

# InCantare

Licenciada sob uma licença Creative Commons



## MUSICOTERAPIA E PROCESSO GRUPAL: PRÁTICA MUSICAL COLETIVA COM ALUNOS DA SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO BÁSICO

Rosemyriam Cunha<sup>1</sup>, Priscila Garcia<sup>2</sup>, Camila Guesi<sup>3</sup>, Paula Harada<sup>4</sup>, Naomi Machado<sup>5</sup>  
Maristela Mendonça<sup>6</sup>, Livia Pasini<sup>7</sup>, Fabrine Schimit<sup>8</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta o relato dos aspectos socioculturais, afetivos, cognitivos e corporais observados no decorrer de práticas musicais realizadas com um grupo de crianças entre seis e sete anos. O objetivo foi o de estudar e sistematizar o processo de formação de um grupo mediado pelo fazer musical coletivo. Um protocolo de observação foi criado pela equipe que interveio e observou oito encontros, cada qual com a duração de 50 a 60 minutos. O estudo sugeriu que, no processo, houve a apropriação do espaço da ação musical pelo grupo e que, por meio dessa ação, a história, a subjetividade e as circunstâncias concretas do grupo se revelaram. O fazer musical impulsionou o protagonismo coletivo e foi nesse espaço de ação e criação que o grupo se deu a conhecer e se aproximou de novos conhecimentos, em uma

---

<sup>1</sup> Professora do curso de Musicoterapia, UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP, doutora em Educação pela UFPR, estágio pós-doutoral na McGill University. Contato: [rose05@uol.com.br](mailto:rose05@uol.com.br).

<sup>2</sup> Musicoterapeuta pela UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP (2013). Pós-graduanda em Neuropsicologia e Aprendizagem pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2014). Bolsista do pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (2010-2011) e do Projeto de Extensão pelo Programa Universidade sem Fronteiras (2012-2013). Atua na área clínica com ênfase em autismo.

<sup>3</sup> Musicoterapeuta pela UNESPAR - Campus de Curitiba II – FAP.

<sup>4</sup> Bacharel em Musicoterapia pela UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP e graduanda em Psicologia na UFPR. Contato: [paulaaharada@gmail.com](mailto:paulaaharada@gmail.com).

<sup>5</sup> Musicoterapeuta pela UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP. Produtora Cultural e Musicopercussionista, participa do Maracatu Nação em Recife desde 2008, além de grupos percussivos de maracatu do Sudeste Brasileiro desde 2007. [naomimundy@hotmail.com](mailto:naomimundy@hotmail.com).

<sup>6</sup> Formanda em Musicoterapia, UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP.

<sup>7</sup> Musicoterapeuta formada em 2013 pela UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP. Contato: [liviapasini@gmail.com](mailto:liviapasini@gmail.com).

<sup>8</sup> Formanda do curso de Bacharelado em Musicoterapia, UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP.

dinâmica de modificação das múltiplas relações que constituem o espaço da prática musical coletiva.

**Palavras-Chave:** Processo grupal. Atividades lúdico musicais. Musicoterapia. Aspectos socioculturais, afetivos, cognitivos e corporais no espaço de prática musical coletiva.

## **ABSTRACT**

This work presents the report of the sociocultural, affective, cognitive and physical aspects observed during music practices with children aged 6 to 7. The aim was to study and systematize the forming group process mediated by collective music making. An observation protocol was created by the team that intervened and observed eight meetings, each of them lasting 50 to 60 minutes. The study suggested the appropriation of the musical space by the group. It also indicated that through collective music making the group's history, subjectivity and concrete circumstances have been revealed. Music making encouraged group leadership and it was in this space of action and creation that group participants revealed themselves and have come to new knowledge, within a process of modification of the multiple relations that constitute the music making space.

**Keywords:** Group process. Playful and musical activities. Music Therapy. Sociocultural, affective, cognitive and physical aspects of the collective music making space.

## **APRESENTAÇÃO**

O estudo da formação de um grupo, com conseqüente categorização e análise crítica dos eventos vivenciados no processo, fez parte das atividades curriculares da disciplina Dinâmica de Grupo, na graduação de Musicoterapia, no ano de 2013. Nossa equipe, oito alunas e a professora, tinha por objetivo estudar os eventos musicais, afetivos, cognitivos, culturais e corporais que se manifestassem no decorrer das interações lúdico-musicais com um grupo de crianças. Essa proposta foi acolhida pela diretora de uma escola de ensino fundamental, na região metropolitana de Curitiba, após uma reunião na qual nosso projeto, aprovado em Comitê de Ética (CAAE 21210113.8.0000.0094), foi apresentado e discutido. Ela definiu a turma que receberia o trabalho e acatou o cronograma de ação: oito encontros com duração de 50 a 60 minutos, às terças-feiras pela manhã.

Antes de iniciarmos as intervenções, havíamos lido textos que nos prepararam para o desempenho da tarefa. Entre eles, o caso relatado pela musicoterapeuta Julie Hibenn (1996), que descreveu um processo com crianças de idade semelhante às que iríamos abordar; Paulo Freire (2005), que indicou caminhos em sua pedagogia e antropologia; Peter Martin (1995), que nos ofereceu formas de pensar as convenções sociais e musicais de nossa cultura. Com base nas leituras e discussões, montamos um protocolo de observação que seria preenchido a cada dia de intervenção com os alunos.

Já na escola, encontramos uma turma formada por 23 crianças, todas elas entre seis e sete anos. Ficamos, então, durante os meses de maio e junho, em contato semanal com os alunos. Tínhamos em mente propostas musicais fundamentadas nas técnicas de improvisação, recriação, audição e composição específicas da teoria da musicoterapia (BRUSCIA, 2000) para o trabalho em grupo.

Nossa intenção era estimular o fazer musical entre o grupo por meio das técnicas e aportes teóricos do campo da musicoterapia, porém nosso foco não estava na qualidade estética e formal dos resultados musicais. Esperávamos que aquele grupo de crianças encontrasse, nos processos de interação com instrumentos musicais, repertórios de canções, movimentos e expressões corporais rítmicas, formas de expressão. Além disso, tínhamos um número de encontros pré-determinado para observar as múltiplas relações que essa prática desencadeava. Dessa forma, embora nosso interesse estivesse mais no processo do que no produto final, nosso tempo de ação com o grupo seria restrito para o desenvolvimento de um processo musicoterapêutico, porém, hábil para verificarmos a formação de vínculos, alianças, inter-relações, no decorrer das práticas musicais coletivas.

Para atender a estas premissas, nossa equipe de trabalho foi organizada em quatro duplas. A cada encontro, uma dessas duplas seria responsável pela atuação junto aos alunos enquanto o restante da equipe faria a observação do trabalho e o preenchimento dos protocolos. Dessa forma, cada dupla atuou por duas vezes e observou seis atuações das colegas. O protocolo, que foi formado por tópicos que indicavam aspectos sociais, afetivos, cognitivos, corporais e culturais a serem

anotados, foi também dividido em partes de forma que cada aluna observou dois aspectos a cada encontro.

De início, nossos sentimentos foram de curiosidade em conhecer as crianças. Havia o receio de se trabalhar com o grupo inteiro, pois sabíamos que as crianças dessa faixa etária são corporalmente e cognitivamente bem ativas<sup>9</sup>. Surgiu a alternativa de dividirmos a turma em dois grupos menores de forma a facilitar a formação de um grupo de atividade musical. Porém, logo no primeiro dia de contato, notamos que a turma era participativa e curiosa. Assim que entramos na sala, vimos que o grupo (e estávamos preocupadas com a “invasão” do espaço das crianças), estava nos esperando – o que nos fez perceber a organização da escola, com a preparação prévia dos alunos para a nossa atividade. Fomos apresentadas, dissemos nossos nomes e explicamos o que estávamos fazendo ali. As crianças foram receptivas e, quando queriam dialogar, levantavam a mão como sinal da demanda por expressar perguntas ou ideias próprias. Tivemos assim, uma impressão bem positiva dos alunos e decidimos trabalhar a turma toda em um só grupo.

Foi perceptível, no entanto, a curiosidade que havia entre as crianças a respeito de nosso trabalho: queriam saber quem éramos e o que elas iriam fazer no decorrer dos encontros. Nas conversas iniciais, disseram já ter ouvido sobre a musicoterapia (houve práticas de estágio na escola em anos anteriores, mas não com essa turma). Mostraram também, certa timidez, ou estranhamento, no começo das ações musicais. Na primeira intervenção foram observadas risadas contidas e a recusa em tocar o atabaque.

De nosso lado, notamos que deveríamos agir com calma, esperar o tempo do estabelecimento de um vínculo de confiança entre ambos os grupos (crianças e graduandas). Percebemos também, que a professora de artes da turma iria permanecer na sala no decorrer do trabalho. Sua presença foi bem recebida por todos e o interesse que demonstrou pelas atividades musicais foi contagiante, tanto para nós como para os alunos.

---

<sup>9</sup> Vygotsky (1996) ressaltou que é na ação, no fazer, que as crianças expressam o que sabem, pensam e sentem. No agir a criança revela possibilidades criadoras. Assim, a atividade corporal, as ações físicas são formas de expressão das crianças.

A recepção das crianças para com a nossa equipe foi sempre entusiasmada: contavam em voz alta o número de pessoas que entrava na sala, parecia que assim tinham controle sobre nossa presença (ou, às vezes, ausência). Quando a contagem não completava oito, comentavam que alguém havia faltado e queriam saber o motivo. Depois disso, nos recebiam com abraços e ofereciam bilhetes com desenhos e palavras por eles mesmos grafadas. Notamos que, entre eles, alguns poucos se posicionavam mais distantes, menos calorosos, e que havia a formação de duplas, além da expressão isolada de rechaços. Um número significativo de alunos se destacava pela agitação motora e pela intensidade forte de voz com que impunham suas opiniões sobre a dos colegas.

Quanto ao comportamento da turma, desde o primeiro dia observamos a coerência entre os gestos e posturas das crianças com o ambiente escolar e a disciplina aprendida na instituição. Pareceu-nos que fazia parte da cultura daquela escola hábitos como: levantar o dedo para pedir a vez para falar, a alternância de meninos e meninas para a formação de círculo para o trabalho, as chamadas da professora com solicitação de disciplina. Mesmo que nosso interesse tenha sido o de vivenciar com as crianças atitudes e posturas espontâneas que incluíam as alianças e negociações no convívio durante o fazer musical, a professora estava focada na disciplina e nos combinados anteriormente estabelecidos entre eles. Nesse sentido, sua preocupação com que pudessemos trabalhar sem que as crianças extrapolassem os limites do bom comportamento, interferiu na expressão grupal, até certo ponto.

Com a continuidade do processo, fomos descobrindo que cada dia de encontro era diferente do anterior e que guardava suas próprias peculiaridades. Chamou a atenção o fato de que, embora tivéssemos em mente o objetivo de observar o processo de construção de um grupo musical, aquelas crianças já conviviam em turma desde a primeira série escolar, assim, constituíam um coletivo baseado em outras ações que não a musical. Lembramos então, dos ensinamentos de Pavlicevic a respeito do trabalho com “grupos que já existem” (2006, p.41).

Percebemos que, embora a turma não tivesse aulas de música, havia a curiosidade em explorar instrumentos musicais. Sempre que os instrumentos integraram as atividades, as crianças se agitavam, queriam manuseá-los e

perguntavam as maneiras de tocá-los. Era imprescindível que organizássemos o grupo de forma que todos tivessem a oportunidade de segurar e experimentar a sonoridade, textura e os materiais que compunham os instrumentos. Nesses momentos, a espera lhes era suportável, pois tinham diante de si a perspectiva de satisfazer curiosidades, de modificar o espaço com o som que fariam e de, assim, se apropriar de um novo conhecimento.

Os vínculos grupais passaram a se revelar assim que as crianças se sentiram mais confiantes para agir no espaço grupal com espontaneidade. Isso aconteceu a partir do quarto encontro. Por exemplo: um dos alunos tendia a fazer alianças com a mediadora do grupo que estivesse mais próxima dele. Ele se colocava no lugar de auxiliar e tomava iniciativas frente às propostas, querendo ajudar. Caso a mediadora o considerasse parte do grupo e negasse o destaque demandado, ele transferia a aliança para o colega ao seu lado com quem desestruturava a atividade. Percebemos também a manifestação de rechaço em relação a algumas propostas, os sinais de tédio expressados em posturas corporais e o emergir de lideranças. Esses sinais foram considerados nas supervisões que tínhamos logo após os encontros. Nossas conversas nos levaram a pensar que as crianças sentiam-se confiantes em manifestar esses sentimentos, que suas atitudes nos mostravam elementos que poderiam permanecer nas propostas e os que deveríamos modificar. Suas mensagens eram 'para nós' e não 'contra nosso trabalho'.

O espaço físico da sala foi sempre organizado em círculo, na parte da frente da sala. Para isso, era preciso aglomerar as carteiras na parte dos fundos. Cuidávamos em manter os pertences das crianças sobre as mesas, pois de início, a mudança desencadeou estranhamento e insegurança, eles se aproximavam para ajudar a empurrar e manter a cadeira junto com a mochila, o casaco, os lápis e o que estivesse no espaço pessoal de cada um. Com o tempo, essa reação se amenizou, pareciam ter incorporado a situação psicogeográfica que identificou nossas interações. No círculo, muitas vezes foi preciso criar estratégias para chamar certos alunos à participação, uma vez que estes preconizavam ações de desestruturação das atividades. Uma convenção, porém, permaneceu durante todo o tempo do trabalho: o quadro negro não poderia ser usado pelas crianças.

As propostas que levamos para as crianças estavam fundamentadas no cancionário infantil. Foi sempre a partir de cantigas de roda, de brincadeiras musicadas que disparamos as ações do dia. Pudemos perceber, no sétimo encontro, que havia um descompasso entre o repertório que sugeríamos e a vivência musical do grupo. Nesse dia, no meio de uma atividade, um dos alunos tido como 'bagunceiro', entoou versos de um *rap* que fazia fundo musical para um programa de televisão. Revelou-se assim, que o repertório das crianças estava mais associado à mídia do que às cantigas que cantávamos com eles. Esses e outros elementos se evidenciaram no decorrer do trabalho e mostraram detalhes da dinâmica daquele grupo de crianças. Para melhor entendimento do processo, passamos a classificar e descrever os pontos marcantes de nossa interação na forma disposta a seguir.

## **FATOR SOCIAL**

O grupo convivia na rotina escolar desde a 1ª série, portanto, há mais de um ano conviviam como uma turma em ambiente escolar. No contexto curricular, tinham aulas de arte, mas não de música. A atividade musical seria, então, o elemento novo que mediará nossas interações. Entendemos assim, que as crianças já constituíam um grupo, porém não um grupo musical. Pavlicevic (2006) escreveu sobre a importância de se considerar o contexto institucional do grupo, bem como a característica da formação do mesmo. Nas intervenções e propostas que realizamos, demos consideração especial à linguagem e às demandas das crianças com o objetivo de nos aproximarmos, de sermos aceitas no grupo já existente e a partir daí, encontrar possibilidades de construção do grupo musical.

Para facilitar a comunicação entre os componentes do grupo, a formação circular foi proposta nos oito encontros. Na organização da roda, as crianças permaneceram de mãos dadas, ou lado a lado com pares ou trios de colegas com os quais mantinham alianças. Com frequência, as rupturas na ação musical, aconteceram por influência de subgrupos, que fortalecidos pelas alianças, às vezes até de um segundo subgrupo, adotavam posturas de falar mais alto que os colegas, de rechaçar as atividades.

Quando agiam assim, desestruturavam o círculo ou introduziam uma ação diferente da que se desenvolvia. Ao perceber a formação partida do grupo, nossas intervenções se voltaram para a recomposição dos vínculos grupais naquele dado momento histórico do grupo (MARTÍN-BARÓ, 1989), a partir dos elementos que eles próprios manifestavam. Nesse processo ficaram perceptíveis também as tentativas de alguns dos participantes de se aliar mais com as mediadoras do que com seus colegas. Essa dinâmica se evidenciava quando a criança centrava sua atenção na estagiária e colocava-se à disposição para ajudar na mediação do grupo mais do que participar no mesmo. Com essa iniciativa, os pares deixavam de ser o âmbito de convívio. A demanda era a de 'ser parte' da equipe em detrimento dos colegas.

Por outro lado, momentos de intensa vinculação entre todo o grupo também aconteceram quando as crianças se uniram para auxiliar os colegas, ou se centraram em buscar sugestões para a resolução de alguma dificuldade no desenrolar da ação. Hiben (1996) afirma que nas atividades musicoterapêuticas as relações interpessoais mediadas pela música potencialmente promovem respeito, aceitação, empatia e harmonia entre os membros do grupo. Nos momentos em que o grupo se uniu, as lideranças ficaram mais reveladas. Foi comum que uma criança orientasse o grupo para agir de uma maneira ou de outra, a favor ou contra a intervenção feita. Em certa ocasião, a liderança ficou evidente no comentário e no rechaço manifestado por uma das crianças a respeito da proposta da mediadora. Naquele momento, a participante criou uma nova proposta e direcionou todo o grupo para uma ação musical que foi do interesse de todos.

O convívio social e a comunicação são condições básicas para o desenvolvimento da vida humana. No contexto do fazer musical coletivo, tanto a interação como as intervenções são ações capazes de incentivar e manter a comunicação intragrupal. Barcellos (1992) explica que nas interações os indivíduos dialogam. Já as intervenções têm um direcionamento, do moderador para os participantes, que indica ou sugere as ações que serão realizadas pelo grupo.

No desenvolver das intervenções e interações, também foi notado que havia um limiar de espera por parte dos participantes. Caso os colegas solicitados a interagir, ultrapassassem esse limite de capacidade de espera para elaborar e manifestar uma



resposta, outro aluno agia ou respondia, fato que caracterizou a invasão do espaço de expressão individual. Existia assim, um processo no grupo pelo qual, assim que se extrapolava o tempo de espera das crianças, a invasão do espaço pessoal se instalava.

## FATORES CORPORAIS

"É preciso sintonizar-se com os mais sutis aspectos do ambiente físico desde o momento em que você entra no setor, na sala [...] para que não se percam as nuances que fazem com que as pessoas sintam que o fazer musical do grupo é especial." (PAVLICEVIC, 2006, p.81). A partir dessa premissa, adotamos a formação circular para facilitar o desenvolvimento dos trabalhos em todos os encontros. Na formação de roda, as crianças se colocavam lado a lado com seus pares e em posição cômoda para visualizar todos os participantes, inclusive as mediadoras. Nessa disposição, as crianças executaram movimentos corporais que compreenderam: sentar e levantar do chão, movimentar os membros superiores em gestos espontâneos para acompanhar a letra das músicas, erguer e abaixar o corpo em movimentos globais para mimetizar a altura dos sons emitidos (do chão para o alto representando o movimento ascendente, e ao contrário para o descendente), modificar a expressão facial no ato de cantar e expressar sensações, adaptar o corpo ao instrumentos, bater palmas para acompanhar os ritmos, percutir os pés no chão, percutir o corpo para explorar sonoridades e estalar de dedos.

Pular, rodar, espreguiçar, erguer e abaixar foram ações executadas em quase todos os encontros. Houve ocasiões em que esses movimentos significaram euforia, em outras, dispersão da ação grupal. O contato de olhar foi frequente quando o grupo se percebeu em ação, fosse esta a de buscar pela parceria e coesão para a ação ou quando ocorria o desinteresse e o participante buscava aliados para abandonar a atividade ou rechaçar a proposta.

Ao se deparar com estas manifestações, nossa equipe se voltou para os dizeres de Pavlicevic:

nós começamos a perceber a complexidade de definir quem está "dentro" ou "fora" do espaço musical, já que este é tão físico como mental e também musical e social. Algumas crianças estão capacitadas a participarem fisicamente do círculo, outras estão ausentes de corpo, mas mentalmente engajadas e outras parecem estar desinteressadas, mentalmente ausentes e declaradamente não participam como membros do grupo. Essas posições podem se alternar durante a sessão e precisamos estar alertas e manejar essa flutuante participação e esse espaço permeável. (PAVLICEVIC, 2006, p. 86).

A coordenação motora apresentada pelo grupo mostrou que os integrantes dominavam os movimentos e a colocação do corpo no espaço, embora poucos tenham confundido relações de lateralidade (esquerda-direita). Em atividades nas quais os movimentos foram direcionados pelas mediadoras, o fácil aprendizado se destacou, uma ou duas explicações bastavam para que se apropriassem da proposta. Foi fácil adaptarem seus corpos, às vezes muito menores do que os instrumentos, para o manuseio ou execução dos mesmos.

Outras expressões corporais espontâneas partiram das crianças quando pareciam estar pouco atentas ao trabalho: encostar-se às paredes, inclinar e se apoiar no corpo do companheiro ao lado, olhar para fora do círculo com interesse no que faziam as outras pessoas da equipe, deitar no chão, virar as costas para o círculo e escrever no quadro de giz (embora combinado que essa ação deveria ser evitada).

## **FATORES COGNITIVOS**

As crianças mostraram facilidade em entender as propostas da equipe, tanto verbais como musicais, pois davam respostas claras e quase imediatas. Poucas vezes foi preciso repetir as diretrizes e sugestões para a execução das atividades. Percebemos que memorizaram as estrofes das cantigas facilmente e compartilharam com os colegas a canção; mostraram capacidade de simbolização, pois atribuíam significados e faziam interpretações adequadas aos temas e mensagens tratados.

A capacidade de simbolização fluiu e se evidenciou, por exemplo, quando a ação musical, fundamentada em uma proposta lúdica, e não conteudista, solicitou que criassem cenários imaginários e nele colocassem personagens de acordo com

ambientação estética que a música lhes propiciava. Essa visão teve por base o pensamento de Vygotsky (1996) que considerou o brincar uma atividade de construção de significados sociais e históricos, uma forma pela qual as crianças assimilam e se apropriam dos significados do contexto cultural em que estão inseridas. Vista por esta perspectiva, a brincadeira torna-se uma atividade que dá espaço para a construção de conhecimentos pela via da imaginação e da fantasia.

A discriminação do som de diferentes timbres e alturas revelou as associações e combinações que foram capazes de criar. Formas geométricas foram associadas ao número de palmas percutidas (ex: quatro palmas para o quadrado, três para o triângulo), fato que indicou possibilidades de atenção, concentração e raciocínio numérico. Ainda foi possível observar o pensamento e a associação lógica elaborada pelas crianças na sincronização da ação motora aos sons que faziam ou ouviam, no reconhecimento de sons diferenciados, na criação de sequência de gestos combinados a melodias, na associação de representações mentais aos instrumentos concretos com os quais trabalharam.

O grupo comentou e criticou as intervenções, foi agente das escolhas, das determinações do que queriam ou não realizar no espaço grupal. Queiroz, Maciel e Branco (2006), consideraram o brincar em coletivo um processo cognitivo. Segundo os autores, esse 'faz-de-conta social' implica na negociação dos significados, papéis e ações para o brincar em grupo. Portanto, as dinâmicas do brincar coletivo propiciam ressignificações que, realizadas em conjunto, oportunizaram a espaços para a elaboração e de modificação nas formas de pensar.

## **FATORES AFETIVOS**

Fundamentados no contexto histórico e cultural daquele grupo, expressões de emoção e afeto emergiram e revelavam traços de convenções já internalizadas pelas crianças. Martin (1995) escreve que a fala e os depoimentos a respeito da música deveriam ser ouvidos e entendidos como dados que indicam o que as pessoas realmente acreditam sobre sons e melodias. Era através de gestos, olhares e abraços que o grupo de crianças demonstrava que naquele espaço era permitido alterar

padrões pré-conhecidos e que a música estava mudando, mesmo que por curto espaço de tempo, aquele grupo. A recepção que recebíamos da turma quando chegávamos à sala foi destaque: elas sorriam, nos davam abraços, gritavam “eh” em coro, corriam pelo centro da sala, contavam em voz alta o número de pessoas que entravam e se implicavam com a ausência (caso ocorresse) de membros da equipe.

Para iniciar as atividades, era necessário afastar as carteiras e fazer um espaço livre no centro da sala por formar o vínculo. No começo do processo algumas crianças vinham ajudar em ação solidária, e outros corriam para juntar seu material, proteger seus pertences, conservar o lugar da carteira na sala. Entre nós da equipe, o sentido era de invasão de um espaço que já era familiar ao grupo. Pavlicevic (2006) escreveu que os grupos que se encontram cotidianamente num mesmo espaço físico geralmente se agregam em um movimento de ordem social. Assim, com o desenrolar dos encontros, essa modificação do espaço geográfico e afetivo da sala passou a fazer parte de nossas interações e ficou entendida como algo necessário, porém, temporário (antes de nos retirarmos da sala reorganizávamos o espaço conforme o havíamos encontrado).

Nos processos de participação nas ações musicais, outras formas de manifestar sentimentos foram notadas: a contradição entre participar x desagregar o grupo; entre acatar x mostrar rechaço às propostas; a cumplicidade entre algumas crianças que permitia a formação de alianças e subgrupos; a expressão de subjetividades por meio de comentários e sugestões de ação; o revelar-se individualmente no coletivo quando sugeriam suas canções preferidas; o deixar-se levar pela imaginação e contar de seus sentimentos relacionados a certa música. Essa dinâmica permitiu que o nosso espaço de ação fosse ressignificado. Nosso entendimento era de que as crianças estavam, naqueles momentos de produção musical, produzindo sentidos sobre o mundo, e que a nossa mediação as auxiliava nessas manifestações de sentimentos e ampliações de significados (SCHMIDT, 2005).

O ambiente da sala de aula mudava quando a turma se envolvia nas atividades musicais. Além de ser um lugar para aprender, era também um espaço de transgressão: ali era possível alterar a organização espacial, produzir sons em diferentes intensidades (mesmo as fortes), desgostar e rechaçar, gostar e acatar,

propor e modificar. As emoções e a manifestação dos afetos eram permitidas, vividas, articuladas e negociadas.

Dentre as expressões de afeto das crianças chamou atenção a disputa, que algumas travavam na formação da roda, para segurar a mão da mediadora. Quando não conseguiam esse intento, manifestavam com gestos e palavras de desacato, sentimentos de frustração, necessidade de atenção, de se colocar em posição de destaque pela proximidade com a equipe. Essas expressões se estendiam para conversas paralelas com as mediadoras, ofertas de desenhos previamente feitos para alguma de nós, direcionamento de olhares e sorrisos entre uma atividade e outra.

Por outro lado, a dispersão era comum quando as intervenções não despertavam interesse. A apatia e a pouca participação foram manifestações que evidenciaram a desaprovação das crianças para determinadas propostas. Mas, para nossa surpresa, no último encontro, o grupo nos dedicou uma homenagem orientada pela professora: as crianças confeccionaram cartões com mensagens de agradecimento e lembranças artesanais, feitas por elas, para cada membro da equipe.

## **FATORES CULTURAIS**

As cantigas do cancioneiro popular foram escolhidas para a interação sonora com o grupo. Como mediadoras do processo de formação do grupo, tínhamos a convicção de que a música, assim “como outras manifestações folclóricas, reproduzem um conhecimento coletivo que é passado de geração para outra, desse modo, essa manifestação consta do pensamento popular sem precisar da divulgação pela mídia.” (SIMÕES, 2013). Com base nesse pressuposto, tínhamos a intenção de compartilhar com a turma o cenário sonoro de um repertório musical que estivesse de acordo com a faixa etária dos participantes. Pensávamos que assim seria mais fácil desencadear a comunicação intragrupo. Nosso pensamento inicial dizia que as canções da própria cultura seriam conhecidas das crianças e capazes de facilitar o processo de ação do grupo em melodias e expressões corporais familiares.

Peter Martin (1995) chamou a atenção para o caráter cultural da experiência musical compartilhada. Segundo o autor, a música da cultura tende a desencadear

pensamentos e sentimentos comuns a uma mesma coletividade, uma vez que as pessoas cresceram ouvindo e aprendendo a dar sentido àquelas formas de expressão, dentro de um repertório de valores semelhantes.

A realidade nos mostrou, no entanto, que o repertório conhecido pelo grupo era formado por canções veiculadas em programas televisivos infantis. As vozes das crianças se uniram para entoar as cantigas *O Sapo não lava o pé* e *Borboletinha*. Notou-se, então, que a dinâmica cultural do grupo se dirigiu por canções de mídia. Mesmo assim, as crianças participaram de atividades baseadas no cancionário popular infantil até o sexto encontro. O ponto de ruptura foi o rechaço às propostas deste dia. Embora a manifestação tenha sido notada a partir de um subgrupo, ficou claro que aquele repertório já havia ‘saturado’ o grupo como um todo.

Neste encontro um participante sugeriu a canção *Vagalumes*<sup>10</sup>, tema de uma novela na época, e que parecia ser de conhecimento de todo o grupo. Chamou a atenção o fato de que aquele grupo, formado por crianças com idade média de seis a sete anos, já estivesse mais interessado no repertório midiático do que nas cantigas e brincadeiras do repertório popular infantil. A análise de Maria Subtil (2007) ancorou o entendimento do fato vivenciado. A autora concluiu que, ao analisar o comportamento e gosto de crianças e adultos, entende-se que a mídia, em especial rádio e TV, exerce influência sobre a música que se ouve, canta e dança. “Pode-se afirmar que o gosto musical de tais sujeitos tem sido informado por esses meios mais do que pela educação escolar e tradições familiares (p.75).” A autora ainda observou que a Igreja, a escola e a família tradicionalmente tinham o papel de introduzir crianças e jovens no mundo da cultura. “Hoje, a mídia desempenha essa função, muitas vezes à revelia das outras instituições, dada a abrangência e ênfase da sua atuação (p.77)”.

Com base neste entendimento, as mediadoras acataram essa expressão grupal como um ponto de modificação no processo. Frente à demanda percebida, outros elementos culturais foram oferecidos ao grupo como forma de expandir seu repertório musical. O baião, no contexto da música popular brasileira, a canção

---

<sup>10</sup>Composição de Ivo Mozart, Adriel e Luiz Tomim, lançada pela banda Pollo em gravação da Radar Recods, 2012.

indígena e sonoridades de percussão corporal (conduzidas nos modelos do grupo Barbatuques), foram incluídas nas ações musicais e acatadas pelas crianças.

Outro elemento de destaque nos encontros foi a apresentação e manuseio dos instrumentos musicais. As crianças sabiam o nome dos instrumentos, falavam sobre eles. Alguns dos participantes (três a quatro, entre os 23), relataram ter participado de alguma experiência que envolveu o uso de instrumentos como o violino e o violão. O contato com os objetos sonoros foi de interesse geral ao grupo. Eles experimentaram o som, manusearam e exploraram cada instrumento inserido no trabalho. Mais do que as canções, os instrumentos musicais uniam o grupo no interesse por escutar, explorar e relatar experiências prévias. Esse entusiasmo pelo objeto concreto e suas possibilidades de produzir sons diferenciados pode ser interpretado pela ótica de Vygotsky (1996) que ressaltou a necessidade de se aliar elementos materiais concretos às condições psicológicas para que haja criação. Se as pessoas se apóiam no que veem e ouvem para criar, então os instrumentos musicais, objetos oriundos de diferentes culturas, foram fundamentais para o desencadear da sensibilização tátil, visual, auditiva, da associação de ideias e memórias, e a construção de narrativas do grupo.

## **FATORES MUSICAIS**

Com base na experiência de pesquisadores e pedagogos musicais, adotamos os princípios de que as ações de escutar, cantar, criar e improvisar são desenvolvidas e apropriadas pelas crianças quando acontecem em um ambiente pedagógico musical ou social favorável (GORDON, 1996). Entendemos que, para este trabalho, as ações lúdico-musicais deveriam desencadear a liberdade de gerar jogos e brincadeiras, ou mundos simbólicos de entretenimento, ou seja, a “liberdade de transcender as limitações sociais estruturais, liberdade de jogar com idéias, fantasias, palavras, pintura, relações sociais” (HIKIJI, 2006, p. 157).

As atividades musicais propostas foram fundamentadas, com predominância, em melodias do cancionero popular infantil. Algumas canções da mídia e outras

compostas ou improvisadas especificamente para a atividade do dia também fizeram parte do repertório sonoro do grupo. Ao se relacionarem com as canções as crianças as entoaram em uníssono e articularam a voz em sons graves, médios e agudos conforme a exigência das próprias canções. A produção vocal e instrumental promoveu experiências com timbres, alturas, andamentos e intensidades diferenciadas.

O trabalho rítmico em específico aconteceu com a execução de células variadas acompanhadas com percussão de mãos, instrumentos musicais ou sons vindo de CDs. As crianças acompanharam com facilidade os ritmos binário, quaternário e ternário sem síncopas. Quando a atividade rítmica envolveu improvisação corporal conseguiram imitar o modelo indicado pela moderadora e a partir dele criaram outros movimentos e ritmos.

Os instrumentos musicais disponibilizados nas vivências – rabeca, violino, rebolo, pandeiro, pin, tambor e atabaque – despertaram curiosidade. Cada instrumento apresentado no círculo gerou comentários, relatos de experiências prévias e a vontade de experimentar o objeto. As crianças exploraram os materiais com que era confeccionado o instrumento, sua forma e sua sonoridade. Houve interesse maior pelos instrumentos de corda.

O grupo acatou a prática de canções que já conheciam e aprenderam a cantar as que lhes eram desconhecidas. Chamou a atenção da equipe o cuidado necessário com a altura, na entoação das canções, no sentido de articular as vozes adultas com as infantis.

Certas canções foram apresentadas ao grupo com um objetivo pré-estabelecido e direcionado para uma ação específica, como o aprendizado da letra, a percussão rítmica, a audição. Em atividades como estas, as crianças se apropriaram de temas de canções e os associaram a cantigas infantis – uma ciranda foi associada à Ciranda Cirandinha.

As canções que despertaram envolvimento de todo o grupo foram executadas em intensidade mais forte do que outras que não eram unânimes aos participantes. Millecco, Millecco Filho e Brandão (2001) argumentaram que o interesse por determinadas canções demonstra que há nelas certo sentido e significado para a pessoa, que em determinado tempo e espaço, lembramos apenas de uma canção,



dentre as inúmeras que estão guardadas em nossa memória e esta pode nos remeter a situações vividas. Talvez por isso, a canção de preferência do grupo (*Vagalumes*) promoveu a coesão das vozes e aglutinou o grupo na ação de lembrar trechos da letra para interpretar na íntegra um elemento próprio e atuante na cultura daquele grupo.

No primeiro encontro fizemos uma canção de fechamento que foi repetida nos subseqüentes, para o encerramento das atividades. Eles assimilaram a canção e a incorporaram como elemento próprio do grupo. No processo, modificaram a palavra final e introduziram um elemento novo – substituíram o termo ‘adeus’ para ‘adios’. Quando cantavam a forma alterada da canção, riam e trocavam olhares. Assim, tornaram aquele elemento musical um componente da cumplicidade grupal, que, ao unir as vozes, concretizou a coesão musical do grupo.

Em uma das propostas, uma canção indígena, desconhecida das crianças, foi apresentada e fez fundo para o relato de uma breve história que solicitava o movimento de membros superiores em imitação do gesto de voar. A melodia continuou soando depois que a narrativa encerrou. O grupo, mesmo sem o acompanhamento da voz da mediadora, continuou de olhos fechados, no embalo dos braços acompanhando a melodia. Este fato despertou a imaginação, introduziu um momento de fantasia na ação grupal, pois cada participante relatou no final da música, como idealizou a sua própria história.

Houve tentativa de execução de um cânone rítmico com o percutir de palmas enquanto se cantava a música *Xote das Meninas* (Luiz Gonzaga). A atividade interessou as crianças, porém, só deram conta de percutir as mãos em uníssono embora cantassem as vozes no formato de cânone. Como a ação em uníssono marcou a atividade sonora do grupo, a interpretação em vozes iria demandar mais repetições e amadurecimento, indicando que esta seria uma outra fase ou passo a ser atingido na elaboração da ideia rítmica e na capacidade de execução daquele grupo.

## **DISCUSSÃO**

Nesta breve descrição dos detalhes da formação do grupo analisado, pode-se perceber que a ação musical coletiva desencadeou uma comunicação intragrupo que

foi mediada por negociações, alianças, posturas de fortalecimento ou até mesmo por rupturas momentâneas do grupo. As relações sociais se manifestaram em dinâmicas de empatia, conflitos, acato e desacato às opiniões alheias, em um exercício vivido no espaço grupal pelas crianças. Essas interações tornaram o espaço pessoal e o coletivo passíveis de serem invadidos, defendidos e ampliados na medida em que escolhas e posturas foram assumidas no decorrer das atividades.

Elemento básico dessa dinâmica foi a expressão corporal. O processo mostrou com clareza a demanda do grupo pelo movimento, pelo deslocamento no espaço físico, para que o envolvimento se efetivasse. Foi por meio da ação corporal que o grupo agiu, conheceu e interagiu com a realidade do fazer musical que se presentificou a cada semana. A expressão corporal permitiu aos participantes as múltiplas entradas e saídas nas ações; suas diferentes formas de se fazer presente (ou ausente) no grupo também se revelaram na linguagem não verbal que foi passível de ser reconhecida e comentada entre os membros do grupo.

Além do envolvimento corporal, o pensamento, a imaginação, a criação, a sensibilização para a escuta do colega e do entorno, demandaram do grupo a resolução de problemas, a solução de conflitos, a atenção e concentração nas propostas. Todo um conjunto de conhecimentos e desafios se descortinou na ação lúdica, nas dúvidas, elaborações e conclusões que o fazer musical em grupo desencadeou.

Fazer sons, ritmos, canções, movimentos, permitiu a construção de um cenário favorável à expressão de sentimentos, à demonstração de segurança ou insegurança, de dúvidas e certezas, um lugar para falar de si e do mundo. A abertura e ambiguidade da construção musical oportunizaram a transgressão de conceitos adquiridos, a experimentação de situações diferenciadas, a alteração da realidade e sua conseqüente reconstrução, ao final do trabalho, conforme cada participante vivenciava as experiências musicais.

Todas essas permissões aconteceram no âmbito do conhecimento musical do grupo, que foi respeitado, acatado e ampliado para mais e novos recursos e elementos culturais: desde a manifestação indígena até os reflexos da mídia televisiva no espaço grupal. As crianças se tornaram produtoras de cultura na medida em que imitaram,

modificaram e criaram sons, canções, rimas e até cartões, desenhos, laços de fita e pinturas.

Todo esse processo, essa rede de eventos foi sustentada pelo fazer musical coletivo. A ação musical foi o pano de fundo para a emergência das manifestações do grupo. Nesse contexto, embora o teor das atividades fosse lúdico-musical, a abordagem musicoterapêutica se fez presente no acolhimento e fortalecimento das expressões individuais e coletivas realizadas no grupo. Sem que houvesse juízo de valor ou qualquer forma de impedimento, cada olhar, som, gesto ou palavra expressada no ambiente grupal foi valorizado como elemento fundamental para o conhecimento das dimensões da prática musical daquele grupo de crianças.

## **REFLEXÕES FINAIS**

O entendimento dos eventos que ocorrem no espaço do fazer musical coletivo, principalmente quando este acontece nos processos musicoterapêuticos ainda é um assunto que carece de aprofundamentos. A especificidade que atravessa um grupo que age por meio da prática musical é plural. Seria melhor, então, se pudermos falar em especificidades. E aqui, neste texto, o exercício realizado foi o de estudar esse conjunto de eventos, cuja composição foi didaticamente classificada em afetivos, cognitivos, corporais, musicais, sociais e culturais.

Na realidade toda essa subdivisão favoreceu apenas o estudo de uma totalidade complexa: um processo de formação de um grupo. Frente essa visão, interessa retornarmos ao todo, considerando-se que para ele voltamos já modificadas pela reflexão, pelo tanto pensar em detalhes que se tornaram valiosos para o entendimento do processo descrito.

Essa revisão do todo nos surpreendeu ao revelar o quanto a história daquele grupo, o entorno no qual os participantes estavam inseridos, as subjetividades e motivações das crianças se somaram às nossas (da equipe) condições históricas e socioculturais, para a criação do processo tal qual foi concretizado. As variadas relações que se estabeleceram pela via do fazer musical, do jogar com a imaginação, do criar condições expressivas e com elas modificar o ambiente, nos mostraram a

potência intrínseca às práticas fundadas na arte, com ênfase aqui, na produção de sons, melodias, rimas, gestos rítmicos e canções.

Todas estas ações se presentificaram no espaço do fazer musical coletivo, que foi construído e reconstruído a cada encontro. A cada encontro matizes diferenciadas foram agregadas ao processo, já que as mediações e a formação da turma se alternaram conforme as presenças/ausências das crianças. Mesmo assim, compartilhamos de um espaço de possibilidades sonoras, imagéticas, afetivas e expressivas que nos envolveram e foram envoltas pela música que produzimos. Nessa troca musical, pudemos conhecer aquele grupo e também nos demos a conhecer. Foi interessante também perceber que o processo ampliou-se para além do nosso grupo. Dele fizeram parte a professora que ficou na sala, a diretora que nos acolheu, a escola como um todo, por ser permeada pelo som que 'vazava pelas paredes'. Em meio a todo esse movimento, entendemos que aquelas crianças, ao se perceberem constituintes e construtoras do espaço de ação criadora, se debateram entre nossas intervenções, em busca do protagonismo. E este se tornou evidente quando elementos de suas vidas cotidianas irromperam no processo tornando-o profundamente humano, situado em suas histórias e modificando a nós todos.

## REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Lia Rejane. **Cadernos de Musicoterapia 2**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.

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

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical**. Chicago: GIA Publications, 1997.

HIBEN, Julie. Group Music Therapy with a classroom of 6-8 hyperactive-disabled children. In: K. BRUSCIA, **Case Studies in Music Therapy**. Gislum: Barcelona Publishers, 1996.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Música para matar o tempo: intervalo, suspensão e imersão. **MANA** 12(1): 151-178, 2006.

QUEIROZ, N.; MACIEL, D.; BRANCO. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 2006, 16(34), 169-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf> Acesso em: 16/09/2013.

MARTÍN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica II**. San Salvador: UCA Ed., 1989.

MARTIN, Peter. **Sounds and Society**. Manchester: Manchester University Press. 1995.

MILLECCO FILHO; MILLECCO; BRANDÃO **É preciso cantar**: Musicoterapia, Cantos e Canções. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001; 120 páginas.

PAVLICEVIC, Mercédès. **Groups in Music: Strategies from Music Therapy**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006.

SCHMIDT, Luciana M. Para além das dificuldades cotidianas: o desafio da educação estética a partir de situações concretas em sala de aula. In: ZANELLA, Andréa V. et al. (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/ CED/UFSC, 2008. p. 185-201.

SIMÔES, Pierangela. O cravo brigou com a rosa... e daí? **Anais do XV Fórum de Musicoterapia**, n. 15, ano 2013.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídia, músicas e escola: a articulação necessária. Revista da ABEM, n.16, maio de 2007. Disponível em [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_artigo9.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo9.pdf). Acesso em setembro de 2013.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia Infantil. **Obras Escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.

**Recebido em:** 04 de setembro de 2014

**Aprovado em:** 21 de outubro de 2014