foram utilizados os *Relatórios de Atividades 2016* de todos os outros profissionais³ que, com suas oficinas e atendimentos nas mais diversas áreas, contribuem com novos pontos de vista complementares a respeito dos “alunos” com quem só tenho contato nas quintas-feiras.

Para efeito de sigilo, cada um dos seis participantes será identificado, a partir daqui, pela letra inicial de seus nomes.

6.7.1 A.

A. tem 46 anos e está no Instituto há 25 anos. Dotada de grande afetividade, riqueza de expressões faciais e senso de humor, mantém frequentemente uma postura de isolamento: mesmo dentro do grupo, busca se distanciar, embora *saiba* o que está acontecendo. Sua participação acontece

³ Esses outros profissionais são: professoras de: Leitura e Escrita; Matemática; Natureza e Sociedade; Artes Cênicas; Expressão Corporal; Educação Física – além dos serviços na área de Psicologia; Fonoaudiologia; Arteterapia e Musicoterapia.

quando está realmente envolvida. Alega ter estudado balé e se sente particularmente engajada pela movimentação corporal. Musicalmente, é dotada de repertório eclético e, nos atendimentos regulares, costuma pedir canções – que, aliás, prefere dançar a cantar. Quando toca, quase sempre se recusa a escolher os instrumentos convencionais, dando preferência às batidas de palmas e pés. Além disso, tem grande interesse em tirar sons de objetos como seus óculos, o zíper da sua mochila, o arco do seu cabelo.

6.7.2 C.

C. tem 36 anos e está no Instituto há 2 anos. É, portanto, muito recente no Ipcep. É quieta e quase nunca espontânea – mesmo quando solicitada a falar, a sair de sua postura ensimesmada, quase sempre repete o que os outros colegas dizem. Não raro, parece literalmente desligada das atividades, do grupo, do que acontece em redor. Quando não reproduz o discurso alheio, sua fala é curta e algo incoerente. No entanto, quando incentivada à participação, ri com facilidade e é doce. Musicalmente, talvez até pelo pouco tempo em que frequenta o Instituto, ainda não pôde ser delineado um perfil mais concreto. Já demonstrou preferências musicais específicas, mas nunca as coloca para o grupo espontaneamente. Apresenta grande carência de movimentação corporal e noção rítmica – dificilmente consegue “pegar” uma pulsação, sendo mais difícil ainda manter essa pulsação.

6.7.3 F.

F. tem 37 anos e está no Instituto há 3 anos, ou seja, seu ingresso também é recente no Instituto. Brincalhão, bem-humorado, sorridente. Apesar disso, é uma das pessoas mais intransigentes do Instituto: quando não quer fazer algo, cruza os braços, resiste e fala “não!” – e, de fato, não faz mesmo. Apresenta grande limitação e pobreza comunicacionais, além de um comportamento algo distante. Francamente quixotesco, vive num mundo fantasioso em que ora se intitula *Batman*, ora um *Power Ranger* – e, da mesma forma, identifica colegas, profissionais e funcionários com os mesmos nomes. É fortemente abraçado por atividades de caráter mais prático que teórico – sobretudo quando lhe é permitido o movimento e a dança, coisas que adora. Musicalmente, F. tem dois talentos raros: além de ser um dos poucos “alunos” que conseguem com desenvoltura

tocar, cantar e dançar ao mesmo tempo, F. também tem forte noção musical de princípio-desenvolvimento-fim.

6.7.4 L.

L. tem 50 anos e está no Instituto há 17 anos. É alegre, simpático, afável, prestativo. Contudo, é extremamente ecolálico, com grande dificuldade de se expressar: ora repete o que acaba de ser perguntado, ora repete uma frase aparentemente descontextualizada do que acontece em seu redor – sendo uma das mais frequentes, a data de seu aniversário. Tem grande dificuldade em compreender o que lhe é dito e, não raro, precisa de muitas demonstrações práticas prévias como exemplo do que se espera que ele faça em seguida. Às vezes, é difícil perceber se ele escutou o que foi dito ou se está apenas processando lentamente qualquer informação. Tem uma relação familiar complicada e costuma levar problemas para o Instituto – repetindo a tarde toda o que possa ter acontecido de desagradável em casa. Musicalmente, **L.** é absolutamente entregue: dança com prazer e desenvoltura, toca e consegue cantar e interpretar trechos inteiros de canções de sua preferência. Não sente qualquer constrangimento quando à frente dos outros colegas, estando disposto na maior parte do tempo ao que lhe for proposto.

6.7.5 R.

R. tem 44 anos e está no Instituto há 29 anos. Carinhoso, cheio de energia, extremamente atencioso e solícito, tem grande capacidade de compreender o que acontece não só consigo mesmo como também com os outros colegas – por quem apresenta preocupação e envolvimento emocional genuínos. É altamente engajado nas atividades e, por isso mesmo, bastante participativo. Tem dificuldade em escutar, em estar calado, em simplesmente fazer silêncio. Além disso, possui uma dicção extremamente difícil de ser compreendida – o que, por vezes, gera nele uma irritação. Musicalmente, **R.** é um dos poucos exemplos no Instituto de pessoas que têm o hábito de escutar música em casa – sua mãe deixa o rádio ligado por muito tempo ao longo do dia –, além de ter acesso a CDs e DVDs. Também é um grande entusiasta de novelas e, com frequência, pede, nos atendimentos regulares, que seja tocada “essa” ou “aquela” canção “dessa” ou “daquela” novela. É entusiasta também do movimento Jovem Guarda. Assim

como **F.**, consegue tocar, cantar e dançar ao mesmo tempo – e com qualquer instrumento. Aliás, **R.** é o único “aluno” do Instituto que, diante do teclado eletrônico, explora espontaneamente seus recursos de volume, timbres e acompanhamentos do banco de dados.

6.7.6 W.

W. tem 53 anos e está no Instituto há 17 anos. É tímido, tranquilo, calado, observador – mas extremamente atento às coisas, pessoas, situações, conseguindo, quando solicitado, se colocar com desenvoltura de maneira fluente, firme e clara. Participativo, tem sempre algo a pontuar no sentido de crescimento do grupo – embora fale muito baixo, sendo necessário que se chegue mais perto dele para escutá-lo. Musicalmente, **W.** tem repertório eclético e rico, indo de MPB à música clássica – o que, necessariamente, o torna um caso atípico no Instituto, uma vez que é um dos poucos que apreciam música pura, ou seja, sem letra. Nos atendimentos regulares, sua preferência é tocar – cantar e se movimentar ainda são competências que exigem um trabalho mais intenso: ele parece ter a consciência de que sua voz é frágil e de que seus movimentos não são graciosos. Tem grande apreço pelo pandeiro – mais especificamente, por um único pandeiro, o maior de todos feito de acetato. Possui um padrão rítmico que se apresenta e se mantém constante seja qual for o estímulo sonoro em que esteja imerso.

6.8 Atividades desenvolvidas

Os encontros com o grupo de pesquisa aconteciam nas tardes de quinta-feira, o dia da musicoterapia no Instituto, logo após o almoço dos alunos, às 12h (eles almoçam 11h30). Como, às 12h30, há uma oficina de canto com todos os alunos que queiram participar (um grupo aberto), foi preciso estipular um horário de meia hora que fosse fixo e específico para o “grupo de pesquisa da PUC” – nome pelo qual os outros “alunos” não-participantes chamavam os seis síndromes de Down da pesquisa⁴.

⁴ Durante o processo de formação do grupo de pesquisa, foram grandes o interesse e a curiosidade dos outros “alunos”: todos queriam participar. É um privilégio que eles se sintam envolvidos pelo trabalho musical-terapêutico desenvolvido, mas, obviamente, foi preciso dizer que seria inviável trabalhar com todo mundo. Para evitar algum possível desconforto quanto à “condição” dos escolhidos e algum tipo de exposição, bem como quanto a maiores outras explicações da natureza da pesquisa, foi preciso dizer que os seis envolvidos no processo

Como não poderia ter sido diferente, todos os responsáveis pelos seis envolvidos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em todo o momento, meus contatos estiveram à disposição para eventuais explicações quanto à natureza e procedimentos da pesquisa.

As atividades desenvolvidas foram elaboradas de modo a manter paralelo com os atendimentos dos outros grupos fechados, ou seja, também estiveram presentes questões como descontração e divertimento, ênfase na naturalidade, desconstrução de uma postura “professoral”, abertura para o novo dentro do estabelecido, respeito ao tempo de compreensão-processamento-resposta de cada um.

Além dessas questões, a postura pautada na máxima de que, no caso de um trabalho em torno de propostas com pessoas com deficiências, *menos é mais*. Na prática, foi preferido um tipo de orientação com poucas propostas que fossem trabalhadas em mais de um dia até que fosse percebido que tudo foi entendido e respondido o máximo possível, em detrimento de uma prática que enchesse os alunos de propostas que primassem pela quantidade e variedade de oferta de atividades. Ou seja, preferência por menor número de atividades bem trabalhadas do que muitas atividades trabalhadas superficialmente. E, claro, acima de todas essas noções, sempre a crença assumida de que era a música o maior elemento norteador de todos os encontros, a razão de ser dos nossos encontros.

As propostas foram organizadas pelo princípio de obediência a uma tentativa orgânica e crescente de complexidade. O trabalho foi iniciado com uma intervenção livre entre os alunos de simplesmente tocar junto comigo e seguiu em dificuldade até o uso da voz de cada um *enquanto* toca. O meu papel foi o de, nas atividades iniciais, estar o mais presente e participativo possível – intervenções essas que, de propósito, tenderiam a diminuir com o tempo.

O que se esperava é que tal postura de distanciamento não fosse sentida com estranhamento, uma vez que a capacidade de improvisação dos referidos participantes do grupo de pesquisa já vinha sendo observada ao longo dos atendimentos dos grupos fechados. Portanto, todos os seis envolvidos já tinham participado das atividades desenvolvidas em outras ocasiões.

participaram de uma seleção: eu precisaria de seis pessoas e foram *aquelas* as pessoas escolhidas dessa vez.

Chamarei de grupos fechados aqueles com os quais o trabalho regular é realizado nos atendimentos na sala. Esses grupos, quatro no total, são formados e determinados pela direção pedagógica por critérios diversos: inclusão dentro da inclusão (colocando junto pessoas mais desenvolvidas cognitivamente com pessoas menos desenvolvidas); socialização afetiva (alguns alunos não se dão muito bem com outros, sendo melhor, tanto quanto possível, isolar tais alunos entre si); horário de chegada (o caso do grupo 4, por exemplo, formado unicamente por alunos que só chegam no Instituto à tarde). O grupo dos seis participantes com Down será chamado simplesmente de grupo da pesquisa.

Em algumas poucas ocasiões, os encontros não puderam acontecer. Os motivos, basicamente, eram dois: ausência de mais da metade dos participantes (por questões de saúde ou porque determinado(s) participante(s) faltava(m) ou porque alguém estava na sala de repouso dormindo); algum evento do Instituto na quinta-feira (houve um passeio nas Paralimpíadas e uma festa em comemoração aos aniversariantes do mês).

Algumas observações, agora, se fazem necessárias para o melhor entendimento do caminho metodológico defendido por essa mencionada ordem crescente de complexidade frente às atividades propostas. Elas dizem respeito ao instrumento escolhido para desencadear a expressividade musical esperada e ao uso da voz.

1. Do uso do teclado eletrônico

O papel que os instrumentos musicais assumem na musicoterapia é marcadamente diferenciado de seu uso na Educação Musical e na Formação Musical – esta porque orienta o uso do instrumento, principalmente, para a técnica e o desempenho em apresentações; aquela porque vê no uso do instrumento aplicabilidade prática da teoria musical. Porém, tanto na Educação quanto na Formação musicais, especificidades relacionadas à postura, beleza, bom acabamento formal e tipo de toque, entre outras, são relevantes para qualquer pessoa que se posicione frente a um instrumento – independentemente da intenção ser performática ou didática. Isso tudo, é claro, não mencionando o aspecto

fundamental que também une esses dois campos de atuação musicais: em ambos os casos, é esperado que se entendam os códigos da linguagem musical⁵.

A musicoterapia orienta sua prática para uma compreensão outra dos instrumentos musicais. Para início de conversa, um instrumento musical pode, em princípio, ser *qualquer coisa* capaz de produzir som. Isso significa que, num ambiente de *setting*, todo objeto produtor de som utilizado com intuito comunicativo, portanto, dotado de um conteúdo expressivo entre o paciente e o terapeuta, pode ser considerado um instrumento – ou, nesses casos mais específicos, um “objeto sonoro” (SCHAEFFER *apud* COELHO, 2002, p. 106). Um exemplo prático: qualquer cadeira, quando arrastada e/ou percutida no chão, deixa de cumprir sua função convencionalmente determinada para assumir, no ambiente específico do *setting*, as vezes de objeto sonoro/instrumento.

Costa e Vianna (1984) assumem que,

ao tocar um instrumento, o indivíduo pode liberar pulsões antagônicas, sem contradição, e expressar seus conflitos. A possibilidade de veiculá-los propicia a conscientização dos mesmos e o desenvolvimento da comunicação.

E, ainda, de acordo com Benenzon (1988),

O instrumento em musicoterapia é um todo; e sendo assim, tem importância a sua forma, sua textura, sua qualidade, sua temperatura ou a que adquira quando se começa a tocá-lo, esfregá-lo, raspá-lo, golpeá-lo, soprá-lo ou simplesmente movê-lo e perceber sua sonoridade. Cada uma destas características dará constituição ao simbolismo que terá para cada paciente, ou para cada terapeuta; e algumas delas serão o principal detonador do fenômeno de comunicação. (p. 72, 73)

Outra especificidade defendida pela citação acima é a de que, mesmo diante dos instrumentos musicais convencionais, o *setting* admite explorar maneiras outras de extrair sons de maneira não convencional: arranhando a pele de um bumbo ou mesmo usando uma flauta-doce como baqueta percussiva diante desse mesmo bumbo, por exemplo.

⁵ Ainda que determinada pessoa não tenha, necessariamente, formação no instrumento e não entenda de leitura e escrita com partituras, esse alguém, quando toca, possui noções internalizadas que orientam sua prática musical: um violonista, por exemplo, ainda que não tenha se graduado em Violão, *sabe* identificar e executar um determinado acorde, consegue com desenvoltura fazer a condução de uma frase musical, tem noção clara do compasso “dessa” ou “daquela” música. Ou seja, sua capacidade de expressão é pautada por um *saber fazer* – mesmo que não consiga explicar, teórica e academicamente falando, os comos e os porquês.

Especificamente no caso dos instrumentos de teclas, são ótimos para integrar outros instrumentos, dada sua natureza melódico-harmônica. Eles se prestam tanto ao desempenho solitário (num esquema simplificado de linha melódica na mão direita e acompanhamento na esquerda) quanto ao toque simultâneo, dando suporte harmônico às manifestações sonoras de outrem. São, por natureza, integradores – o que é caro quando, em ambiente de *setting*, se pensa na questão do vínculo. Nesse sentido, mais uma vez Benenzon (1988) tem algo a dizer – especificamente relacionado ao piano, provavelmente um dos instrumentos de tecla mais populares e conhecidos:

(...) quando o paciente toca o piano, levará o grupo a um nível muito imediato, a um grupo de amigos, reunido pela mesma recordação melódica ou de alguma canção conhecida. Poderá estimular muito rapidamente a cantar ou a acompanhar com algum instrumento de percussão. (...) Todos os outros instrumentos que pertencem a essa família como o órgão, o harmônio, o acordeom são instrumentos mais estruturados, que conduzem à harmonia musical e que estimulam o nível intelectual elevado. (p.78-79)

Algumas desvantagens específicas do teclado eletrônico existem e devem ser consideradas. Assim como o piano, o teclado limita o movimento do executante: não se pode tocá-lo enquanto se move. Além disso, instrumento *eletrônico* que é, depende de uma fonte de energia (cujo tamanho do fio vai ser preditivo do seu lugar no ambiente) e da oferta e disposição de tomadas – não mencionando que basta haver uma queda de energia e, instantaneamente, o som será interrompido.

As vantagens, porém, parecem suplantar as desvantagens. O teclado eletrônico, diferentemente do pesado e sólido piano, apresenta a clara vantagem da portabilidade – além de ser um instrumento capaz de reproduzir os timbres de dezenas de outros instrumentos (obviamente, de forma sempre aproximada por se tratar de uma artificialidade). Possui múltiplas combinações de estilos e formas de acompanhamento, além de mais ou menos recursos a depender do modelo utilizado. Além disso, no caso específico da pessoa com deficiência, é um instrumento que convida a estar de pé, a se levantar e sair das cadeiras – além do convite a se posicionar diante do grupo e assumir uma postura de destaque.

Pelas razões expostas, o teclado eletrônico foi a primeira escolha diante da proposta da pesquisa de expressão de subjetividades na prática improvisatória.

II. Do uso da voz

Na proposta dessa pesquisa, a introdução e posterior uso da voz seria o último recurso musical a ser explorado dentro do processo de improvisação. Isso por duas razões: primeiro porque, numa ordem crescente de complexidade e profundidade, é a voz o instrumento humano que maior identificação possui com o elemento constitutivo musical *melodia*; segundo, por ser a mais íntima manifestação de nossa musicalidade: é algo que sai de dentro da gente e nos diferencia de todos os outros seres humanos.

Compreendida como sucessão linear de notas e silêncios em sequência ordenada no tempo – e não necessariamente, como se supõe, dotada de beleza sempre –, vemos na melodia o cerne, o centro, o coração da experiência musical: afinal, é pela melodia que se conhece uma música e só ela basta para que qualquer manifestação musical exista. É o eixo narrativo de onde se depreendem tanto o ritmo quanto a harmonia. Está para a música como a cor para a pintura.

Sekeff (2002) defende que

como “canção de dentro”, psicologicamente falando, ela é sempre vinculada a nossas tendências e inclinações, à nossa consciência afetiva, à propriedade de transformar impressões em expressões e a um determinado contexto cultural. (p. 45)

Para a autora, os elementos ritmo, melodia e harmonia seriam os correspondentes constitutivos, respectivamente, da natureza *sensorial*, *afetiva* e *mental* do homem.

Mesmo Mário de Andrade (2015) vê no uso expressivo da voz a expansão do próprio corpo, “puro movimento vital”.

Não cabe aqui discorrer sobre como a voz perpassa a teoria da musicoterapia em sua multiplicidade de atuação (desde os acalantos às patologias que afetam a comunicação, passando pela socialização e ludicidade, entre tantos outros campos). De acordo com Chagas (2012),

ao cantar, o cantor cria marcas singulares na canção existente: inventa outra letra, altera o seu andamento, ou pode desafinar ao cantar. Esses processos de subjetivação, experimentados através desse cantar em musicoterapia, produzem modos originais e singulares de experimentação. (p. 29)

Importa compreender, portanto, seu lugar na pesquisa desenvolvida, a saber, que o cantar é, como visto em Rousseau (2008) a manifestação mais rica e ancestral da manifestação dos afetos.

6.8.1 Improvisação teclado-outro instrumento. *Ao teclado, o musicoterapeuta toca uma melodia e, um por vez, cada “aluno” procura interagir com seu instrumento escolhido.* Proposta de relação musicoterapeuta-“aluno”. Uma característica importante dessa atividade consiste em, para efeito de diferenciação e personalização, elaborar uma melodia simples e distinta para cada aluno – com um timbre igualmente diferente do teclado eletrônico. É uma espécie de “quebra-gelo” para futuras manifestações musicais, uma vez que o que se quer aqui é que, antes de qualquer coisa, cada participante se sinta o mais à vontade possível com a prática de um fazer musical mais livre. É importante dizer, mais uma vez, que todos os integrantes do grupo já estavam familiarizados com esse tipo de atividade nos atendimentos regulares com os grupos fechados, havendo, porém uma diferença: na pesquisa, as improvisações não estavam orientadas para um tema específico dentro do planejamento pedagógico dado pela coordenação; a improvisação que se queria, dessa vez, era livre de fato. A proposta é interessante também porque permite perceber a escuta de cada um, dado que, por ser uma prática musical em dupla (musicoterapeuta-“aluno”), é esperado que o participante pare quando o teclado parar. É muito provável que o participante que continua sozinho não esteja integrado na experiência musical.

6.8.2 Improvisação entre “alunos” com instrumentos de livre escolha. *Um “aluno” escolhe um instrumento para si e outro para o amigo com quem optou por interagir musicalmente durante o tempo (estipulado pelo musicoterapeuta) de 1 minuto.* Proposta de relação “aluno”-“aluno”. O que se pretende é que, além da busca de cada vez mais autonomia musical, os participantes reforcem laços entre si – não que eles não possuam, mas os laços aqui referidos dizem respeito à criação de um perfil criativo e ativo do grupo de pesquisa de que são participantes. Isso é significativo quando se pensa que muitos ali jamais estiveram no mesmo grupo fechado do outro e há certo estranhamento inicial em ver “esse” ou “aquele” colega em seu grupo. Depois da participação de

todos, novas rodadas foram realizadas – dessa vez, com tempo livre de improvisação.

6.8.3 Improvisação com participante ao teclado-outra instrumento.

Um “aluno” assume o teclado obrigatoriamente e escolhe outro “aluno” com um instrumento qualquer com o qual deve interagir. Proposta de relação “aluno”-“aluno”. A diferença com relação à primeira atividade é a de que, dessa vez, não sou eu quem assume o teclado. O que se espera é que o participante ao teclado abrace e, tanto quanto possível, conduza musicalmente o outro amigo, uma vez que é ele quem detém o instrumento harmônico-melódico. Além disso, é preciso que haja uma prática musical coordenada, de modo que eles não estejam cada um tocando o que quiser isoladamente, mas um em escuta ativa ao fazer musical do outro.

6.8.4 Atividade seguir o “líder” batendo com os bastões⁶ no chão.

Espécie de recorte, de parênteses ao trabalho que vinha sendo feito. Foi percebido ao longo do tempo que, na grande maioria das vezes em que era permitido escolher o instrumento, os participantes optavam por instrumentos percussivos. Provavelmente porque, de fato, o Instituto dispõe de muito mais instrumentos percussivos do que de outra natureza. Diante dessa realidade, o elemento rítmico da música vinha se destacando com força em detrimento dos elementos melódico e harmônico. Esse voltar atrás com o curso do trabalho que vinha sendo feito teve como objetivo direcionar a prática dos participantes com a internalização de um pulso rítmico que desse a segurança necessária para que, a partir dessa regularização rítmica, outras possibilidades surgissem. O pulso dado por mim era o mais simples e acessível possível: uma batida a cada segundo com o bastão no chão. Esse padrão rítmico deveria ser observado, compreendido e reproduzido, de preferência simultaneamente com o “líder”. Quando a proposta havia sido entendida, o padrão rítmico variava com batidas que ora ficavam mais rápidas, ora mais lentas. Também variava a intensidade das batidas, brincando com toques dos

⁶ Na verdade, cabos de vassouras pintados que são utilizados nas aulas de Ginástica. Aliás, vale dizer que a sala de musicoterapia também é utilizada por outros profissionais em seus respectivos dias para outras oficinas: Teatro (segundas-feiras), Expressão Corporal (terças-feiras) e Ginástica (sextas-feiras).

mais suaves aos mais barulhentos. Ao longo das semanas em que esse trabalho foi feito, foi permitido (e desejado!) que cada participante assumisse o papel de liderança, conduzindo o grupo com suas próprias batidas.

6.8.5 Improvisação com o grupo. *Atividade em que todos os participantes tocam simultaneamente.* Proposta de relação entre o grupo. Pela primeira vez, a dinâmica leva em consideração a participação de todo o grupo tocando ao mesmo tempo. Para tanto, ainda que de maneira espontânea, cada participante deve escolher um instrumento distinto dos demais, de modo que seja possível identificar, pela escuta e diferenciação de timbre, como cada um atua dentro do todo. Ou seja, não pode haver dois instrumentos iguais no grupo porque isso confundiria e dificultaria uma caracterização sonora pessoal.

6.8.6 Improvisação teclado-voz. *O musicoterapeuta, ao teclado, toca uma condução e os “alunos”, um por vez, improvisam com a voz.* Proposta de relação musicoterapeuta-“aluno”. O intuito é, única e exclusivamente, introduzir um elemento novo para a prática de improvisação: a voz. Em momento algum, foi dito aos participantes o que deveriam cantar – aliás, sequer foi dito que precisariam cantar. A intenção era a de que eles entoassem, vocalizassem⁷ – prática muito mais consoante à improvisação do que trabalhar com uma canção pronta já existente. Não haveria preocupação com qualquer letra, não precisariam escolher essa ou aquela música desde que, atentos à condução realizada ao teclado, eles fossem capazes de se colocar vocalmente.

6.8.7 Improvisação voz-qualquer outro instrumento. Atividade semelhante à anterior, sendo a diferença o fato de que, dessa vez, eu não participo: fica a cargo dos “alunos” a escolha dos instrumentos e a livre improvisação com o uso da voz enquanto toca.

⁷ Eu expliquei e exemplifiquei o que viria a ser esse entoar, esse vocalizar.

6.9 Resultados e análise dos dados: generalidades

Com novas-velhas questões, novos objetos de pesquisa foram e são elaborados. Nesse sentido, recorrendo a Breakwell *et al.* (2010), podemos ler:

Tanto quanto coletar detalhes sobre quem está fazendo o quê, onde e com quem, precisamos coletar dados sobre o que *as pessoas estão sentindo e pensando, julgando pelo que elas dizem e por seu comportamento*. Precisamos também coletar informação referente a nossas próprias reflexões, sobre como nos sentimos e o que pensamos acerca do que vemos acontecer ao nosso redor. (p. 150; grifos meus)

A importância da análise, ainda segundo Breakwell *et al.* (op. cit.), reside no fato de que “ela examina o modo como as pessoas usam a linguagem para construir versões de seu mundo e o que é obtido a partir dessas construções” (p. 365). Para a parte de análise e discussão, julgo mais pertinente dividir as considerações entre aquilo que foi constatado de maneira mais em comum entre os envolvidos para, depois, pontuar elementos que se destacaram com relação a cada participante.

A primeira e, talvez, mais gritante observação diz respeito ao fato de que, de uma maneira geral, foi um grande desafio trabalhar neles a espontaneidade. O comportamento dos participantes, desde o início do processo, era marcado por atitudes que pediam minha “aprovação” caso estivessem fazendo “corretamente”. Ainda que, com o tempo, eu procurasse intervir cada vez menos, a reação de todos os participantes era a de olhar para mim enquanto tocava, procurando aprovação, anuência ou mesmo reforço de estímulo – o que, nesse momento inicial, engessava um pouco a prática do grupo. Nos primeiros encontros era grande a dificuldade de manter contato visual entre o grupo: ainda que continuamente estimulados, eles não se olhavam, pareciam não se perceber.

É provável que eles tenham internalizado palavras como *pesquisa*, *universidade* e *experiências* de uma maneira a associar, ainda que sem intenção, sua conduta à prerrogativa de agir-certo X agir-errado. Foi todo um processo para que eles compreendessem que improvisar era exatamente tocar o que lhes viesse *como* viesse. A isso se soma o fato de que, durante as observações, eu anotava frequentemente num caderno minhas impressões acerca da atuação de cada um deles – obviamente enquanto não estava com as mãos ocupadas tocando. Ou seja, por mais que eu não quisesse, ter um caderno em mãos e escrever nele na medida

em que cada um agia, reforçou nos participantes esse estranhamento. Contudo, com o tempo, eles se acostumaram. Embora não tenha sumido de todo, a atitude de olhar para mim, ainda que estivesse formando dupla com outro “aluno”, foi perceptivelmente menor nas semanas finais de observação.

Quanto ao uso do teclado eletrônico, mesmo nas atividades em que seu uso não era obrigatório, ele sempre esteve à disposição – mas a preferência maciça dos participantes ainda era pelos instrumentos percussivos. Às vezes, quando convidados à escolha de instrumentos, eu precisava reforçar que o teclado também fazia parte dessa escolha. Quase nunca funcionava. Tanto é que, como mencionado, foi preciso ter feito um recorte sequencial do trabalho com a proposta de tentar organizar ritmicamente o grupo com os bastões percutidos no chão, tamanha a relevância que, dentro da possibilidade de improvisar, o elemento rítmico adquiriu.

O que me faz concluir que, diante de instrumentos naturais (constituídos basicamente de peles, metais e madeira), o instrumento artificial/eletrônico não tem muito destaque – por maiores que sejam a riqueza e a oferta de possibilidades. Não há como não lembrar Benenzon (1988) quando defende que “quanto mais primitivo for o instrumento em sua construção e em seu material, mais perto estará do ideal musicoterapêutico” (p. 79). Sobre o uso e papel dos instrumentos no *setting*, o autor nos diz:

Um instrumento musical será de interesse para a musicoterapia se tiver as seguintes características: 1) de simples manejo; 2) *de fácil deslocamento*; 3) de grande potência sonora; 4) *que tenda à expansão e não à introversão*; 5) que suas possibilidades sonoras sejam de estruturas rítmicas, melódicas, inteligíveis e claras; 6) que a sua simples presença seja suficiente estímulo como objeto intermediário. (p. 76; grifos meus)

De fato, nos quesitos *deslocamento* e *introversão*, o teclado eletrônico deixa a desejar. Primeiro porque, uma vez diante dele, qualquer pessoa que o manuseie fica, necessariamente, parada, estanque – isso sem contar que a posição do instrumento vai depender da extensão do fio da tomada e da disponibilidade e lugar de interruptores no recinto. Segundo porque o teclado eletrônico favorece sim à introspecção – aliás, mais de acordo com o comportamento da pessoa com deficiência, à alienação mesmo. Quando posicionavam as mãos para tocar, quase sempre a maioria sentia dificuldade em olhar para frente, sendo abertamente

seduzidos pela experiência musical da produção sonora. No entanto, ao correr do tempo, com exceção de L., os participantes conseguiram assumir uma postura de toque que não os impossibilitasse de olhar para o grupo enquanto tocavam.

É claro que os pressupostos elencados por Benenzon (1988), assim como a consciência das limitações de uso de um instrumento eletrônico foram pensadas: pelo entrave ao movimento e pela dependência de energia. Contudo, a despeito dessas limitações, eu via no teclado eletrônico uma potência quanto à variedade de recursos a que, era esperado, os participantes tivessem acesso explorando e enriquecendo sua produção musical: mesmo com suas limitações, qualquer teclado eletrônico é um instrumento com banco de dados que reproduz dezenas de outros instrumentos e traz dezenas de estilos musicais os mais variados. Além disso, pela experiência dos atendimentos regulares com os grupos fechados, sempre percebia o prazer quase sagrado dos “alunos” quando, em determinada proposta que estivesse sendo trabalhada, eu os convidava ao teclado. Porque, afinal, é esse o *instrumento do “professor” – os nossos instrumentos são aqueles das prateleiras no fundo da sala, não esse que fica na nossa frente e com o qual o Rafael conduz todo o trabalho nos atendimentos nas quintas-feiras*. Eu acreditava que ter total acesso ao teclado eletrônico fosse despertar neles essa provocação para uma intimidade exploratória dos recursos desse instrumento.

Fica, porém, o registro para que, em futuras intervenções de caráter experimental, os instrumentos eletrônicos e mais artificiais possam ser uma alternativa final e não uma alternativa inicial de trabalho.

Outra observação: foi interessante perceber como, naturalmente, alguns dos participantes, por exemplo, associavam gesto e movimento à sua condução sonora – o que era esperado e celebrado, uma vez que, como visto, a movimentação corporal (mais especificamente a dança) é um dos pressupostos do Modelo de Improvisação Riordon-Bruscia. Essa dinâmica de expressão corporal ficou muito clara na proposta dos bastões percutidos no chão. Muitos foram os movimentos que surgiram espontaneamente: dos mais graciosos aos mais engraçados; dos mais performáticos aos mais interativos. Atribuo essa reação ao fato de que, nessa atividade, pela primeira vez o grupo inteiro esteve de pé. Aparentemente, o simples ato de se levantar das cadeiras parece já predispor ao movimento, à ação. Quando esse estar de pé é associado à uma pulsação marcada e regular, é quase um convite. De acordo com Tangarife (2016), o ritmo “nos leva

a experimentar a sensação de executar movimentos”, dando “ao Deficiente Intelectual o sentido e a emoção do movimento, ampliando seu mundo”.

Ainda com respeito à proposta dos bastões, foi percebido que as batidas, quanto mais lentas, mais difíceis eram de serem reproduzidas. Os participantes, literalmente, se perdiam no movimento de simultaneidade comigo – e eu sempre reforçava para alguns que o objetivo da atividade, para efeito das mencionadas **integração e organização**, era tentar bater *junto* a mim, não *antes* nem *depois*. É possível que tal dificuldade possa ser explicada por dois motivos: o primeiro deles diz respeito à possível falta de familiaridade com a escuta de músicas de andamento mais lento – aliás, foi observado em ocasiões anteriores que a maioria dos alunos do Instituto não tem por hábito a escuta regular de música em seus lares por rádio, CDs ou DVDs. Outro provável motivo talvez diga respeito a dificuldades motoras no sentido de que a boa execução de movimentos mais lentos exige mais precisão, mais coordenação, mais consciência do movimento. Percutir rapidamente “afrouxa” o gesto e “desliga” a atenção – que parece entrar no automático. Percutir lentamente requer domínio e controle.

Quanto à proposta de **Improvisação com o grupo (6.8.5)**, pode-se dizer que foi uma dinâmica interessante e desafiadora, uma vez que, para efeito de uma prática musical atenta e coordenada, foi preciso que cada um tentasse ouvir cada um. A produção sonoro-musical em grupo exige olhar um para o outro, se perceber atuante no meio de todos, buscar referências sonoras que reforcem ou complementem o que outro participante esteja tocando.

Também foi percebida, ao longo da pesquisa, melhora na capacidade de uma escuta mais atenta. Em todos os momentos em que um dos participantes estava improvisando, ou seja, tendo o seu momento, era reforçado neles a prática de uma atitude respeitosa de escuta: sem falar junto; de preferência, direcionando o olhar para o colega; sem, na medida do possível, distrações (outras pessoas conversando no corredor do Instituto, barulhos da rua, micos passeando nos galhos da árvore em frente à sala). Mesmo nos atendimentos regulares com os grupos fechados, sempre reforço que “escutar também faz parte da música”, que “silêncio também é música”. De acordo com Bruscia (2000),

As respostas musicais são esforços intencionais de escutar e fazer música. Escutar é uma experiência musical em que são feitos esforços para apreender e experienciar as relações e os significados intrínsecos da música. Elas geralmente envolvem

uma variedade de processos latentes como esperar, perceber, discriminar, analisar, lembrar, avaliar, interpretar, sentir, preferir, e assim adiante. / Criar sons é considerado uma experiência musical quando se faz esforços para controlar, manipular e organizá-los de modo a produzir relações significativas dentre e entre eles. Tipicamente, isso envolve atividades tais como improvisar, apresentar uma música, compor e várias atividades nelas envolvidas. (p. 116-117)

Essa melhora na atitude respeitosa da escuta atenta desencadeou, com o tempo, reações espontâneas e divertidas: quando o colega terminava sua produção sonora, a “plateia”, às vezes, aplaudia entusiasticamente, alguns deles se levantavam para abraçar quem acabara de tocar, alguns diziam “muito bem!”.

No que diz respeito à pesquisa (mais especificamente, a partir das propostas de atividade 6.8.6 e 6.8.7), o que se observou em ambas as práticas foi: os participantes compreenderam que seria preciso usar a voz, mas, por mais que até comessem com vocalizações “inocentes” e “sem intenção”, a maioria acabava encontrando alguma música conhecida para cantar, em sua zona de conforto dentro do repertório particular. Possivelmente porque, para a pessoa com deficiência, o alcance da resposta pode ser prejudicado por uma limitação de compreensão abstrata (SANTOS, 2012). *Voz* já pode ser um conceito por demais abstrato – o que dizer de *vocalizar* e *entoar*... Desprovidos de conceituação abstrata para operacionalizar essa resposta (DSM-V, 2014), a atitude deles era tentar buscar o que mais de familiar pudesse ter relação com o uso da voz: cantar o que eles já ouviram e/ou já cantaram. O terreno, portanto, do conhecido, do familiar, da “representação interna” de que fala Tangarife (2016). Aliás, ainda a esse respeito, a autora salienta que “com o Deficiente Intelectual, parece necessário defrontá-los com a melodia como uma entidade ‘concreta’, ou seja, perceptiva auditivamente a fim de que se torne mais claro e mais nítido o contorno da mesma” (p. 8).

6.10 Resultados e análise dos dados: especificidades

Obviamente, não cabe aqui descrever todas as respostas de todos os envolvidos em todos os dias de observação e coleta. O que se pretende é, após uma leitura abrangente da recepção e comportamento geral do grupo frente à proposta, elencar e discutir alguns comportamentos que se destacaram por sua atipicidade, originalidade, peculiaridade.

6.10.1 A.

Um dos aspectos mais marcantes da atuação de **A.** diz respeito à sua participação algo mais integrada diante do grupo – trata-se de uma “aluna” que, caracteristicamente, sempre procura se isolar. Pode ser que um grupo menor tenha intimidado menos, convidado mais.

Embora **A.** seja uma pessoa que converse com desenvoltura, o maior desafio continua sendo o de incentivar a expressão pelo canto: mesmo o seu entoar é muito mais recitado que, propriamente, cantado. Na proposta de uso da voz, **A.** falou todas as vogais (com gestos) e parou por aí; quando solicitada a entoar essas mesmas vogais, ela, novamente, as recita.

Na atividade com o bastão, foi a que melhor se saiu bem: com espontaneidade e graça, percutia o bastão em diferentes lugares do chão, formando no piso quadrados, círculos e laços (“8” deitado); além disso, propôs que às batidas fossem associados movimentos de alongamento.

Lamentavelmente, devido a um machucado no pé, **A.** deixou de ir ao Instituto a partir de novembro.

6.10.2 C.

Por ser uma das mais recentes no Instituto, ainda há um “reconhecimento” musical a ser feito – trabalho esse que deveria ser isolado dos demais, uma vez que o grupo acaba embotando a percepção clara de suas características.

A pesquisa, porém, serviu para detectar e pontuar com maior precisão os aspectos que precisam ser trabalhados, sobretudo a noção rítmica – de grande importância para a pessoa com deficiência, dada sua necessidade de organização e integração (TANGARIFE, 2016). O ritmo organiza, ordena, estrutura.

A noção rítmica de **C.** é incipiente, bem como sua atenção e foco – manifestos no alheamento percebido na aparente não-escuta e não-olhar. De alguma maneira, os participantes percebem isso porque, em momento algum em que deveriam escolher duplas, convidavam **C.** Suas batidas percussivas são monótonas, seu toque, embora delicado, é desprovido de qualquer intencionalidade.

Na improvisação com a voz, fica visivelmente nervosa e constrangida, balança as pernas e coça a cabeça. Durante o estímulo sonoro (comigo ao teclado

ou com sua dupla com outro instrumento), não consegue que o tímido e baixíssimo som articulado cresça e saia dos lábios.

C. tem boa compreensão das propostas, mas liga no “automático” mais para cumprir o que se espera dela do que propriamente por, ao contrário de todos os outros cinco participantes, enlevo, diversão, prazer. Independentemente do desafio apresentado, C. parece não se envolver com a experiência musical.

6.10.3 F.

Apesar da pobreza comunicacional típica de F. – que, aliás, assim como C., é novo no Instituto –, é um dos “alunos” mais desenvolvidos musicalmente. Como dito em sua breve descrição, tem o talento raro de conseguir, ao mesmo tempo, tocar, cantar e dançar – o que não é pouco.

Demonstrou interesse e entusiasmo nas propostas trabalhadas e viu no grupo de pesquisa a oportunidade nem sempre encontrada nos atendimentos regulares de se expressar livremente e com desenvoltura. Quando nos grupos fechados, por causa do trabalho que precisa ser feito com as temáticas pedagógicas da coordenação, nem sempre existe a possibilidade de permitir, tanto quanto cada um queira, a livre-expressão individual dos “alunos”: o foco é sempre o grupo. A pesquisa realizada abre espaço para um trabalho autenticamente musical no sentido de não estar necessariamente relacionado a temas externos à própria música.

No caso específico de F., ainda precisa ser feito um investimento maior (que, aliás, nem é exclusivamente musical) para integrá-lo ao grupo. Não que ele não se relacione, mas facilmente se percebe que seu alheamento à atuação dos outros participantes nem de perto se compara à atenção que atrai quando são os outros que o olham. Quando F. é o foco, ele se diverte – e nos diverte: simula que segura um microfone, gargalha, agradece como um artista no palco. Quando qualquer outro é o foco, F., em linguagem coloquial, “não está nem aí”.

Outro desafio é libertar F. da realidade fantástica em que vive. Especificamente com relação à música, sua manifestação vocal (acompanhada de movimento e de dança) é cheia de alegria, entusiasmo, prazer e envolvimento: desde que gire em torno dos super-heróis. Quando vocaliza, sua “música” (que,

diga-se, é autoral) quase sempre é *Batman* ou *Power Ranger*⁸. Ainda não foi possível enriquecer esse repertório, dando concretude e adequação à realidade de um sujeito que já não é mais criança, que já não pode mais ficar detido no universo de um imaginário infantil⁹.

6.10.4 L.

De todos os participantes, nenhum outro tem dificuldades tão gritantes. Apesar de se entregar à experiência musical de maneira autêntica, prazerosa e divertida, o envolvimento de L. acaba por se tornar contraproducente: é tão absorvido pela música que a introspecção que o atinge não permite que ele interaja com o seu entorno.

Por outro lado, o trabalho desenvolvido deixou claro que, ao contrário do que eu pensava, L. tem segurança e boa desenvoltura nos padrões rítmicos: na proposta dos bastões, quando era ele o “líder”, foi o único que começou percutindo lentamente e acelerou aos poucos. Esse *dinamizar o tempo* (que em música, de forma rudimentar, nada mais é do que a agógica musical) não é gratuito quando se encara tal manifestação como exteriorização de uma pulsação interna que, ao contrário do que acontece com a grande maioria das pessoas com deficiência, não é pasteurizada, monótona, sem riqueza de dinamicidade. De fato, uma grata surpresa.

No entanto, L. ainda tem uma questão séria que o tempo de pesquisa, bem como as atividades propostas nos atendimentos regulares, não foram capazes de contornar: a noção de que qualquer manifestação musical (qualquer!) tem princípio-desenvolvimento-final – música, a arte que acontece no tempo. L. começa e desenvolve sem desembaraço, mas nunca termina. Sempre é preciso sinalizar que ele precisa acabar o que vem fazendo – tocando e/ou cantando – quando percebo que os outros já começam a rarear atenção. Suas finalizações, por

⁸ Musicalmente, é interessante que, interna e intuitivamente, F. não consiga sair da circularidade típica dos compassos 3/4: tanto em *Batman* quanto em *Power Ranger*, a manifestação sempre é ternária: colcheia pontuada (“ba”), semicolcheia (“ti”) semínima (“man”) e pausa de semínima no primeiro caso; início anacrústico de colcheia pontuada (“pow”) e semicolcheia (“er”) seguida de semínima (“ran”) e semínima (“ger”) no segundo caso.

⁹ Difícil não pensar se existe, voluntariamente ou não, qualquer reforço por parte dos familiares no sentido de cultivar esse lado infantil em F. – e, de fato, parece existir: até sua mochila é de super-herói. Obviamente, pensar o porquê de negar que F. cresça de fato não está no escopo deste trabalho.

mais rica que esteja sendo sua produção musical, são desprovidas de acabamento, de intenção.

6.10.5 R.

R. não surpreendeu: cantou, tocou, dançou, pulou, se divertiu, se envolveu, cooperou, se entusiasmou com alegria, vibrou, abraçou. Ou seja, durante todo o tempo da pesquisa, **R.** foi ele mesmo, tal como nos atendimentos regulares. É um daqueles casos típicos (e felizes!) diante dos quais a gente se pergunta em desafio: o que fazer com um sujeito tão entregue à experiência musical? Como desenvolver competências que já são tão manifestas?

É claro que seu maior problema, como já dito anteriormente, nem é da ordem do musical: diz respeito à sua dicção, à sua articulação. Talvez até por isso mesmo, pela típica possibilidade de comunicar sem palavras de que a música é dotada, **R.** se sinta tão à vontade. Ainda quando canta e ninguém compreende, todos acompanham, todos abraçam sua produção pelo que ela tem, sobretudo, de condução melódica e rítmica – além de expressividade e envolvimento que ele manifesta.

A pesquisa foi proveitosa, principalmente, no sentido de fazê-lo perceber e celebrar aquilo que é cantado e não tem letra – me refiro às propostas específicas com uso de voz. Há um estranhamento inicial porque, como já dito, é complicado para cada um deles dissociar *vocalização* de *letra*, uma vez que esta traz o concreto que a abstração daquela afugenta. Mas esse estranhamento foi tão somente inicial.

Outro ponto que **R.** parece ter celebrado e aproveitado bastante foi o acesso ao teclado eletrônico – instrumento que ele dedilha com graça e cuidado, explorando a extensão grave e aguda.

Decididamente, **R.** é a prova viva de que uma vivência musical que acontece fora dos muros do Instituto faz toda a diferença. A musicalidade que ele leva para a sala é reflexo de vivência cotidiana.

6.10.6 W.

A noção de correção, a vontade genuína de “acertar”, o cuidado com as respostas em cada atividade proposta. Esses foram elementos característicos da atuação de **W.** e que, de certa forma, embotaram suas participações – ainda mais

considerando minha presença sempre a anotar. De todos os participantes, **W.** foi o que não conseguiu se libertar completamente de olhar para mim pedindo apoio, anuência, incentivo diante do “correto” ou mesmo ajuda. Seu jeito naturalmente introspectivo ajudou a reforçar essa posição auto-imposta de “aluno” diante de seu “professor”.

Contudo, mesmo essa postura não foi impeditiva de boas respostas e de engajamento nas atividades. Aliás, de todos os participantes, **W.** era o mais disciplinado: às vezes, chegava antes de mim na sala. Também é aquele que sente mais fortemente o apelo dos instrumentos percussivos, muito provavelmente por sempre ter feito parte da oficina de percussão.

Apesar de certa estereotipia rítmica e da dificuldade de quebrar esse padrão, **W.** é capaz de variar suas batidas – ainda que um pouco e por pouco tempo. Na proposta com os bastões, foi o único que se saiu melhor nas batidas mais lentas – o que denota maior competência de controle de movimentos mais finos, visto que, quanto mais lento, maior o controle exigido.

Quanto ao uso da voz, **W.**, em sua primeira intervenção comigo ao teclado, ficou visível e tipicamente tímido. Numa tarde, à medida que a atividade foi se tornando familiar, **W.** nos surpreendeu com uma improvisação com letra: uma canção que falava de um passarinho que voava livre para a árvore. [!] Foi tamanho o orgulho por ter vencido esse desafio – **W.** prefere tocar a cantar. Vocalizar, porém, produção orgânica que é (a maior delas), expõe muito mais o sujeito: o instrumento pode esconder o que a voz facilmente revela¹⁰.

Num dia, quando **A.** vai ao teclado e escolhe **W.** como dupla para vocalizar, este começa a cantar “eu te amo” (Marisa Monte): apenas essa parte. Ainda muito tímido, **W.** põe a mão esquerda na cabeça, mas se percebe espontâneo na iniciativa de cantar. E sorri.

¹⁰ Podemos pensar na seguinte situação hipotética fora do campo da Deficiência: vamos imaginar uma pessoa que se levanta e, diante de uma turma de desconhecidos, precisa se apresentar dizendo “olá, eu me chamo...”. Agora, imagine essa mesma pessoa, diante da mesma turma, mas, dessa vez, precisando *cantar* essas mesmas palavras. A sensação é a mesma?

6.11 Discussão teórica

A parte da discussão teórica visou revisitar o material de pesquisa à luz dos conceitos outros trabalhados anteriormente. Desenvolvimento, musicoterapia, linguagem e improvisação foram dispostos em capítulos separados, mas a realidade que se configura no *setting* faz valer a crença de que todos esses assuntos são intimamente indissociáveis na prática.

Atestando a insuficiência de trabalhar apenas trinta minutos por semana, ainda assim, a pesquisa, acredito, teve um papel importante para destacar potencialidades, evidenciar carências para futuros trabalhos e desenvolver competências musicais já manifestas.

Tangarife (1986) assegura que, no campo da Deficiência Intelectual, só o fator tempo assegura uma observação realmente eficaz quanto à observação de melhoras significativas na evolução dessa população.:

Foi visto no capítulo **Desenvolvimento humano e Deficiência Intelectual** a importância capital com o cuidado de não associar *deficiência* à *incapacidade*. Do contrário, não valeria o esforço dessa pesquisa – na verdade, não valeria *qualquer* trabalho que os visse como sujeitos potentes que são: a boa e velha *manutenção* já seria o bastante. Mas o problema da manutenção – que, aliás, não é de modo algum condenável, também é necessária – são as brechas que podem ser fechadas para o exercício de uma criatividade que se queira expressiva sem que se aliene a possibilidade de expansão e aprimoramento da pessoa com deficiência.

Quando tais questões entram em jogo, uma visão mais abrangente da complexidade da natureza da Deficiência acontece. Além disso, manter todo mundo sob a mesma prerrogativa da manutenção pode acarretar em generalização que acaba por desconsiderar a *expressividade variável* de que fala Louro (2006). Ou seja, desconsiderar que nem toda pessoa com deficiência tem as mesmas aspirações e que também há diversidade entre elas.

Além disso, assumir uma prática de trabalho orientada para a manutenção engessa o desenvolvimento do próprio profissional: por que se aprimorar?; por que continuar estudando?; para que tentar buscar novas formas de abordagem?; existe sentido em arriscar o novo quando o já-tentado revelou resultados?

Ainda no mesmo capítulo, as etapas de desenvolvimento musical apresentadas por Bruscia (1999) orientam a aceitação dos participantes da pesquisa para a fase musical compreendida dentro de uma faixa que vai dos 2 aos

12 anos. Todos os envolvidos se encontram na fase em que as canções propiciam relações afetivas e emocionais de personalidade. Além disso, a ação motora do movimento também se faz presente em sua atuação. No entanto, a fase musical compreendida a partir dos 12 anos não lhes pode ser acessada, uma vez que qualquer um deles é incapaz de questionamento autônomo e libertação de regras e padrões – ainda que gozando do exercício da improvisação.

O capítulo **Musicoterapia**, como não poderia deixar de ser, traz luz ao aspecto puramente musical da pesquisa. Diante do que foi discutido, a análise da pesquisa trouxe à tona um elemento caro relacionado ao processo de se escutar mencionado no referido capítulo. Porque o sujeito que interage pelo som tem a possibilidade de “trazer para fora” conteúdos que marcam sua subjetividade e singularidade – evidente, principalmente, nas atividades em que o grupo como um todo tocava em conjunto, cada qual com um timbre que marcava sua diferença entre os demais: marcando também, aliás, distintos modos da interação, da escuta, do olhar, do fazer musical, enfim.

A responsabilidade do capítulo **Linguagem** é grande – já a do capítulo anterior é evidente. Felizmente, as articulações que o referido capítulo elenca se mostraram válidas e presentes na realidade da pesquisa. No campo da Deficiência, a “mecânica” dos processos do aspecto enativo de Bruner é imprescindível e indissociável de uma clínica que se queira menos abstrata e mais concreta – até porque, como visto de acordo com Santos (2012), a pessoa com deficiência carece desse aporte abstrato. Tangarife (1997) assume que, no *setting*, o fazer, o praticar, o construir e o refazer em música, promovem, em cada encontro, ressignificação da identidade e da subjetividade dos envolvidos. Nesse sentido, por que não pensar na regulação interna pela linguagem de que fala Pessoa (2008) norteando igualmente a prática musical na clínica da Deficiência? Não foi, aliás, *exatamente isso* o que ocorreu no decorrer da pesquisa? A interrupção do curso das propostas para que se trabalhasse o elemento integrador e organizador por excelência da música, o ritmo? Foi preciso interromper para prosseguir; centrá-los para continuar. Regulação interna, portanto.

Quanto a Rousseau (2008), longe de querer enumerar suas inúmeras contribuições ao material da pesquisa, vale mencionar que a originalidade de seu pensamento manifesta no *Ensaio* (2008) trouxe a lufada de ar necessária para um entendimento cada vez mais abrangente e dialógico com a natureza da música –

como quer que se manifeste, na terapia ou não. Quando advoga, por exemplo, que “em todas as línguas, as manifestações mais vivas são inarticuladas” (op. cit., p. 107), um espaço de ação se abre e é legitimado pela vocalização proposta nas atividades finais da pesquisa. Porque, longe de querer uma gritaria sem sentido, o que eu busquei foi a utilização da voz como implicação mais pessoal de uma subjetividade marcada pelo afeto da musicalidade – as tais “inflexões melódicas dos acentos” de que fala o pensador (op. cit., p. 145). A melodia pela voz como força expressiva do material sonoro das singularidades.

Como visto, pela necessidade de “materializar” o abstrato – ou mesmo, por que não?, por pura e simples falta de prática –, os participantes que verbalizavam acabavam por encontrar o caminho de alguma canção. O que é, evidentemente, válido, embora a proposta inicial não tenha sido essa. Porque, disfarçada por “esse” ou “aquele” cantor, por “essa” ou “aquela” canção, a música cumpriu sua função de comunicar afetos. O resgate, portanto, da palavra (do *signo*) revestida da musicalidade primitiva e original defendida por Rousseau.

O Modelo de Improvisação Riordon-Bruscia abraçado pela pesquisa e defendido no capítulo **Improvisação** tem seu relevo marcado por um de seus pressupostos – o que diz respeito à *verbalização* não só por parte dos sujeitos, como também por parte do terapeuta. Durante todos os encontros, mesmo antes da pesquisa entrar em ação, sempre tive a preocupação de fazê-los entender o que estavam fazendo ali, o porquê de tal proposta, a explicação de cada atividade até que todos tivessem compreendido – ainda que, posteriormente, fosse verificado que “esse” ou “aquele” não tinha entendido bem. Sempre mantive (e mantenho!) uma postura de escuta diante dos atendimentos – tanto os regulares quanto os da pesquisa. Houve uma tarde em que vi a necessidade de recolher a impressão deles acerca do trabalho que vinha sendo feito. Caderno e lapiseira nas mãos, perguntei como cada um se sentia com a pesquisa, o que eles achavam do nosso trabalho: um depoimento pessoal mesmo. Todos foram unânimes na aceitação e no agrado. Um deles, inclusive, destacou que nunca tinha participado de uma pesquisa. Fiquei feliz por perceber que este trabalho vinha cumprindo o seu papel – e, o que é melhor, de uma maneira divertida, leve, que conseguiu agradar aos participantes.

A realidade que se configura quando a pesquisa chegou ao “fim”, de uma maneira bastante honesta, é a de que competências e aquisições foram atingidas, mapeadas, até inspiraram novas intervenções. Felizmente, todo o trabalho

realizado não contribuiu de forma negativa para perdas e/ou diminuição da expressão de cada participante. Se é verdade que, em alguns aspectos específicos, não se pôde perceber uma evolução mais palpável, mais sensível, também é verdade que nenhum deles perdeu qualquer competência – eis aí a tal manutenção...

A amostra da pesquisa contou com seis participantes. Mas o que são, afinal, *seis* sujeitos diante de uma população de pessoas com deficiências as mais absolutamente variadas, de natureza e manifestação distintas, com realidades sociais e de vida tão diferentes? Certamente muito pouco. Longe, por isso mesmo, de querer atribuir ao trabalho realizado uma postura de generalização que se mostraria inviável (a Síndrome de Down é apenas um dos lados da área da Deficiência Intelectual), a pesquisa aqui apresentada e discutida se pretendeu mais uma modesta contribuição para a atuação profissional com o uso da música. Para enriquecer uma tão escassa bibliografia com outros e novos trabalhos no campo da Deficiência; para utilizar a música ou qualquer outro recurso de manifestação artística; para, muito além de incluir, abraçar a pessoa com deficiência.

6.12 Repensando propostas

Uma questão que se colocou frente ao processo de pesquisar – e posterior análise do que foi pesquisado – diz respeito ao que fazer com as implicações observadas. *A pesquisa foi feita: e agora?* Breakwell *et al.* (2010) nos fala que “a boa teoria é tanto poderosa quanto possui relevância prática” (p. 24).

Imbuído dessa perspectiva prática do daqui-para-frente, novas intervenções precisam ser consideradas nos atendimentos em musicoterapia com as pessoas com deficiências. Porque o grupo de pesquisa acabou, mas outras orientações se fazem necessárias quando o que se quer é, ao lado de um aporte pautado pelo prazer e pelo lúdico da música, os atendimentos propiciem novas-velhas subjetividades expressivas que venham à tona. E também porque, afinal, o olhar – e a escuta! – maculados pela pesquisa jamais voltam a ser o que eram e todos os outros “alunos” que não fizeram parte do *grupo da PUC* precisam ter a sua vez.

O que pretendo abordar brevemente aqui são sugestões de atividades e/ou práticas de intervenções que, assim como foi visto ao longo do corpo desse trabalho, primem pela *criatividade, liberdade interpessoal e responsabilidade*¹¹ (BRUSCIA, 2011). E isso independentemente de ser algo voltado para a improvisação musical ou não. Aliás, independentemente das atividades serem inéditas ou não – porque, é claro que, ao longo dos anos, muitas foram as propostas musicais vividas no Instituto (muitas das quais dentro dos temas dos planejamentos pedagógicos). O que se quer, na verdade, e isso é um exercício por vezes difícil de perceber, é que o já-visto não embote o olhar: nem o meu, tampouco o deles.

Tendo sempre como prerrogativa a **integração e organização** internas (TANGARIFE, 1986), urge ter em mente a riqueza e a potência do elemento rítmico como agente desencadeador. É fácil explorar essa potência quando, por exemplo, todos sejam convidados a percutir juntos: instrumentos, pés, mãos, podendo explorar, inclusive, os elementos do próprio recinto em que se encontrem (janelas, portas, parede, cadeiras...).

Todos no *mesmo* pulso, na *mesma* frequência – do contrário, cada um faz o que quer no tempo e no jeito que quer e se desliga dos demais. Essa sintonia rítmica pode acontecer tanto no início dos atendimentos – para que eles se organizem internamente para propostas outras que virão a seguir – quanto em qualquer momento em que seja necessário apelar por atenção, foco, direção, centro. Para enriquecer a experiência, é interessante que o “líder” (não necessariamente o musicoterapeuta) manuseie um instrumento percussivo de grande presença como, por exemplo, um bumbo, um atabaque, um tambor – cuja sonoridade possa se destacar ainda que todo o grupo esteja fazendo muito barulho.

Outro exemplo de atividade – bastante conhecida, aliás – que vise ao entendimento da natureza da música como manifestação artística a acontecer apenas no tempo é a dança das cadeiras.

Foi relatado nas análises acima que alguns participantes precisam ser despertos para o entendimento de que a música – e, na verdade, *todas* as coisas na vida – precisa ter início-desenvolvimento-fim. Essa noção de finalização falta a

¹¹ Estímulo à criação – ainda que, por vezes, haja intervenção no já criado – ao mesmo tempo em que o sujeito se enxergue único e pertencente ao grupo, diante do qual sua produção seja assumida autoralmente para o outro.

alguns “alunos” do Instituto. Quando falta a noção de fim, facilmente o foco é perdido, assim como facilmente o desenvolvimento pode ficar desprovido de sentido, uma vez que, aparentemente, fica perdido em si mesmo. Carência manifesta, portanto, de ausência de organização interna. Pode-se pensar, inclusive, no conceito de narrativa defendido por Bruner (1997) como elemento estruturante da linguagem, entre outras atribuições.

A dança das cadeiras é atividade importante para o desenvolvimento da percepção do grupo como um todo e, ao mesmo tempo, a percepção da “posição” que cada um ocupa nesse grupo.

A concentração é trabalhada de duas maneiras: 1) para que o movimento de cada um deles seja sempre circular, em volta das cadeiras e ordenado dentro do círculo formado pelos outros de modo que um não atropela o que está à sua frente; 2) para que se movimentem enquanto houver estímulo sonoro e se sentem nas cadeiras quando o estímulo sonoro cessar¹².

Essa dinâmica simples conhecida por qualquer criança (e que vale a pena ser revivida entre adultos – com deficiência ou não) enseja uma “discussão” em que se reforçam tanto o início, mas, principalmente, as interrupções dos estímulos sonoros, levando-os a pensar quão estranha fica qualquer música sem as devidas finalizações.

Outra dinâmica bastante simples que pode ser cada vez mais explorada diz respeito à apropriação de canções existentes e já conhecidas. Foi visto que, nas oportunidades de improvisação com vocalização, estas acabavam se transformando em canções do repertório particular dos participantes. A apropriação concreta do que era por demais abstrato.

Canções remetem à segurança de andar em terreno conhecido, já trilhado – tal como nas histórias infantis contadas e recontadas, apesar da criança já saber tanto o enredo quanto o desfecho. Elas já existem, já estão prontas e, no caso específico do *setting*, podem ser desdobradas em recriação e/ou recreação – em que cada um se apropria conferindo abordagens particulares (CHAGAS, 2001).

¹² É interessante procurar não trabalhar a noção de perda e ganho: não há *vencedor* nesse jogo, mas simplesmente “aquele que foi o último a sentar na última cadeira”. Todos os que saem do jogo automaticamente podem ingressar no grupo maior que faz as vezes de banda que toca para que os outros continuem a dançar, de modo que ainda sintam que estão participando.

A partir do repertório de cada um – vinculado ao seu histórico musical –, espaços podem ser abertos para a exploração: 1) mexendo na letra; 2) tentando “encaixar” a melodia de uma canção em outra canção completamente diferente; 3) cantar muito lentamente uma canção rápida – e muito rapidamente uma canção lenta; 4) estimular que a pessoa com deficiência narre algum acontecimento significativo sobre a linha melódica de alguma canção escolhida; entre outras possibilidades.

Só para exemplificar, vale mencionar um trabalho realizado em 2016 no Instituto em que uma canção conhecida, depois de apropriada, foi recriada, gentilmente subvertida em processo autônomo. Estávamos trabalhando *A espiritualidade como alimento da alma*. Inspirados na canção *Se eu quiser falar com Deus*, foi perguntado como cada um fazia para falar com Deus. A partir dos relatos particulares, a ideia era recriar a obra de Gilberto Gil com uma letra construída com as falas dos “alunos”. A letra integral vale a leitura.

Se eu quiser falar com Deus¹³
(Gilberto Gil)

Se eu quiser falar com Deus
Tenho que ficar a sós
Tenho que apagar a luz
Tenho que calar a voz
Tenho que encontrar a paz
Tenho que folgar os nós
Dos sapatos, da gravata
Dos desejos, dos receios
Tenho que esquecer a data
Tenho que perder a conta
Tenho que ter mãos vazias
Ter a alma e o corpo nus

Se eu quiser falar com Deus
Tenho que aceitar a dor
Tenho que comer o pão
Que o diabo amassou
Tenho que virar um cão
Tenho que lambar o chão
Dos palácios, dos castelos
Suntuosos do meu sonho
Tenho que me ver tristonho
Tenho que me achar medonho
E apesar de um mal tamanho
Alegrar meu coração

Se eu quiser falar com Deus
Tenho que me aventurar
Tenho que subir aos céus
Sem cordas pra segurar
Tenho que dizer adeus
Dar as costas, caminhar
Decidido, pela estrada
Que ao findar vai dar em nada
Nada, nada, nada, nada
Nada, nada, nada, nada
Nada, nada, nada, nada
Do que eu pensava encontrar

Quando eu vou falar com Deus
(versão IPCEP)

*Quando eu vou falar com Deus
Junto as mãos em oração
Peço a Deus pra me ajudar
À Maria e Jesus Cristo
Oro e rezo com fervor
Peço ajuda e proteção
Pros amigos, pros colegas,
Pra família, professores
Devo acender a luz
Devo dobrar os joelhos
Devo abaixar a fronte
Digo “amém” com o coração*

*Quando eu vou falar com Deus
Rezo com um terço azul
Na igreja do Leblon
Sou coroinha do Senhor
Dentro do meu coração
Canto sem perder o tom
E assisto à Canção Nova
Peço por quem não me gosta
Rezo o Credo e Ave, Maria
Falo aO Pai com as mãos postas
Quero receber respostas
Digo “amém” com o coração*

*Quando eu vou falar com Deus
Tenho que sentir a paz
Oro antes de dormir
Para O Anjo dO Senhor
No silêncio penso em Deus
Peço segurança e paz
AO Amigo, Poderoso,
Que dá sorte e faz curas
Rogo por um novo amor
E, diante da Verdade,
Eu me calo em humildade
Digo “amém” com o coração*

¹³ GIL, Gilberto. *Se eu quiser falar com Deus*. LP **Luar** (A gente precisa ver o luar). Warner, 1981. décima faixa.

Poderíamos pensar também em qualquer atividade na qual, dentro da perspectiva da improvisação, estímulos sonoros servissem para desencadear, por exemplo, alguma história de caráter coletivo. Ou seja, cada um narrando em sequência a partir dos sons – buscando, tanto quanto seja possível, que as histórias tenham coerência e estejam vinculadas.

Para tanto, é importante que se preste atenção ao que foi narrado anteriormente e, assim, dar continuidade. Os estímulos sonoros podem ser (e é bom que sejam) de diversas naturezas e timbres – mais uma vez o teclado, como exemplo pela riqueza de possibilidades, embora não unicamente. Talvez seja necessário que cada participante ouça alguns segundos o estímulo sonoro antes de elaborar sua narrativa, mas não o suficiente para “quebrar” por muito tempo a história.

Atividade em que se trabalha a atenção, o silêncio (pela escuta), a criatividade, a capacidade associativa (o que se espera é que as invenções tenham relação com o estímulo sonoro dado) e o senso de grupo – que, aliás, pode abraçar aqueles que não podem falar e incluí-lo na história do grupo.

Ainda dentro dessa perspectiva da improvisação, uma proposta já realizada mexe com a capacidade de cada um no sentido de fazê-los pensar rápido. É uma dinâmica dividida em quatro categorias: nome de algum participante do grupo, ação sonora, objeto e lugar. Para cada uma dessas categorias há vários pedaços de papel que são sorteados por cada um de modo que, ao fim, eles tenham em mãos a seguinte sequência: *fulano - fazer alguma coisa sonora - com determinado objeto - em determinado “lugar”*.

Os verbos sempre implicam em algum movimento provido de som: cantar, assoviar, bater com os pés, bocejar, arranhar, batucar, arrastar, gritar, entre outros. Os objetos podem ser, além de algum instrumento musical: espelho, almofada, mesa, cadeira, bola, bastão e o que mais houver no recinto. Os lugares: chão, parede, à janela, porta, corredor, sala, por exemplo.

A ideia é que as disposição dos papéis ensejem combinações que as pessoas não esperem – e, ainda assim, precisem reagir, por mais curioso que seja. Só como exemplos, algumas combinações: *alguém / cantar / bola / corredor*; *alguém / bocejar / espelho / chão*; *alguém / arranhar / pandeiro / corredor*. As palavras são apenas sorteadas, de modo que cada um “preencha” o que vem implícito como bem desejar. Por exemplo: se a pessoa vai sentar-se ao chão ou

deitar nele, que canção vai cantar, se vai se posicionar em frente ou atrás da porta, enfim, é um jogo em aberto para a livre iniciativa.

Como um último exemplo dentro desse *repensar propostas*, uma atividade consoante ao Modelo de Improvisação Riordon-Bruscia (2011) – em que o movimento, o gesto são basilares – pode ser pensada. Qualquer atividade em que se propusesse dançar o som seria bem-vinda. A partir de canções e/ou de estímulos sonoros, cada um poderia converter o que é ouvido em movimentos com o corpo. Não há qualquer restrição quanto aos movimentos: pode ser um animal, uma pessoa, o simples balançar de um dos braços já é válido – desde que se mexam, integrando, inclusive, o seu movimento ao gesto de outros formando uma espécie de quadro vivo.

Além disso, bailes em que canções pedidas possam estimular a dança entre eles são uma ideia bem-vinda em alguns atendimentos específicos.

Enfim, as possibilidades são inúmeras e o que coube aqui foi elencar apenas um pouco do que pode ser feito. Cabe dizer que as propostas se desdobram e se alimentam umas às outras. Novas-velhas atividades gerando novas-velhas atividades. Novas-velhas questões ensejando novas-velhas questões. Novas-velhas canções ao sabor de novas-velhas vozes.

A certeza de que, exceção justa feita ao prazer pela música (porque *isso* não pode mudar), as vivências e o olhar e a escuta e as experiências expressivas sejam sempre novos. Ainda que antigos, ainda que os mesmos.

7|

Coda¹

Parece ser de praxe que trabalhos acadêmicos sejam “concluídos” com o bom e velho convite a novas-pesquisas-que-ainda-precisam-ser-feitas. Guardadas as diferenças da natureza do estudo, área de concentração, métodos e delineamentos, além, é claro, dos respectivos discursos de quem pesquisa e tantos outros fatores, é mais do mesmo atribuir ao próprio trabalho uma espécie de pontapé inicial num caminho longo de cujos horizontes ainda não se tem notícias – o que torna esse mesmo caminho, ao mesmo tempo e como nos diz Caetano, “dor e delícia de ser o que é”.

Para não ser diferente, essa pesquisa termina sem ter acabado. Porque o espaço da pesquisa, recorte que é, captura que se faz, momento que se escolhe, vai muito além das linhas que foram escritas. Exatamente porque as linhas que não se veem são escritas em cada troca, se repetem em cada encontro, se reeditam em cada acorde.

Pesquisas são feitas para modificar. Em maior ou menor grau, *dessa* ou *daquela* maneira, tentar compreender o que acontece abre nossos olhos para novas posturas diante do futuro. Porque se espera que elas, as pesquisas, sejam tão importantes quanto úteis e contributivas para o conhecimento.

Eliciado dessa crença, qualquer estudo vira [mais] um amontoado de palavras: um cluster² ao piano que soa forte, mas é desprovido da pulsação rítmica, da condução melódica que nos faz assoviar um trecho qualquer depois, do contorno harmônico que tempera os afetos.

Trabalhar com pessoas com deficiências, sobretudo com adultos já “cronificados”, dá a medida da necessidade dessa modificação mencionada propulsora de uma melhor compreensão e postura diante do futuro. Lidando com eles no dia a dia, é quase como se você quisesse ser olhos, ouvidos e movimento

¹ “(it. lit.: cauda; al. *Koda*) Seção ou trecho que encerra um movimento ou peça. Na forma sonata é o trecho conclusivo, disposto logo após a recapitulação, que reafirma a tonalidade e imprime a ideia de final”. (DOURADO, 2004, p. 85)

² “(ing. lit.: cacho; fr. *grappe*; al. *Tonballung*) Grupo de notas vizinhas (geralmente tons e semitons) executadas em bloco como um acorde, provocando efeito de grande dissonância. (...) pode ser executado com as mãos fechadas ou o antebraço sobre o teclado do piano (...)”. (*idem*)

para quem perdeu a capacidade de olhar, para quem não é orientado à escuta operante, para os que são desprovidos da plasticidade do gesto. É quase, também, como se você quisesse ser boca e discurso. Mas, então, você percebe que a limitação é toda sua caso não seja percebido que o que fundamenta a prática constante de olhar esses sujeitos pelo que são (nem coitados tampouco heróis) e pelo que podem fazer (ou não) passa, necessariamente, pela ética do cuidado.

Cuidado que pressupõe o entendimento expressivo das singularidades e potencialidades, enxergando na deficiência uma manifestação da diversidade humana e não puramente uma patologia. Como defende Fonseca (1995), uma vida de autenticidade em detrimento de uma “coexistência conformista e irresponsável” (p. 9).

Esse mesmo cuidado, no entanto, só acontece quando se faz presente um envolvimento cuja postura seja de não procurar fazer por eles, mas de cuidar para que eles façam ou banquem sem culpa qualquer limitação.

No campo das pesquisas orientadas para o entendimento do comportamento humano, o que se percebe é um crescente rompimento da cisão cartesiana mente-corpo em detrimento de abordagens que orientem o entendimento da cognição como algo localizado para além das fronteiras do cérebro. Um desses exemplos é a chamada Teoria da Cognição Situada³ de que fala Castro e Sollero-de-Campos (2015). De acordo com essa teoria, não se poderia dissociar qualquer ato cognitivo de um *ato de experiência*. Significa dizer que a cognição deve ser compreendida como uma coconstrução entre organismo e ambiente.

A música, manifestação cultural que é, se encontra presente em todos os ambientes de todas as culturas – e, particularmente em seu viés terapêutico, ela bem pode assumir o lugar de ação para que o discurso da pessoa com deficiência, ainda que sem palavras, seja potente e notavelmente expressivo. Além disso, como visto ao longo da pesquisa, a música pode ser canal para um texto tecido ao apelo existente na linguagem musical – linguagem que seja acesso a relações múltiplas com outros aspectos desses sujeitos em *atos de experiências* as mais diversas. Um apelo que se quer livre de erros e acertos, pautado pela criatividade,

³ Também conhecida como **Teoria 4EA** que destaca seus pressupostos a partir de conceitos orientados pelas palavras *embodied, enacted, embedded, extended, affective*.

prazer, barulho catártico – onde, inclusive, as limitações e deficiências são diluídas.

No cenário atual, em que a inclusão soa como palavra de ordem – e não deixa de ser mesmo –, há que se ter o cuidado de não entrar no jogo classificatório potencialmente gerador de uma exclusão disfarçada, portanto, muito pior: os “de dentro”, benévola e pacientemente abrindo as portas para aceitar os “de fora”.

O que se quer é que o espaço terapêutico seja um *ensaio* para o enfrentamento da vida diante de todos os outros grupos e de todas as outras relações (BARCELLOS, 2009).

Já numa perspectiva de futuro, no quadro da pesquisa acadêmica, o que se percebe é, ainda, a presença maciça do uso da música associado às práticas pedagógicas – e, mesmo a revisão de literatura indica escassez (RODRIGUEZ *et al.*, 2015), uma vez que a maioria dos educadores ainda se atém mais à prática do ensino musical e/ou do instrumento do que propriamente em pesquisar e escrever sobre essa prática.

Portanto, lá vamos nós: novas pesquisas precisam ser feitas – *de verdade*. Porque, parece, ainda não acordamos para o fato de que as pessoas com deficiências não são eternas crianças: elas crescem e também têm envelhecido. E estão em toda parte: dos empacotadores do supermercado aos atores que protagonizam filmes nos cinemas⁴.

Sem maiores detalhes e pensando o cenário específico brasileiro, o quadro da Deficiência ganha contornos recentes movidos, entre outros fatores, pelas lamentáveis consequências de duas pandemias sociais: o uso de crack-cocaína (BOTELHO, ROCHA & MELO, 2013) e os casos de microcefalia (SEGATTO, 2015).

Independentemente da relação dos casos de microcefalia com o vírus Zika; independentemente da dinâmica cruel que perpassa e compõe o quadro de uso de drogas (quaisquer) e um comportamento sexual de risco que resulta em gravidezes comprometidas; independentemente disso, fato é que toda uma geração de futuros adultos *vai* apresentar comprometimentos de ordem intelectual.

⁴ Só para citar alguns exemplos, há o caso dos filmes: *Anita* (Marcos Carnevale, 2009), *City Down – A História de um Diferente* (José Mattos e Paulo César Nogueira, 2010), *Colegas* (Marcelo Galvão, 2013), *Marina não vai à praia* (Cássio Pereira, 2014) e *O Filho Eterno* (Paulo Machline, 2016).

Por outro lado, é esperado que essas crianças cresçam, que se tornem adultas, que, assim como todas as outras pessoas com deficiência, tenham acesso a uma socialização que lhes confira não apenas competência social e a tão propalada inclusão, mas também uma vivência tão plena quanto seja possível em qualidade de vida – uma vida criativa, expressiva, prazerosa.

Quanto ao mercado de trabalho, o que se tem é um quadro difuso. A Lei de Cotas para Pessoas com Deficiências (Lei 8.213/91), embora tenha comemorado 24 anos de existência desde que foi promulgada, parece, ainda, aquém de sua capacidade: as dificuldades de inserção para a pessoa com deficiência ainda são gritantes (SANTOS, 2008).

Recentemente sancionada, a Lei de Cotas 13.409/2016 (AGÊNCIA SENADO, 2016) procura promover acesso da pessoa com deficiência em instituições federais de ensino (níveis técnico e superior). O quadro geral, porém, aponta falhas no poder público, uma vez que estes se encontram vinculados às plataformas de governo que mudam constantemente, às intervenções (com a iniciativa privada, inclusive) que ficam inconsistentes e carecem de um maior aporte integrado e consistentemente direcionado (MACIEL, 2000).

Novas posturas se fazem necessárias: tanto no sentido de rever caminhos tradicionalmente consolidados (como é o caso do ensino) quanto no sentido de estabelecer novos híbridos que, num jogo dinâmico de troca e mútua influência, validem outras propostas de enxergar os sujeitos.

A Etnomusicologia, a Semiótica Musical, e a própria Musicoterapia são exemplos dessa conversa *punctus contra punctum*⁵.

Mesmo a psicologia de meados do século XIX, na figura de Hermann Helmholtz (AVILA, 2009), já começava a orientar sua escuta ao que a música teria como potência relacionada às bases fisiológicas das sensações.

Há, portanto, o entendimento de que a música se situa muito além do campo das emoções – seu histórico lugar de honra. Entendimento esse que, apesar de não ser contemporâneo, tem se reeditado em vários campos do saber.

O campo da Deficiência sob a ótica do cuidado musical, do *sentir*, do *pensar*, do *dizer* pelo comportamento: que outro processo seria esse que não

⁵ Só para mencionar um exemplo: um caso recente da Oncobiologia estabeleceu relações promissoras e inovadoras entre a liquidação de células cancerígenas expostas ao trecho inicial da Quinta Sinfonia de Beethoven (LESTARD e CAPELLA, 2016).

pudesse ser compreendido como subjetivação na qual a música estabelece identificações profundas para direcionar o olhar para si e para o outro?

Olhar. Como não pensar em Tirésias, o célebre profeta da mitologia grega que, mesmo sendo cego – e, talvez, precisamente por isso –, segundo Sófocles (2004), tudo via e tudo compreendia sem enxergar? Sem mencionar Hefesto, o deus coxo cuja feiura e deformidade desafiavam o ideal estético de perfeição grega, mas que, mesmo proscrito do Olimpo, escondido debaixo dos vulcões longe do olhar de todos, era capaz de forjar as joias mais delicadas, os artefatos mais encantadoramente graciosos – e mesmo a primeira mulher mortal, Pandora. A mitologia, inclusive, atribui a ele a invenção da cadeira de rodas.

Enfim, reitero o convite mencionado na **Apresentação** para novas fotos – com novos olhares, capturas, posturas, instantes. Se esse trabalho, depois de lido [!], puder ser refutado, complementado, discutido, modificado, melhorado: se ele vai mobilizar quem o ler à ação (qualquer que seja), então é porque, de certa maneira, cumpriu o seu papel.

Torço sinceramente por que novas iniciativas sejam tomadas. *Con moto, con affetto, furioso, energico, amabile, cantabile, risoluto, espressivo...* Desde que sempre *allegro*.

Referências

ABREU, D. A. **A semântica da família no jogo democrático brasileiro**: uma análise da concepção de entidade familiar proposta pelo Estatuto da Família à luz dos Direitos Humanos. Goiânia: 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos). Universidade Federal de Goiás.

ADAMS, R. D.; VICTOR, M.; ROPPER, A. H. **Neurologia**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Mc Graw Hiell; 1998.

ADORNO, T. **Fragmento sobre música e linguagem**. Tradução de Manoel Dourado Bastos. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 31(2): 167-171, 2008.

AGÊNCIA SENADO. **Lei sancionada institui cotas para pessoas com deficiência em universidades federais**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/29/lei-sancionada-institui-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-federais>> Acesso em fevereiro de 2017.

AGUIAR, A.M. **Crenças e conhecimento de pais e profissionais de saúde sobre o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down até os dois anos de idade**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ALMEIDA, M. A. **Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002**. Revista de Educação. PUC-Campinas, Campinas, nº 16, p. 33-48, junho de 2004.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução, introdução e comentários de Mário da Gama Kury. Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 1997.

AMTA - Associação Americana de Musicoterapia (*American Music Therapy Association*). **History of Music Therapy**. Disponível em: <<http://www.musictherapy.org/about/history/>>. Acesso em abril de 2015.

ANDRADE, M. **Pequena história da música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. [Primeira edição em 1942.]

AUGÉ, P.M. *Visión general y teoría de la musicoterapia*. Em: TORO, M. B. **Fundamentos de musicoterapia**. Ediciones Morata, España, 2000.

ÁVILA, D. C. **Das (Im)possibilidades de uma Psicologia Musical**. *TransFormações em Psicologia*, Vol. 2, nº 2, 81-99, 2009.

BARCELLOS, L. R. M. **A música como metáfora em Musicoterapia**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Cadernos de Musicoterapia, volume 4.** Rio de Janeiro: ENELIVROS, 1999.

_____. **Musicoterapia: alguns escritos.** Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2004.

_____. **Programa de Teorias, Técnicas e Métodos I em Musicoterapia.** Material produzido para as aulas na graduação. Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário. Rio de Janeiro, 2012.

BARROS, J. D’A. **Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas ciências humanas.** Cad. de Pesq. Interdisc. em Ciências Humanas, Florianópolis, v.11, n.98, p. 426-444, jan/jun. 2010.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37. edição revista, ampliada e atualizada conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEE, H. e BOYD, D. **A criança em desenvolvimento.** Tradução de Cristina Monteiro; revisão técnica de Antonio Carlos Amador Pereira. 12ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BENENZON, R. **Teoria da Musicoterapia:** contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. Tradução de Ana Sheila M. de Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.

BIDERMAN, M. T. C. **Dimensões da palavra.** Universidade de São Paulo. Revista Filologia e Lingüística Portuguesa, n. 2, p. 81-118, 1998.

A BÍBLIA VIDA NOVA. Editor responsável Russell P. Shedd; traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Ed. revista e atualizada no Brasil. São Paulo: Vida Nova; Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BOCK, A. M. *et al.* **Psicologias.** Uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOTELHO, A. P. M.; ROCHA, R. C.; MELO, V. H. **Uso e dependência de cocaína/crack na gestação, parto e puerpério.** *FEMINA.* vol. 41, nº 1, janeiro/fevereiro 2013.

BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010 – 3. ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down /** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

_____. **SUS passa a oferecer terapias alternativas para a população.** Portal Brasil. Seção *Saúde*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2017/01/sus-passa-a-oferecer-terapias-alternativas-para-a-populacao>> Acesso em janeiro de 2017.

BREAKWELL, G. *et al.* **Métodos de pesquisa em psicologia.** Tradução de Felipe Rangel Elizalde; revisão técnica de Vitor Geraldi Hasse. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar.** Portugal: Instituto Piaget, 2007.

BRUNO, N. C. **Wearables, deficiência intelectual de desenvolvimento e movimentação corporal:** um estudo sobre a perspectiva do design em parceria com o grupo do IPCEP (Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional). Dissertação (Departamento de Artes e Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

BRUSCIA, K. E. **Definindo Musicoterapia.** São Paulo: ENELIVROS, 2000.

_____. **Modelos de improvisación en Musicoterapia.** Traduzido do inglês por María Sánchez Sotres. AgrupArte Producciones, 2011. [*Original: BRUSCIA, K. E. Improvisational Models of Music Therapy. USA: Charles Thomas Publisher, 1987.*]

_____. *O desenvolvimento musical como fundamentação para a terapia.* Texto retirado do Info CD-Rom II. Concebido e editado por David Aldridge. Universität Witten Herdecke, 1999. Publicado primeiramente em **Proceedings of the 18th Annual Conference of the Canadian Association for Music Therapy**, 1991, p. 2-10. Tradução de Lia Rejane Mendes Barcellos. Rio de Janeiro, 1999.

CARDOSO, T. M. L.; PINTO, E. C. **Teorias do desenvolvimento:** uma análise marxista para além da acumulação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia. *Texto para discussão 007/* 2015.

CASTRO, I. F. S. C.; SOLLERO-DE-CAMPOS, F. **A virtualidade para a cognição situada.** *Ciências & cognição*. Vol. 20(2), 344-354, 2015.

CAVALCANTI, A. H. **Música, linguagem e criação em Nietzsche.** *Discurso. Música e filosofia.* Revista do Departamento de Filosofia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, n. 37: 183-199, 2007.

CHAGAS, M. **A canção, o cantar e o cantor** – uma reflexão teórica. Em: Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Musicoterapia e XII Encontro Nacional de

Pesquisa em Musicoterapia / Associação de Musicoterapia do Nordeste. – Olinda. p. 28-37, 2012.

_____. *Cantar É Mover o Som*. In: II Fórum Paranaense de Musicoterapia, Encontro Paranaense de Musicoterapia, II Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia, Anais, 2001.

CHAN, M. e ZOELLICK, R. Em: **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank. Seção *Prefácio*. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

CID-10 – Classificação dos transtornos mentais e do comportamento da CID-10: descrição clínica e diretrizes diagnósticas – Organização Mundial da Saúde. Tradução de Dorgival Caetano, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CIRIGLIANO, M. M. S. **Discursos sobre o autismo: análise de discurso, musicoterapia e psicanálise**. Anais do V SAPPIL – Estudos de Linguagem, UFF, no 1, 2014.

COELHO, L. **As escutas em musicoterapia: a escuta como espaço de relação**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Centro de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

COSTA, C. M. e CARDEMAN, C. (colaboradora). **Musicoterapia no Rio de Janeiro. 1955-2005**. CD-ROM produzido por Alexandre Gonçalves. 2008.

COSTA, C. M. e VIANNA, M. N. **Musicoterapia** – uma pesquisa sobre sua utilização para pacientes esquizofrênicos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, vol. 33, nº 3. 1984.

COSTA NETO, J. **Efeitos da microinjeção intra vermis cerebelar de tioperamida na consolidação da memória emocional de camundongos**. São Carlos: UFSCar, 2013.

Del CONT, V. **Francis Galton: eugenia e hereditariedade**. *scientiae zudia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

DOURADO, H. A. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DESPRET, V. **Os dispositivos experimentais**. Tradução de Carlos Marconi; revisão de Ronald. J. J. Arendt. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23 – n. 1, p. 43-58, Jan./Abr. 2011.

DSM-V / AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FAGGION, C. M.; MISTURINI, B.; DAL PIZZOL, E. V. **Ideologias no ato de nomear**: a toponímia revelando mudanças nas relações de poder de uma comunidade. Revista Entreletras. Universidade Federal de Tocantins, 2013.

FALABRETTI, E. **A linguística de Rousseau**: a estrutura aberta e a potência criadora da linguagem. Rio de Janeiro, *Analytica*, volume 15 nº 2, p. 147-198, 2011.

FAVERI, C. B. **Ensaio sobre a origem das línguas**, tradução de Jean-Jacques Rousseau. *Cadernos de Tradução*. Universidade Federal de Santa Catarina, v. 2, n. 8: p. 265-271, 2001.

FEBRABAN - FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BANCOS. **População com deficiência no Brasil** – fatos e percepções. Coleção FEBRABAN de inclusão social. Publicação Febraban, 2006.

FERREIRA, A. A. L. **A Psicologia como saber mestiço**: O cruzamento múltiplo entre práticas sociais e conceitos científicos. *História, Ciências e Saúde*, 13 (2), 27-238. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira. 6ª ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2005.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2ª ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, J. **Linguagem natural e música em Rousseau**: a busca da expressividade. São Paulo, *Trans/Form/Ação*, 31 (1): 53-72, 2008.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Artes Médicas Sul, 1994.

GASTON, T. **Tratado de Musicoterapia**. Barcelona: Ed. Paidós, 1968.

GETZ, I. **Harmonia I**: Método Prático. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

GFELLER, K. *Música como comunicação*. Tradução de Meire Cláudia Honório. Em: UNKEPFER, R. F. **Music therapy in the treatment of adults with mental disorders**. New York: Schimer Books, 1990.

GIL, G. *Drão*. Em: **Um banda um**. Warner Music, 1982, sétima faixa.

_____. *Se eu quiser falar com Deus*. Em: **Luar** (A gente precisa ver o luar). Warner Music, 1981, décima faixa.

GIRARDI, G. **O cérebro numa régua**. *Superinteressante*, conteúdo online. Seção *Ciência*. Outubro de 2005. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/o-cerebro-numa-regua/>>. Acesso em outubro de 2015.

GOMES, A. L. **Expressão musical no Barroco: a Retórica e a Teoria dos Afetos**. Dissertação. Universidade Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

GOMES, W. B. **A psicologia de Platão e de Aristóteles**. *História da psicologia*. Aula 3. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. p. 17-23. (s/d)

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva; revisão técnica de Fernando Luis González Rey. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GLAT, R. **O papel da família na integração do portador de deficiência**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(4), 111-118, 1996.

GLOBOKAR, V. **Reflexiones sobre la improvisación**. Artículo publicado en *Pauta*, nº 2, abr. Universidade Autónoma Metropolitana, Iztapatapa. México, 1982.

GUAZINA *et al.* **A Entrada da Musicoterapia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): conquistas e perspectivas**. Anais do Forum Paranaense de Musicoterapia do Paraná (AMT-PR). Curitiba, 2011.

GUSMÃO, F.; TAVARES, E.; MOREIRA L. **Idade maternal e síndrome de Down no nordeste brasileiro**. *Cad. Saúde Pública*, v.19, n.4, p.973-978, 2003.

HENNEMANN-KRAUSE. **Ainda que não se possa curar, sempre é possível cuidar**. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, volume 11, número 2. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=322>. Acesso em abril de 2015.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Sexo, drogas, rock'n'roll... e chocolate: o cérebro e os prazeres da vida cotidiana**. Rio de Janeiro, Vieira & Lent Casa Editorial, 2ª edição, 2012.

HOWERY, B. I. [Segunda Parte] Em: GASTON, T. **Tratado de Musicoterapia**. Buenos Aires: Paidós, 1968.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

ILARI, B. S. (org.) **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba, Ed. da UFPR, 2006.
 JACKSON, M. *Music and me*. Em: **Music and me**. Motown, 1973, décima faixa.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KOZMA, C. (2007a). *O que é síndrome de Down?* Em: K.Stray-Gundersen (Org.), **Crianças com síndrome de Down, Guia para pais e educadores**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed.

KRUMHANSL, C. *Ritmo e altura na cognição musical*. Em: ILARI, B. (org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora UFPR, p. 45-109, 2006.

KUSCHEL, C; AFTIMOS, S. & MARKS, R. (revisores). **Management of babies with Down Syndrome**. Auckland District Health Board (ADHB) / *Newborn Services Clinical Guideline*. New Zeland, 2007. Disponível em: <<http://www.adhb.govt.nz/newborn/Guidelines/Anomalies/DownSyndrome.htm>> Acesso em setembro de 2016.

LATOURE, B. *Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência*. Em: NUNES, J. A. & ROQUE, R. (org.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sobre a ciência. p. 39-61. Edições Afrontamentos e autores, Porto, 2008.

LESTARD, N. R.; CAPELLA, M. A. M. **Exposure to Music Alters Cell Viability and Cell Motility of Human Nonauditory Cells in Culture**. Hindawi Publishing Corporation / Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, Volume 2016.

LEVITIN, D. *Em busca da mente musical*. Em: ILARI, B. S. (org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba, Ed. da UFPR, 2006.

LOURO, V.; ALONSO, L.; ANDRADE, A. F. **Educação musical e deficiência** – propostas pedagógicas. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência** – a questão da inclusão social. São Paulo em Perspectiva, 14(2), 2000.

MARQUES, J. O. A. **A educação musical de Emílio**. *Rapsódia. Almanaque de Filosofia e Arte*. São Paulo (Dep. Filosofia – USP), n. 2, p. 7-35, 2002.

MENDES, M. V. S.; CAVALCANTE, S. A.; OLIVEIRA, E. F.; PINTO, D. M. R.; BARBOSA, T. S. M.; CAMARGO, C. L. **Crianças com retardo do desenvolvimento neuropsicomotor**: musicoterapia promovendo qualidade de vida. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(5):515-20, 2015.

MEIRA, L. & SPINILLO, A. G. (organização e compilação). **Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

MIKHAILOVA, I. **Sustentabilidade**: evolução dos conceitos teóricos e os problemas de mensuração prática. Universidade Federal de Santa Maria. Revista Economia e Desenvolvimento, nº 16, 2004.

MILLER, R. F. Em: COLWELL, R. **Handbook of research on music teaching and learning**. New York, Schirmer Books, 1992.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MONTEIRO, R. C. *Cognição, cultura e subjetividade: domínios da psicologia no processo ensino-aprendizagem*. Em: Vasconcelos, H.C. (Org.). **Docência no ensino superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar**. Seropédica: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. 1, p. 60-70, 2008.

MORAES, R. **Direito à inteligência**. Revista IstoÉ. Seção *Comportamento*. Edição 1545, 1999.

MOREIRA, L. M. A; EL-HANI, C .N.; GUSMÃO, F. A. F. **A síndrome de Down e sua patogênese**: considerações sobre o determinismo genético. *Rev. Bras. Psiquiatria*, vol.22, n.2, pp.96-99, 2000.

NEVES, M. H .M. **A vertente grega da gramática tradicional**: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

OMOTE, S. **Deficiência e não-deficiência**: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, nº 2, p. 65-73, 1994.

PESSÔA, L. F. **Fala materna em cenários comunicativos específicos e o desenvolvimento da linguagem**: um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. *A fala materna e o desenvolvimento da linguagem inicial*. Em: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M.; PESSÔA, L. F. (organizadoras); AGUIAR, A. (colaboradora). **Interação social e desenvolvimento**. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2009.

PRADO JR., B. *A força da voz e a violência das coisas*. Em: ROUSSEAU, J. J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

PREZZOTO, J. O **Crátulo de Platão**. Uma leitura. Monografia (Área de Letras Clássicas). Universidade Federal do Paraná, Paraná: 2006.

RAPOSO de MEDEIROS, B. *Em busca do som perdido: o que há entre a Lingüística e a Música*. Em: ILARI, B. S. (org.) **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba, Ed. da UFPR, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REZENDE, J. M. **Terapia, terapêutica, tratamento**. Revista de Patologia Tropical (UFG). Vol. 39 (2): 149-150. abr.-jun. 2010.

ROBBINS & COTRAN. **Patologia - Bases Patológicas das Doenças**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2010.

RODRIGUEZ, I. A. & SILVA, E. R. & CAPELLINI, V. L. & SANTOS, F. H. **A música e a pessoa com deficiência: uma revisão narrativa da literatura**. Revista *Música e Linguagem*. Vitória/ES. Vol.1, nº4, p.37-51, agosto/2015.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão; cronologia e introdução Jacques Roger. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Clássicos)

_____. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

RUUD, E. **Music Therapy: improvisation, communication and culture**. Tradução de Eliane Newmeister. Barcelona Publishers, 1998.

SADIE, S. **Dicionário Grove de música**. Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. (Série Métodos de Pesquisa).

SANTOS, D. C. O. *Potenciais dificuldades e facilidades na educação com deficiência intelectual*. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SANTOS, S.; MORATO, P. **Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID)**. Por quê? Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, p. 3-16, Jan.-Mar., 2012.

SANTOS, W. R. **Pessoas com deficiência: nossa maior minoria**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 18 [3]: 501-519, 2008.

SCHURMANN, E. F. **A música como linguagem**: uma abordagem histórica. 2.ed. Brasília: Brasiliense, 1990.

SEARS, W. W. *Os procedimentos em Musicoterapia*. Em: GASTON, Thayer. **Tratado de Musicoterapia**. Barcelona: Ed. Paidós, 1968.

SEGATTO, C. **O avanço do surto de microcefalia**. Época, seção *Tempo*. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/11/o-avanco-do-surto-de-microcefalia.html>>. Acesso em fevereiro de 2017.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SERAFINE, M. L. **Music as cognition**. [tradução não informada]The development of thought in sound. New York: Columbia University Press, 1988.

SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M.; PESSÔA, L. F. (organizadoras); AGUIAR, A. (colaboradora). **Interação social e desenvolvimento**. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SILVA, E. C. **Plano de negócios da Musicando**: escola de musicalização infantil. Monografia. Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.12, n.1, p.123-138. Jan.-Abr. 2006.

SILVA, N. L. P. e DESSEN, M. A. **Síndrome de Down**: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 2002, 6(2), p. 167-176.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.12, n.1, p.123-138. Jan.-Abr. 2006.

SILVEIRA, R. X. **A metáfora do amanhecer em *Aurora*, para piano e orquestra de Almeida Prado**. *Música e Linguagem – revista do curso de música da Universidade Federal do Espírito Santo*. Volume 1, nº 2, 2013.

SLOBODA, J. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

_____. **Exploring the musical mind**. Cognition, emotion, ability, function. New York: Oxford University Press, 2005.

_____. **The musical mind**. The cognitive psychology of music. Oxford: Clarendon Press, 1985.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Editora Peixoto Neto: São Paulo, 2004.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

TAME, D. **O poder oculto da música**. A transformação do homem pela energia da música. Tradução de O. M. Cajado. São Paulo, Editora Cultrix, 1984.

TANGARIFE, A. S. **Construindo sons e suas ressonâncias** (Dissertação). Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, 1997.

_____. **Musicoterapia e deficiência mental**: teorias e técnicas. Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi do Brasil, Boletim 59/60, 1986.

_____. **Musicoterapia em saúde mental**: da pesquisa clínica à desinstitucionalização. Trabalho não publicado. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **O poder da música na Deficiência Intelectual**: cognição e outros constructos em Musicoterapia. Trabalho não publicado. Rio de Janeiro, 2016.

TEIXEIRA, J. C. **Introdução à psicoterapia existencial**. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV): 289-309, 2006.

VALLE, L. **Linguagem e formação humana**. Terceira Margem. Rio de Janeiro, Número 25, p. 55-72. julho/dezembro 2011.

VERONEZ, M. **Relações e reflexões entre a competência linguística de Noam Chomsky e a competência discursiva de Dominique Maingueneau**. *Domínios de Lingu@gem*. Uberlândia, vol. 10 n.3: p. 1133-1145. jul./set., 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

WFMT: World Federation of Music Therapy. Seção *Info cards*. Disponível em: <<http://www.wfmt.info/wfmt-for-students/info-cards/>>. Acesso em abril de 2015.

WILLIAMS, C. **Por que somos seres únicos?** *Galileu*, conteúdo online. Seção *vídeos/DNA*. (s/d)
<<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI317647-17825,00-POR+QUE+SOMOS+SERES+UNICOS.html>> Acesso em setembro de 2015.

WOLFF, M. **Música clássica indiana**: uma tradição musical híbrida. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM) Salvador – 2008.

ZAHAR. *Dicionário de música*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, Editoria de Luiz Paulo Horta, 1985.

Anexos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2016-19)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Música, adultos com deficiências e a expressão de conteúdos internos (Departamento de Psicologia da PUC-Rio)

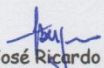
Autor: Rafael Lima dos Santos (Mestrando do Departamento de Psicologia da PUC-Rio)

Orientadora: Luciana Fontes Pessôa (Professora do Departamento de Psicologia da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa de observação de cunho exploratório que visa identificar as possibilidades da música para a pessoa com deficiências, avaliando as transformações cognitivas a partir de um processo ativo e construtivo do sujeito. O estudo será feito com seis adultos com Síndrome de Down que terão a oportunidade de expressão musical, inicialmente através de um teclado e posteriormente ampliando para instrumentos percussivos e voz. A fundamentação teórica adotada lida com conceitos da Teoria da Linguagem e da Filosofia, da Biologia e da Musicoterapia.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido expõe com clareza o objetivo da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 01 de junho de 2016.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

Termo de consentimento livre e esclarecido

1. Natureza da pesquisa

Convido pais e responsáveis do IPCEP a participar de uma pesquisa sobre as potencialidades terapêuticas da música na expressão da subjetividade. A pesquisa está sob orientação da Professora Doutora Luciana Fontes Pessôa (Departamento de Psicologia Clínica da Puc-RJ). A pesquisa tem como objetivo identificar as possibilidades da música para a pessoa com deficiência, avaliando as transformações cognitivas a partir de um processo ativo e construtivo do sujeito.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A participação neste estudo não traz complicações, riscos ou desconforto para os participantes. Não oferece qualquer risco à integridade física, psíquica e moral dos alunos. A pesquisa busca contribuir para um corpo de conhecimento, a fim de que, no futuro, possa ser utilizado em benefício das pessoas que se encaixam nesse contexto.

3. Forma de acompanhamento, assistência e esclarecimentos

Ao final do trabalho, você poderá receber cópias dos relatórios da pesquisa contendo os resultados em andamento do estudo. O pesquisador estará disponível para que entre em contato, caso julgue necessário solicitar mais informações da pesquisa.

4. Liberdade de recusa e retirada do consentimento

A escolha dos participantes foi baseada no dia de organização das atividades em Musicoterapia no IPCEP, sua participação não é obrigatória. É possível desistir de participar a qualquer momento e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará prejuízos na relação com o pesquisador da instituição.

5. Garantia de sigilo

O (A) aluno (a) do IPCEP terá o sigilo de sua identidade garantido. Toda e qualquer informação coletada neste estudo são de caráter estritamente confidencial. Não haverá filmagens, não serão tiradas fotografias.

Eu, _____,

abaixo assinado, declaro que:

1. recebi as informações sobre a natureza e objetivos do estudo acima, sendo que a participação não implicará em nenhum ônus;
2. autorizo voluntariamente a participação do aluno no estudo acima, autorizando o uso dessas informações para finalidades científicas e

acadêmicas, desde que garantido sigilo sobre minha identidade e sobre a identidade do aluno;

3. tenho conhecimento de que tenho a liberdade de desistir de participar do estudo a qualquer momento, com garantias de não-ocorrência de constrangimentos ou represálias, sem necessidade de justificar minha decisão e, neste caso, comprometo-me a avisar o pesquisador;
4. tenho conhecimento de que minha participação é sigilosa, isto é, de que minha identidade não será divulgada em qualquer publicação, relatório ou comunicação científica referentes aos resultados da pesquisa;
5. estou de acordo que as atividades previstas no estudo não representam qualquer risco para mim ou para qualquer outro participante;

Nome do participante: _____,

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável legal: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.

pesquisador Rafael Lima dos Santos

herrlima@bol.com.br

orientadora Professora Doutora Luciana Fontes Pessôa

peossoalf@gmail.com