

Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia

In Can tare

ISSN - 2317-417X

JUL./DEZ. 2022
VOLUME 17 N. 2

Revista InCantare
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II - Faculdade
de Artes do Paraná



**Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**

**Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II Faculdade de
Artes do Paraná
Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**

Universidade Estadual do Paraná / State University of Parana
Reitor / Rector: **Profa. Dra. Salete Paulina Machado Sirino**
Vice-Reitor / Vice-Rector: **Prof. Dr. Edmar Bonfim de Oliveira**

Faculdade de Artes do Paraná / Arts College of Parana
Diretora / Dean: **Profa. Dra Noemi Nascimento Ansay**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / Research and Graduate Program
Coordenador / Coordinator: **Dra. Cintia Ribeiro Veloso da Silva**
Editora Chefe / Editor-in-chief: **Prof. Dra. Mariana Lacerda Arruda**
Editor / Editor: **Prof. Dr. Rodrigo Aparecido Vicente - Universidade
Estadual do Paraná**

Técnicos / Technicians

Assessora Técnica (revisão da língua inglesa): **Profa. Dra. Ana Maria R. Gillies**
Bibliotecário / Librarian: **Me. Mary Tomoko Inoue**
Capa e Projeto Gráfico / Cover and Graphic Design: **Laura Bortolozzo Silva**

Orientadores/ Advisors

Dr. André Acastro Egg
Universidade Estadual do Paraná
**Dr Carlos Fernando França
Mosquera**
Universidade Estadual do Paraná
**Ms. Clara Márcia de Freitas
Piazzetta**
Universidade Estadual do Paraná
Dra Claudia Zanini
Univeridade Federal de Goiânia
Dra Cléo Monteiro França Correia
Universidade Federal de São Paulo
Dra Cybelle Maria Veiga Loureiro
Universidade Federal de Minas
Gerais
Dra. Debbie Carrol
Université du Québec à Montreal

Dr. Gastão Octavio Franco da Luz
Universidade Federal do Paraná
Dra Gislaine Vagetti
Universidade Estadual do Paraná
Dra. Leomara Craveiro de Sá
Universidade Federal de Goiás
Dra Mayumi Denise Senoi Ilari
Universidade de São Paulo
Dra Noemi Nascimento Ansay
Universidade Estadual do Paraná
Dr. Rodrigo Aparecido Vicente
Universidade Estadual do Paraná
Dra. Rosemyriam Cunha
Universidade Estadual do Paraná
Dra. Sandi Curtis
Concordia University

© 2022 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de
Curitiba - Faculdade de Artes do Paraná – FAP

A Revista InCantare é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade dos autores.

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare>

Indexadores:



InCantare – Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia / UNESPAR – Campus de Curitiba II – FAP; Mariana Lacerda Arruda (editora). – v. 17 n. 2. (jul./dez. 2022). - Curitiba: FAP, 2022. 91 p. Semestral
ISSN 2317-417X
Disponível: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare>

1. Musicoterapia – Periódicos. 2. Música – periódicos.
I. UNESPAR – Campus de Curitiba II. II. – Faculdade de Artes do Paraná. III. Vicente, Rodrigo.

CDD 615.837

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisas e Pós-Graduação
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral 80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil
Telefone: +55 41 3250-7339
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare>

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| EDITORIAL | 6 |
| Mariana Lacerda Arruda | |
| | |
| DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS: PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA E INTERVENÇÃO | 7 |
| Hellen Tsuruda Amaral, Josafá Moreira da Cunha e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber | |
| | |
| ANÁLISE DO PERFIL ACADÊMICO E QUANTITATIVO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ EM RELAÇÃO AOS DADOS DO CENSUP 2019 | 30 |
| Gabriele Struginski Pereira e Carlos Fernando França Mosquera | |
| | |
| PROPOSTA DE ANÁLISE MUSICOTERAPÊUTICA DE CANÇÕES A PARTIR DOS CONCEITOS DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE VYGOTSKY | 48 |
| Hermes Soares Dos Santos, Liliane Martins Furtado Oliveira Lehtonen Souza, Lydio Roberto Silva e Gislaine Cristina Vagetti | |
| | |
| TECNOLOGÍA ASISTIVA PARA LA EJECUCIÓN DE AERÓFONO CON TRAQUEOTOMIA | 70 |
| Graciela Broqua | |
| | |
| INCLUSÃO EM MUSICOTERAPIA: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS | 75 |
| Noemi Nascimento Ansay | |
| | |
| UMA ENTREVISTA COMO NARRATIVA DE SI COM A PROFESSORA DRA. ROSEMYRIAM CUNHA | 86 |
| Ana Maria de Barros | |

CONTENTS

| | |
|--|----|
| EDITORIAL | 6 |
| Mariana Lacerda Arruda | |
| | |
| POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT: PERSPECTIVES FOR RESEARCH AND INTERVENTION | 7 |
| Hellen Tsuruda Amaral, Josafá Moreira da Cunha e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber | |
| | |
| ANALYSIS OF THE ACADEMIC AND QUANTITATIVE PROFILE OF COLLEGE STUDENTS WITH DISABILITIES AT A STATE UNIVERSITY OF PARANÁ IN RELATION TO CENSUP 2019 | 30 |
| Gabriele Struginski Pereira e Carlos Fernando França Mosquera | |
| | |
| ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR PLAYING WIND INSTRUMENT WITH TRACHEOTOMY | 70 |
| Graciela Broqua | |
| | |
| INCLUSION IN MUSIC THERAPY: CHALLENGES AND NEW PERSPECTIVES | 75 |
| Noemi Nascimento Ansay | |
| | |
| AN INTERVIEW WITH PROFESSOR DOCTOR ROSEMYRIAM CUNHA AS A SELF NARRATIVE | 86 |
| Ana Maria de Barros | |

Editorial

É com grande satisfação que anunciamos a publicação do volume 17 da InCantare. Os trabalhos e depoimentos que o(a) leitor(a) encontrará nas próximas páginas reforçam a vocação e o caráter interdisciplinar da revista, trazendo nesta edição contribuições para os campos da Musicoterapia, Artes, Educação Musical e Saúde.

O primeiro artigo “Desenvolvimento Positivo de Jovens: Perspectivas para a pesquisa e intervenção” Tem o objetivo de apresentar algumas concepções teóricas na produção científica contemporânea sobre o conceito de “Desenvolvimento Positivo de Jovens”, por meio de uma revisão narrativa do construto.

O segundo artigo “Análise do perfil acadêmico e quantitativo de estudantes universitários com deficiência de uma universidade estadual do paraná em relação aos dados do Censup 2019” apresenta uma análise e comparação entre matrículas de alunos com deficiência de uma Universidade Estadual do Paraná e dados coletados do Censo da Educação Superior de 2019 (Censup), juntamente com informações obtidas do Plano Nacional de Saúde (PNS) do mesmo ano.

O terceiro artigo “Proposta de análise musicoterapêutica de canções a partir dos conceitos de significados e sentidos de Vygotsky” teve como objetivo apresentar uma proposta de análise musicoterapêutica de uma canção composta por um grupo de mulheres que sofreram violência, residentes de uma casa-abrigo.

Na sequência temos dois trabalhos apresentados no 17º Congresso Mundial em Musicoterapia, traduzidos para a língua espanhola e portuguesa: “Tecnología asistiva para la ejecución de aerófono con traqueotomía” e “Inclusão em musicoterapia: desafios e novas perspectivas”.

Por fim, temos uma entrevista realizada pela Prof. Dra. Ana Maria de Barros com a Prof. Dra. Rosemyriam Cunha, idealizadora e primeira editora da InCantare,

Manifestamos os nossos profundos agradecimentos aos Autores e Autoras que integram esta edição

Uma ótima leitura a todas e todos.

Atenciosamente,

Mariana Lacerda Arruda

DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS: PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA E INTERVENÇÃO

Hellen Tsuruda Amaral (UFPR)¹

Josafá Moreira da Cunha²

Lidia Natalia Dobrianskyj Weber³

Introdução: Concepções sobre a infância e, especialmente, a adolescência como um momento de déficit ainda não foram superadas na literatura sobre jovens. Embora seja importante continuar o atendimento a demandas relacionadas a problemas e riscos que os envolvem, surgem concepções teóricas com implicações epistemológicas e metodológicas para essa mudança de paradigma. **Método:** Esse artigo possui o objetivo de apresentar algumas concepções teóricas na produção científica contemporânea sobre o conceito de “Desenvolvimento Positivo de Jovens”, por meio de uma revisão narrativa do construto. **Resultados:** O termo é abordado a partir da Teoria Relacional de Sistemas de Desenvolvimento, e como parte de um movimento iniciado na psicologia positiva e que apresenta um paradigma com ênfase em forças para o desenvolvimento. Destacam-se os programas com esse foco, assim como abordagens que preveem recursos tanto individuais, quanto dos contextos específicos para o desenvolvimento positivo, como por exemplo, a abordagem dos “6Cs”. **Conclusão:** Propõe-se que a delimitação do conceito possa subsidiar pesquisas e práticas que promovam o desenvolvimento positivo de jovens brasileiros em diferentes áreas que trabalham com o desenvolvimento da juventude.

Palavras-chave: desenvolvimento positivo de jovens; teoria relacional de sistemas de desenvolvimento; teoria dos 6cs.

¹ Psicóloga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutor em Educação (UFPR)

³ Mestre e doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo com Pós-doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde na Universidade de Brasília.

POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT: PERSPECTIVES FOR RESEARCH AND INTERVENTION

Introduction: Conceptions about childhood and especially adolescence as a time of deficit have not yet been overcome in the literature on young people. Although it is important to continue addressing the demands related to problems and risks that involve them, theoretical conceptions with epistemological and methodological implications for this paradigm shift arise. **Method:** This article aims to present some theoretical conceptions in contemporary scientific production on the concept of “Positive Youth Development”, through a narrative review of the construct. **Results:** The term is approached from the Relational Developmental Systems Theory and as part of a movement initiated in positive psychology which presents a paradigm with an emphasis on forces for development. We highlight programs with this focus and approaches that provide for both individual resources and specific contexts for positive development, such as the “6Cs” approach. **Conclusion:** It is proposed that the delimitation of the concept can support research and practices that promote the positive development of young Brazilians in different areas that work with youth development.

Keywords: positive youth development; relational theory of development systems; 6cs theory.

Introdução

A visão de que a infância e a adolescência são períodos distintos do desenvolvimento humano, com mudanças intensas e potencial para a prosperidade é relativamente recente na história ocidental (Taylor & Workman, 2018). Especialmente a transição da infância para a adolescência e a própria adolescência são comumente percebidas como momentos em que haverá dificuldades e estresses (Lerner, 2005). Ou seja, prevalece uma visão focada nos déficits desse momento do ciclo vital em vários campos do conhecimento, estando a psicologia entre eles. Entretanto, a literatura contemporânea sobre o desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) - que discute sobre o crescimento de crianças e adolescentes - têm demonstrado que esse momento pode envolver benefícios importantes para o indivíduo e seu contexto (Shek et al., 2019). Portanto, este artigo pretende discutir pontos-chave dentre abordagens sobre o DPJ através de uma revisão narrativa, com o intuito de fornecer um panorama sobre essa perspectiva para pesquisas e intervenções com essa população.

Em décadas recentes se destacou na Psicologia a necessidade em compreender aspectos que possam contribuir para a promoção da prosperidade do ser humano (Peterson & Seligman, 2004). Essa necessidade do campo foi abordada sob diferentes abordagens, incluindo a articulação de uma proposta descrita como “Psicologia Positiva”, uma das possibilidades dentro do campo da ciência psicológica como forma de auxiliar no bem-estar e desenvolvimento humano (Gable & Haidt, 2005). Ressalta-se que esta ênfase em aspectos “positivos” não implica em uma negação das mazelas que acometem o ser humano, mas em uma visão que pretende expandir a pesquisa e práticas psicológicas voltadas para a promoção de forças de caráter, competências e outros aspectos relacionados a uma vida próspera.

Mais especificamente com relação a jovens, observou-se a mesma necessidade de ampliação do alcance do conhecimento sobre a juventude, superando o enfoque limitado a pesquisas e intervenções que buscassem somente a diminuição de aspectos indesejados segundo os padrões sociais de seu momento (Benson et al., 2007). Essas mudanças foram refletidas em abordagens e práticas que tinham como

objetivo oportunizar o bem-estar, a prosperidade e o desenvolvimento para os indivíduos e as demais instituições sociais (Lerner et al., 2015). A mudança de compreensão da infância, e especialmente da adolescência, como momentos de oportunidades para o desenvolvimento ao invés da ênfase em déficits pode mudar as concepções sobre esse momento do ciclo vital, e as práticas e instituições que atendem a essa população. Compreender a juventude em seu potencial para a prosperidade pode mudar a organização de currículos, serviços de saúde, práticas parentais dentre outras práticas e instituições que atendem jovens. Além disso, esta mudança de enfoque pode ajudar a reduzir estereótipos sobre a juventude que enfatizam dificuldades e estresse, enfatizando o potencial de jovens para contribuição em suas comunidades e sociedade.

Na literatura acerca da juventude, a utilização do termo desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) tornou-se cada vez mais frequente em estudos sobre processos de desenvolvimento e intervenções que refletiam essa necessidade de mudança paradigmática (Catalano et al., 2002). Contudo, o termo ainda se apresenta amplo e parece ser utilizado em sentidos distintos, especialmente quando se consideram estudos que não foram realizados nos Estados Unidos (Domingues et al., 2014). Em uma revisão do conceito e perspectivas do campo, Shek e Wu (2019) descrevem alguns modelos que tem se ocupado do estudo de desenvolvimento positivo nessa faixa etária, destacando a Aprendizagem Socioemocional (Ross & Tolan, 2018), a Abordagem de Recursos do Desenvolvimento (Benson et al., 2007), a Abordagem dos 6Cs (Lerner et al., 2005), Programas de DPJ com base em 15 recursos de desenvolvimento (Catalano et al., 2002), dentre outros.

Outras concepções sobre DPJ envolvem a apreensão do termo como um sinônimo de programas que buscam o desenvolvimento de jovens (ex. McDavid et al., 2015) ou como uma derivação da psicologia positiva (Franco & Rodrigues, 2014). Segundo Santos e colaboradores, o construto de DPJ é amplo, envolvendo diferentes abordagens que buscam auxiliar o jovem na sua transição para a vida adulta (Santos et al., 2016). Há estudos que o indicam como um campo de estudo construído a partir de diferentes conceitos que enfatizam as forças de jovens (Nickerson et al., 2019), uma filosofia (Riciputi et al., 2016); programas focados no desenvolvimento de jovens

(McDavid et al., 2015). Ainda que com visões distintas sobre o conceito, representam as mesmas bases, de que se é necessária a mudança de foco no déficit para as forças da juventude. Contudo, nem todas essas abordagens se ocupam da operacionalização do termo específico de DPJ.

Método

A partir dos pressupostos acima, esse estudo teve como objetivo explorar algumas concepções teóricas na produção científica contemporânea sobre o desenvolvimento positivo de jovens, por meio de uma revisão narrativa do construto. Esta análise do construto poderá subsidiar avanços na pesquisa e intervenção envolvendo jovens, com possíveis repercussões em áreas como a educação e saúde no Brasil. Serão apresentadas algumas abordagens que buscam a delimitação teórica do conceito de DPJ, especialmente as derivadas da Teoria Relacional de Sistemas de Desenvolvimento (TRSD) (Overton, 2015).

Concepções sobre Desenvolvimento Positivo de Jovens

Na delimitação sobre o conceito de DPJ, encontra-se na literatura da área o consenso de que esse foi propagado com maior ênfase a partir da década de 1990, apoiado majoritariamente nas ideias de pesquisadores estadunidenses, os quais apontavam que recursos ambientais são necessários para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes (Ocampo et al., 2019). Desde aquele momento, destacava-se na proposta a importância da mudança desde uma visão centrada em déficits dos jovens, rumo a ênfase em suas forças. Vale notar que o DPJ era naquele momento, e ainda permanece em certo grau, um termo genérico englobando concepções distintas, mas alinhadas a uma visão positiva sobre o desenvolvimento humano (Seoane & Pérez, 2017).

Em pesquisas conduzidas na área de psicologia no Brasil e alinhadas a uma

perspectiva positiva sobre o desenvolvimento de jovens, destacam-se estudos no campo da psicologia do desenvolvimento, sendo relevante a disseminação e aplicação do debate sobre esta abordagem no contexto nacional (Senna & Dessen, 2012). Ainda na produção brasileira, a visão de que esse conceito desponta a partir da década de 1990 e traz uma mudança de visão positiva para adolescência também é compartilhada por Rigoni e colaboradores (2017) e por Franco e Rodrigues (2018), indicando que os contextos da juventude devem auxiliar na exploração de suas forças.

Assim como em outras áreas de estudo na psicologia, é preciso questionar em que medida modelos teóricos produzidos a partir de evidências majoritariamente estrangeiras respondem adequadamente a demandas e perspectivas sobre o desenvolvimento positivo de jovens brasileiros, dialogando com aspectos do contexto em que crianças e adolescentes se desenvolvem. Estudos nacionais recentes (Franco et al., 2018; Nascimento et al., 2019; Netto et al., 2020) definem o DPJ a partir da Teoria dos 6Cs, uma especificação de condições necessárias para o desenvolvimento positivo de jovens proposta por Lerner e colaboradores (2005), que se concentra em seis dimensões do desenvolvimento positivo (Competência, Confiança, Caráter, Cuidado e Compaixão, Conexão e Contribuição). A abordagem dos 6Cs, como umas possíveis para o DPJ é derivada da Teoria Relacional de Sistemas de Desenvolvimento (TRSD) (Overton, 2015), detalhada nos parágrafos subsequentes, assim como outras abordagens pautadas nessa teoria.

Teoria Relacional de Sistemas de Desenvolvimento

O conceito do DPJ é frequentemente abordado como uma derivação da Teoria Relacional de Sistemas de Desenvolvimento (TRSD) (Overton, 2015). A TRSD parte do foco das ciências do desenvolvimento, compreendendo o indivíduo em suas mudanças ao longo do ciclo vital, o qual é uma parte que integra os processos evolutivos aos quais a espécie humana passa (Overton, 2015). Portanto, essa teoria pressupõe que o contexto e o indivíduo não podem ser separados para se

compreender os processos de desenvolvimento humano e as trajetórias individuais. Nessa abordagem, a mudança de paradigma em relação a outras concepções que levam em conta o contexto é representada pelo rompimento com construtos cartesianos sobre o desenvolvimento humano. O crescimento ao longo do ciclo vital passa a ser visto como um processo holístico (ao invés de atomista), ativo (ao invés de fixo), de mudanças e transformação (em oposição ao “ser/estar”), de compreensão da natureza humana como um processo (não uma “substância” imutável”, e que necessita de organização em seu progresso (não uniformidade) (Overton, 2015, p. 4).

Segundo as ideias da TRSD, seja em sua constituição biológica, seja em suas relações, o ser humano apresenta funcionamento via sistemas que agem de forma recíproca entre cada nível de interação (Overton, 2015). A partir desses pressupostos, a diferença com outras abordagens que se sustentam em uma visão sistêmica está na ênfase para como o ser humano vive e atua em seu contexto, assim como na incorporação da interdisciplinaridade ao inserir outros campos do conhecimento (exemplo: biologia evolutiva, antropologia) para uma compreensão mais aprofundada sobre o desenvolvimento humano em diversos níveis de interação (Lerner et al., 2015). Nas escolhas metodológicas esses pressupostos refletem na escolha, por exemplo, do uso de procedimentos sensíveis a mudanças ao longo do tempo e a análise das contribuições individuais (Lerner & Callina, 2014).

Ao descrever o DPJ como uma derivação da TRSD, compreende-se que o DPJ identifica o desenvolvimento como bidirecional entre o indivíduo e os contextos em que se insere, sendo que o desenvolvimento pode ser considerado como adaptativo quando beneficia tanto a pessoa em desenvolvimento quanto a esses contextos (Lerner et al, 2015). Contudo, ainda que uma derivação da TRSD, percebe-se certa difusão de definições do conceito de DPJ. A Tabela 1 apresenta uma síntese de três concepções de DPJ articuladas à TRSD.

Tabela 1*Concepções sobre desenvolvimento positivo de jovens na literatura*

| Concepção | Síntese | Derivações da TRSD | Síntese |
|---|--|---|---|
| | | Programas com Foco no Desenvolvimento Positivo de Jovens (Catalano et al., 2002). | Propõe de 15 construtos para a avaliação de recursos e desenvolvimento de crianças e adolescentes |
| Teoria Relacional de Sistemas de Desenvolvimento (TRSD) (Overton, 2015) | Uma metateoria que aproxima achados na psicologia do desenvolvimento, epigenética e outros campos do conhecimento que compreendem o desenvolvimento humano como holístico, processual e sempre em mudança. | A abordagem dos Recursos de Desenvolvimento (Benson et al., 2007) | Parte do pressuposto que jovens possuem capacidade para o desenvolvimento, desde que fornecidos os recursos materiais e relacionais, propõe 40 recursos para o desenvolvimento |
| | | A Abordagem dos 6Cs e (Lerner et al., 2005, 2015). | Integrada com a perspectiva de recursos do desenvolvimento. Compreende o DPJ como a interação entre seis "Cs": Competência, Confiança, Caráter, Cuidado e Compaixão, Conexão, e Contribuição. |

A partir desta compreensão sistêmica e relacional fornecida por essa teoria, os Programas com Foco no Desenvolvimento Positivo de Jovens (Catalano et al., 2002), a abordagens de Recursos de Desenvolvimento (Benson et al., 2007), e a abordagem dos 6Cs e o Desenvolvimento Positivo de Jovens (Lerner et al., 2005) tem se destacado por sua repercussão articulando o campo de estudos sobre o desenvolvimento positivo de jovens. A seguir, são apresentados aspectos introdutórios sobre essas perspectivas.

Programas com Foco no Desenvolvimento Positivo de Jovens.

Na definição sobre o construto de DPJ uma descrição comum é como o desenvolvimento de programas que trabalham com crianças e adolescentes e que buscam a promoção do desenvolvimento integral nessa população (Ma et al., 2019; Franco et al., 2018). Ao revisar a literatura no início da década de 2000 e que serve de base para a discussão do conceito ainda contemporaneamente, Catalano e colaboradores (2002) definem o DPJ a partir de programas com esse foco, com uma proposta que dialoga com a TRSD e com o modelo de Recursos do Desenvolvimento (descrito na próxima seção) (Benson et al., 2007). Essa compatibilidade pode ser observada através da definição de recursos específicos que podem ser abordados em programas com foco no DPJ, sendo aqueles que apresentam em seus objetivos pelo menos um ou mais dentre quinze construtos para a avaliação de recursos e desenvolvimento dos jovens, que serão descritos a seguir segundo as concepções dessa perspectiva.

Dentre os quinze recursos identificados pelos referidos pesquisadores (Catalano et al., 2002) se encontra a promoção da **conexão com outros**, especialmente com adultos significativos em suas vidas e pares, que geralmente começam no núcleo familiar, mas se expandem conforme a criança vai se desenvolvendo. Ao abordar a conexão com outros podemos identificar nesse recurso os relacionamentos sociais com a família, professores ou outros adultos significativos na vida desse jovem a depender de seu contexto; como por exemplo o vínculo com autoridades religiosas para algumas culturas. Os pares também possuem um papel importante no desenvolvimento de jovens, que vão se alterando ao longo do ciclo vital e muitas vezes apresentando cada vez maior significância (Taylor & Workman, 2018).

A promoção de competências específicas no campo social, emocional, cognitivo, comportamental e moral também é um dos recursos fomentados em programas de DPJ. Em relação a **competência social** estariam as habilidades relacionadas a interação desse jovem a fim de atingir objetivos interpessoais e sociais (Catalano et al., 2002, p.17). A **competência emocional** envolve a compreensão sobre os próprios sentimentos e o reconhecimento dessas em outros. A **competência**

cognitiva envolve a combinação entre habilidades relacionadas ao desempenho acadêmico, integradas com habilidades de resolução de problemas, tomadas de decisão, percepção e relacionamento com outros e com si mesmo. Sobre a **competência comportamental**, pode-se referir a ela como um conceito composto por três dimensões, sendo elas as ações adaptativas - como por exemplo - ajudar os outros, fazer atividades produtivas - e a comunicação verbal e a não-verbal. Por sua vez, a **competência moral** é concebida nessa abordagem como a capacidade de compressão e resposta a questões relativas às normas sociais, de forma ética e justa. Em programas de DPJ é comum que sejam trabalhadas a promoção de empatia, responsabilidade social, entre outros para facilitar o desenvolvimento da competência moral (Catalano et al., 2002).

Próximo a esses conceitos está a promoção de **autodeterminação** como um recurso de DPJ, indicando a tomada de ações de maneira consistente com os valores dos jovens, permitindo seu empoderamento, capacidade de autoadvocacia e outros comportamentos de forma a promover autonomia de uma maneira que seja benéfica na trajetória desse sujeito.

Outro recurso abordado em programas de DPJ é a **resiliência**, que é reconhecida como a capacidade de adaptação a eventos estressantes. Em programas de DPJ, por exemplo, podem ser trabalhadas estratégias de enfrentamento para que esse jovem aprenda a lidar com situações com essas características. Em um sentido próximo, o recurso de **autoeficácia** também é constantemente abordado como necessário para o enfrentamento de situações estressantes, indicando a autopercepção sobre a sua capacidade de atingir os resultados buscados através das suas ações (Catalano et al., 2002).

A busca por uma **identidade positiva e definida** também é reconhecida como um recurso importante para o DPJ, pois reflete o quanto esse jovem possui uma organização coerente de si mesmo, de forma saudável para si. Além da identidade, os recursos associados a **crenças no futuro** demonstram o quanto essa criança/adolescente possui esperança e objetivos para seu futuro, sendo que, programas que promovem **o reconhecimento de comportamentos positivos** são aqueles que fomentam o envolvimento de jovens em atividades pró-sociais e escolhas

que possam levar a resultados benéficos para esse jovem a sua comunidade no presente e no futuro.

O **envolvimento pró-social** é um recurso que pode ser desenvolvido a partir da promoção de atividades ou eventos em que os jovens podem fazer trocas sociais e contribuições para seu contexto. As **normas pró-sociais** são recursos para estimular jovens na adoção de comportamentos saudáveis segundo seus parâmetros contextuais, de forma que haja redução de comportamentos de risco e amplie o envolvimento social (Catalano et al., 2002).

Além desses quatorze recursos, a **espiritualidade** também se mostra associada à promoção de bem-estar e nessa abordagem não necessariamente é associada com a religiosidade, mas não a exclui. Isto é, programas de DPJ que promovem recursos de espiritualidade podem estar associados tanto a entidades religiosas, quanto a práticas promotoras de reflexão, meditação ou busca por crenças (Catalano et al., 2002).

Segundo o referido modelo, seria a interação dos adolescentes com os seus contextos que proporcionam o acesso aos recursos e, por consequência, o desenvolvimento positivo. Observa-se que um dos diferenciais desse modelo é a delimitação de construtos específicos para o desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes. Ressalta-se que esse modelo foi base para uma escala chinesa que avalia o DPJ (Shek & Wu, 2019), e tem sido utilizada como referência para a maior parte dos estudos desenvolvidos sobre o DPJ no contexto chinês (Wen et al., 2015). Essas diferenças sugerem que as variações contextuais necessitam ser compreendidas com maior afinco, a fim de viabilizar estudos e intervenções adequadas à promoção do desenvolvimento positivo, respeitando-se as necessidades dos contextos nos quais esses jovens vivem e agem; bem como compreendendo que, muitas vezes, a variabilidade cultural não pode ser compreendida com a simples tradução de um modelo, sendo necessário seu estudo aprofundado e conhecimento de outras abordagens na área.

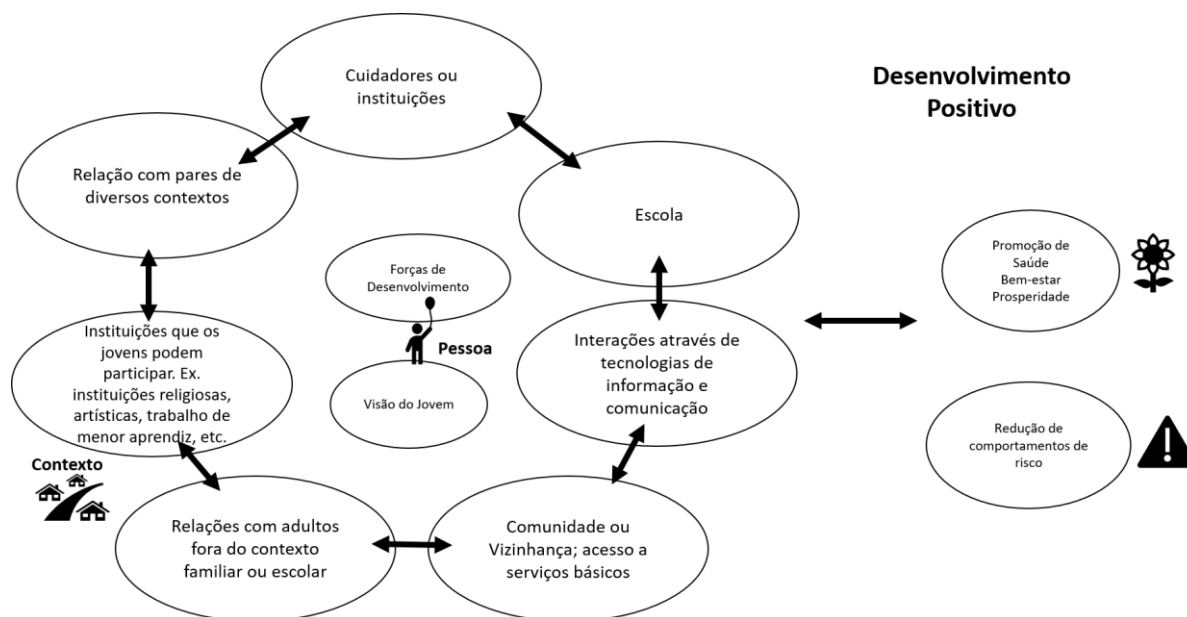
A abordagem de Recursos de Desenvolvimento

A definição do DPJ como sinônimo de recursos e programas de desenvolvimento para crianças e adolescentes foi uma das abordagens iniciais no campo, especialmente considerando as derivações da TRSD. Entretanto, uma das primeiras definições operacionais do conceito de DPJ como campo teórico - e enfoque não necessariamente em programas de desenvolvimento - foi apresentada por Peter Benson no início da década de 1990 e aperfeiçoada ao longo dos anos (Benson et al., 2007; 2011). Nesse processo o modelo foi denominado de Recursos do Desenvolvimento (Benson et al., 2007), indicando que ativos tanto do ambiente, quanto da pessoa deveriam ser promovidos desde os primeiros anos de vida, especialmente ao se focar no DPJ.

Essa abordagem é fundamentada em pressupostos que enfatizam a capacidade de jovens para o desenvolvimento positivo, que é potencializado na medida em que interage com um ambiente que nutre seu desenvolvimento tanto por meio de relacionamentos benéficos quanto por meio da disponibilidade de recursos que favorecem o desenvolvimento, reconhecendo ainda o papel ativo de crianças e adolescentes em seus processos de desenvolvimento positivo (Benson et al., 2007). Deste modo, o modelo de Benson para o DPJ destaca tantos aspectos da pessoa, quanto contribuições do contexto que interagem para potencializar o desenvolvimento positivo. A Figura 1 apresenta uma síntese do modelo indicado por Benson e colaboradores (2007) sobre como essa interação proposta ocorreria para o desenvolvimento positivo de jovens.

Figura 1

Modelo de Desenvolvimento Positivo proposto por Benson e Colaboradores – Interação entre fatores do contexto e da pessoa para a promoção de desenvolvimento positivo de jovens.



Como é possível observar na Figura 1, o modelo de desenvolvimento sob essa perspectiva (Benson et al., 2007, p. 896) prevê interações bidirecionais entre os ambientes e os sujeitos a partir de recursos para que o jovem possa se desenvolver. Nota-se que o suporte é fundamental para que as forças de desenvolvimento do jovem prosperem, permitindo redução de comportamentos de risco (quando existentes) e proporcionando sua saúde, bem-estar e prosperidade tanto para o jovem, quanto para a sua comunidade.

Se as abordagens que tiveram como base os programas de desenvolvimento positivo identificaram quinze recursos para a promoção do DPJ (Catalano et al., 2002), o presente modelo em discussão apresentou evoluções até a proposição de 40 recursos específicos para o desenvolvimento positivo, sendo vinte deles internos e vinte externos (Benson, 1997; 2007). Os recursos internos estariam relacionados a condições que são desenvolvidas nos sujeitos, enquanto os recursos externos refletem a interação da criança ou adolescente com o seu contexto. Nessa abordagem se identificam como recursos internos o **comprometimento com o aprendizado** (subdivido em engajamento e motivação acadêmica, conexão com a escola e com as

atividades, prazer em atividades de leitura), **valores positivos** (composto por valores como integridade, honestidade, responsabilidade, cuidado, justiça social) **identidade positiva** (subdividida em autoestima, propósito, visão positiva sobre o futuro), e **competências sociais** (composta por competências interpessoais e culturais, resiliência e resolução de conflitos). Nessa mesma perspectiva, os recursos externos estariam subdivididos em: **suporte emocional** (apoio e comunicação familiar, de outros adultos significativos, clima escolar e relacionamento com a vizinhança, participação família na vida escolar), **empoderamento** (contribuição para outros membros da comunidade, segurança, autonomia), **uso construtivo do tempo** (atividades em contextos diversos que promovam desenvolvimento, como por exemplo a frequência em atividades desportivas, religiosas entre outras), **conexões e expectativas sobre seu comportamento** (conexões sociais com a família, pares, adultos significativos) (Shek et al., 2019).

Ainda que a abordagem de Recursos do Desenvolvimento tenha sido desenvolvida a partir de um contexto norte-americano, especialmente o estadunidense, esse modelo para o DPJ é um dos que tem sido amplamente abordado na literatura científica sobre DPJ, com evidências da eficácia desse modelo entre culturas distintas (Wiium & Dimitrova, 2019). Contudo, essa concepção não encerra a definição de DPJ e por esse motivo também são abordadas nesse artigo outras concepções que auxiliam na delimitação do conceito de DPJ.

A Abordagem dos 6Cs e o Desenvolvimento Positivo de Jovens.

Como parte das abordagens derivadas da TRSD, a concepção proposta por Lerner, a partir do modelo dos “5Cs” e posteriormente expandido para “6Cs” (Lerner et al., 2005) é uma das perspectivas mais citadas na literatura sobre o DPJ, especialmente por ter sido utilizada em um estudo estadunidense longitudinal e de abrangência nacional, o estudo 4H (Lerner et al., 2019). Segundo esse modelo, o desenvolvimento positivo de uma criança e um adolescente seria propiciado com a combinação entre recursos do ambiente com forças individuais, levando aos “5Cs”,

sendo eles: - Competência, Confiança, Caráter, Cuidado/Compaixão, Conexão, que podem gerar o 6º “C”, a Contribuição. Essa abordagem utiliza como referência os recursos do ambiente e forças individuais descritos no modelo de Recursos do Desenvolvimento (Benson et al., 2007), como por exemplo os conceitos de identidade positiva, conexão com a comunidade, adultos significativos, engajamento escolar, entre outros (Lerner et al., 2015). Assim, o desenvolvimento dos Cs ocorreria através da interação entre fatores contextuais e individuais. A distinção desse modelo em relação ao de Recursos do Desenvolvimento seria a operacionalização de categorias específicas para o desenvolvimento positivo, com ênfase na interação e não no recurso ou característica individual em si, e o acréscimo da temporalidade dessas dimensões até a o desenvolvimento da Contribuição.

A proposição de diferentes modelos nessa abordagem reflete um aspecto essencial da TRSD, a compreensão do desenvolvimento como um processo de mudança. Isso se exemplifica através da ideia de que a interação entre os cinco Cs nas trajetórias de desenvolvimento pode levar à contribuição, o sexto componente dessa abordagem (Lerner, 2005). Isto é, através do desenvolvimento de competências variadas, confiança, desenvolvimento do caráter, cuidado, compaixão e conexão com suas comunidades, é possível o processo de contribuição para si e para outros a seu redor, bem como a redução de comportamentos de risco, caracterizando a concepção dessa abordagem da constituição do DPJ. Portanto, essa abordagem pressupõe um caráter longitudinal e que justifica a alteração tanto em um sentido de investigação científica, quanto de implicações para práticas com jovens. Essa mudança dos 5Cs para os 6Cs também representa o pressuposto da TRSD de que o DPJ é um processo e que necessita de organização em seu percurso.

Mais especificamente sobre os conceitos-chave dessa abordagem (Lerner et al., 2015; 2019), a interação dos recursos internos e externos pode resultar na **competência**, definida como a percepção positiva em áreas como a social, emocional, cognitiva, comportamental e moral. Esse conceito se aproxima das ideias propostas por Catalano e colaboradores (2002), indicando que a definição de competência abrange relações inter e intrapessoais, bem como acadêmicas. Ao avaliar implicações práticas dessa abordagem, observa-se que a noção de competências como um

construto multidimensional pode ser necessária na elaboração de currículos escolares, por exemplo. Ademais, esses conceitos indicam a necessidade de interação entre fatores individuais e contextuais no DPJ, minimizando concepções reducionistas ou culpabilizantes nas intervenções com esse público.

O segundo C dessa abordagem é representado pela **confiança**, caracterizada como o autoconceito global positivo em diversos campos (Phelps et al., 2009). Nessa teoria a confiança é do sujeito em si de uma forma global, seu autovalor, não em relação a domínios específicos e por esse motivo ela se distingue da competência (Lerner et al., 2005). Em outras palavras, se a competência é relativa a domínios específicos na trajetória desse jovem, a confiança é relativa ao seu autoconceito global, ou “senso de si mesmo”.

A **conexão** representa o terceiro C dessa abordagem e envolve a ligação percebida nos relacionamentos e seus variados contextos (Lerner et al., 2005). Um jovem pode sentir conexão com a sua família, seus pares, professores, profissionais de saúde, membros da comunidade, entre inúmeras outras possibilidades, a depender de seu contexto. Ainda que possa ocorrer de forma distinta a depender do jovem e seu momento de vida, ela representa um elemento importante nas trajetórias de DPJ e deve ser contemplada em programas que buscam o desenvolvimento positivo.

Como quarto C está o conceito de **caráter**, que envolve o respeito e aderência a padrões morais e culturais valorizados no contexto (Lerner et al., 2005). Nessa perspectiva de DPJ (Lerner et al., 2011), o caráter envolve questões do indivíduo e do seu contexto. Esse autor o define como o respeito pelas normas culturais e sociais e que também envolve padrões morais do sujeito (Lerner, 2011). Assim como no conceito de confiança, o caráter pode ser subdividido em moral (valores de “certo X errado” para o sujeito e questões filosóficas a respeito da sociedade), cívico (relativo a ser um membro que contribui para a sua sociedade), intelectual (compreensão sobre questões de juízo moral e crenças pessoais) e comportamental (como essa criança ou adolescente age nas relações sociais segundo suas reflexões e valores) (Berkowitz & Bier, 2017). Portanto, a definição de caráter envolve como esse jovem percebe e age em prol de seu contexto e pode acarretar questões significativas para as suas relações sociais.

A noção de **cuidado e compaixão** compõe o quinto C dessa abordagem e reflete o quanto o jovem percebe o outro com um ser com necessidades e direitos (Lerner et al., 2005). Isto é, o quanto a criança/adolescente se sente próximo do outro, reconhece-o como um ser de direitos e compreende as suas necessidades. Cuidado e compaixão nessa perspectiva também indicam o quanto o jovem sente empatia pelas angústias de outras pessoas (Bowers et al, 2010). Em relação a esses conceitos, percebe-se outro aspecto fundamental dessa teoria, que embora os construtos sejam descritos separadamente, sua integração é necessária para a compreensão e prática. Cuidado e compaixão só são possíveis quando se estabelece ao menos um senso de conexão com o outro e algumas competências sociais, como a empatia.

A articulação entre recursos internos e externos de jovens pode propiciar o desenvolvimento da competência, da confiança, da conexão, do caráter, do cuidado e compaixão. Nessa abordagem essas seriam as bases para o DPJ, que também leva em conta o objetivo pela diminuição de comportamentos de risco, quando existentes, mas não restringe a eles. Essa interação entre os 5Cs possibilitaria o sexto C, a **contribuição**, para si e para outros (Lerner et al., 2005). Portanto, o modelo dos 6Cs pressupõe que o DPJ é um processo e para que os efeitos da prosperidade de crianças e adolescentes sejam percebidos para além das trajetórias individuais é necessário se planejar estudos e ações que também tenham esse pressuposto contextual (Lerner et al., 2019).

Discussão

O presente estudo teve como objetivo discutir pontos-chave dentre abordagens sobre o Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ), através de uma revisão narrativa. Verificou-se que há certo consenso sobre o termo DPJ, indicando a mudança de paradigma no estudo e trabalho com crianças e adolescentes. Há modelos mais estudados, como por exemplo, a abordagem dos 6Cs, que define conceitos específicos associados com o DPJ, como as relações com pares, adultos e conceitos que o jovem possui de si (Lerner, 2005). Os recursos ambientais e relacionais (Benson et al., 2007;

Catalano et al., 2002) também indicam possibilidades para a prosperidade de jovens. Entretanto, tais concepções não encerram as discussões sobre o construto. Essa filosofia, abordagem, programa ou modelo para a compreensão do desenvolvimento – a depender como é concebida – enfatiza as forças de desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como os recursos para seu desenvolvimento.

Observou-se também que o termo apresenta estudos especialmente realizados nos Estados Unidos e em contextos europeus, e que pesquisas em outros ambientes ainda são emergentes e necessárias para a avaliação desse conceito em culturas distintas. Ao efetuar uma revisão sistemática sobre Programas de DPJ em países renda baixa e média, Catalano e colaboradores (2019) descrevem o baixo número de estudos em países com essas características, representando apenas 10,04% do total de estudos avaliados na área; e que mesmo nesses casos as pesquisas geralmente são concentradas na África do Sul, Índia e China. Os referidos autores também demonstram a necessidade de robustez e consistência na medição dos resultados de DPJ, com carência de medidas abrangentes e modelos com comprovação nestes contextos, especialmente de caráter longitudinal.

No Brasil esse tema ainda está em ascensão, necessitando investigação sobre suas especificidades, possíveis convergências ou divergências com modelos dominantes como a TRDS ou a Psicologia Positiva. Contudo, a análise preliminar já indica possibilidades, como por exemplo, a exploração da Teoria dos 6Cs em contexto nacional e a descoberta de particularidades desse ambiente. Entretanto, são necessárias pesquisas formativas que auxiliem na compreensão do conceito em contextos variados, como por exemplo, em que medida a realidade e expectativas de comunidades locais são refletidas nos modelos teóricos adotados em pesquisas orientadas pelo DPJ. Esses estudos podem viabilizar achados importantes para a promoção de recursos para o DPJ adequados às necessidades de contextos nacionais. Ademais, a compreensão do DPJ em países de baixa e média renda é necessária para o avanço do campo sobre desenvolvimento de crianças e adolescentes em contextos majoritários e que muitas vezes não são representados nos estudos publicados, com algumas exceções e que indicam a necessidade de avanço nesse contexto (Alvarado et al., 2017; Catalano, 2019).

Ainda que pretenda explorar o conceito de desenvolvimento positivo de jovens, esse estudo apresenta algumas limitações. O foco foi demonstrar como o termo específico tem sido conceituado na literatura sobre infância e adolescência, mas se reconhece que outras abordagens com intuito de promoção de bem-estar e desenvolvimento positivo não estão mencionadas na presente revisão narrativa. Um exemplo é a educação socioemocional de crianças e adolescentes (Petrucci et al., 2016), termo crescente na literatura para a promoção de DPJ em ambientes educacionais. Contudo, o presente artigo evidencia como o debate sobre o DPJ não apenas pode contribuir para avanços na pesquisa e intervenção, mas que é necessária uma avaliação contextual no trabalho com crianças e adolescentes, a fim de maximizar resultados benéficos e que a área de DPJ está consolidada em culturas distintas.

A ampliação do construto de DPJ na literatura científica brasileira é um caminho necessário para a superação de concepções deficitárias e não pautadas na ciência. É preciso que se compreenda as possíveis dificuldades, mas elas não podem ser o ponto-chave do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Um exemplo de implicação prática dessas considerações é a necessidade de programas que visem o desenvolvimento de recursos internos e externos para crianças e adolescentes e que os compreendam de forma holística. Em outras palavras, que as intervenções e pesquisas não tenham desde sua base epistemológica a noção de “remediar” comportamentos inadequados ou indesejáveis, mas que identifiquem as forças dos jovens e seus contextos, mesmo em momentos de aparente adversidade e fraqueza. Essa mudança pode começar com transformações teóricas, que por sua vez poderão servir de base para psicoeducação, currículos, modelos de atendimento à saúde e políticas públicas.

Recomenda-se que futuros estudos e intervenções com crianças e adolescentes possuam uma conceituação nítida sobre esses momentos do ciclo vital e que abordem o desenvolvimento positivo de forma integral, visando a promoção de bem-estar e prosperidade. A mudança de paradigma na compreensão sobre a juventude embasa não somente uma metodologia distinta, mas práticas que têm desde sua base a noção compatível com um conceito de saúde integral, permitindo o estabelecimento de práticas promotoras de bem-estar, saúde e dignidade humana.

Referências

Alvarado, G., Skinner, M., Plaut, D., Moss, C., Kapungu, C., and Reavley, N. A systematic review of positive youth development programs in low- and middle-income countries. In *Usaid*, 2017. <http://www.dmeformpeace.org/peaceexchange/wp-content/uploads/2017/09/Systematic-Review-of-PYD-Programs-in-LMICs1.pdf>

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In *O Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>, 2007.

Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 41, pp. 197–230). Academic Press Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7>, 2011.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. Toward a science of character education. *Journal of Character Education*, 13(1), 33–51, 2017. https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=qCJIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA33&dq=berkowitz+character+positive+youth+development&ots=_BgxUpunq2&sig=a1D7eVfyFIHmbWu78FclsAUCuVQ#v=onepage&q=berkowitz+character+positive+youth+development&f=false

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720–735, 2010. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 2002. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>

Catalano, R. F., Skinner, M. L., Alvarado, G., Kapungu, C., Reavley, N., Patton, G. C., Jessee, C., Plaut, D., Moss, C., Bennett, K., Sawyer, S. M., Sebany, M., Sexton, M., Olenik, C., & Petroni, . Positive Youth Development Programs in Low- and Middle-Income Countries: A Conceptual Framework and Systematic Review of Efficacy. *Journal of Adolescent Health*, 65(1), 15–31, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.01.024>

Domingues, M. P., Cavichioli, F., & Gonçalves, C. E. Perspectiva ecológica na determinação de percursos desportivos contrastantes em jovens futebolistas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(2), 249–261, 2014. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200249>

Franco, G. de R., & Rodrigues, M. C. Programas de Intervenção na Adolescência:

Considerações sobre o Desenvolvimento Positivo do Jovem. *Temas Em Psicologia*, 22, 677–690, 2014. <https://doi.org/10.9788/TP2014.4-01>

Gable, S. L., & Haidt, J. What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110, 2005. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>

Lerner, R. M. Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In *White paper prepared for: Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council* (p. 92), 2005. <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/pubPromotingPositive.pdf>

Lerner, R. M., & Callina, K. S. Relational developmental systems theories and the ecological validity of experimental designs: Commentary on Freund and Isaacowitz. In *Human Development* (Vol. 56, Issue 6, pp. 372–380), 2014. Karger Publishers. <https://doi.org/10.1159/000357179>

Lerner, R. M., Lerner, J. V., P. Bowers, E., & John Geldhof, G. Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–45), 2015. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy116>

Lerner, R. M., Tirrell, J. M., Dowling, E. M., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., Lerner, J. V., King, P. E., Williams, K., Iraheta, G., & Sim, A. T. R. The End of the Beginning: Evidence and Absences Studying Positive Youth Development in a Global Context. In *Adolescent Research Review* (Vol. 4, Issue 1), 2019. Springer. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0093-4>

Ma, C. M. S., Shek, D. T. L., & Leung, H. Evaluation of a Positive Youth Development Program in Hong Kong: A Replication. *Research on Social Work Practice*, 29(7), 808–819, 2019. <https://doi.org/10.1177/1049731518806579>

McDavid, L., McDonough, M. H., & Smith, A. L. An empirical evaluation of two theoretically-based hypotheses on the directional association between self-worth and hope. *Journal of Adolescence*, 41, 25–30, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.02.007>

Nascimento, J. R. A., Silva, A. A., Granja, C. T. L., Oliveira, D. V., Batista, R. P., & Fortes, L. S. Do sporting experiences predict team cohesion in youth athletes? *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(3), 102–112, 2019. <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v19n3/1578-8423-CPD-19-3-00102.pdf>

Netto, I. M. C., Dos Santos, G. J., & Dos Santos, L. M. M. Musical groups as the context for promoting the positive development of adolescents. *Interface: Communication, Health, Education*, 24, 2020. <https://doi.org/10.1590/interface.190367>

Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74–88, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>

Ocampo, D. B., Romo-Parra, H., Villaverde, M. H., Guadarrama, E. M. V., Ibarra, A. I. S., Segal, K. A., Rodríguez, R. S., & González-González, A. Positive development in young people involved in volunteering and its relation to mirror neurons. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(2), 77–90, 2019. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.72199>

Overton, F. W., & Molenaar, P. C. Processes, Relations and Relational-Developmental-Systems. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 4–48). Wiley, 2015.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. *Character strenghts and virtues: A handbook and classification* (First). Oxford University Press, 2004.

Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. *Temas Em Psicologia*, 24(2), 391–402, 2016. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>

Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571–584, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.06.003>

Riciputi, S., McDonough, M. H., & Ullrich-French, S. Participant perceptions of character concepts in a physical activity-based positive youth development program. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(5), 481–492, 2016. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0061>

Rigoni, P. A. G., Belem, I. C., & Vieira, L. F. Systematic review on the impact of sport on the positive youth development of high performance athletes. *Journal of Physical Education (Maringá)*, 28(1), 2854, 2017. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2854>

Santos, F., Côrte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber. *Revista Iberoamericana de Psicologia Del Ejercicio y El Deporte*, 11(2), 289–296, 2016.

Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101–108, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>

Seoane, A. M., & Pérez, B. L. Valores y aspectos positivos de la práctica deportiva en jugadores de baloncesto de 8 a 14 años. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 17(3), 249–254, 2017. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/314081/221061>

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. Positive youth development: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, Volume 10*, 131–141, 2019. <https://doi.org/10.2147/ahmt.s179946>

Shek, D. T. L., & Wu, F. K. Y. Positive youth development and academic behavior in Chinese secondary school students in Hong Kong. *International Journal on Disability and Human Development*, 15(4), 455–459, 2016. <https://doi.org/10.1515/ijdh-2017-5012>

Taylor, S., & Workman, L. *The psychology of human social development: from infancy to adolescence*, 2018.

Wen, M., Su, S., Li, X., & Lin, D. Positive youth development in rural China: *The role of parental migration*. *Social Science and Medicine*, 132, 261–269, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.07.051>

Wium, N., & Dimitrova, R. Positive Youth Development Across Cultures: Introduction to the Special Issue. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 48, Issue 2, pp. 147–153), 2019. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09488-7>

ANÁLISE DO PERFIL ACADÊMICO E QUANTITATIVO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ EM RELAÇÃO AOS DADOS DO CENSUP 2019

Gabriele Struginski Pereira¹

Carlos Fernando França Mosquera²

Resumo: O ingresso de alunos com deficiência nas universidades tem se tornado cada vez mais frequente, contudo, ainda é difícil traçar um panorama completo desses estudantes. Essa pesquisa apresenta uma análise e comparação entre matrículas de alunos com deficiência de uma Universidade Estadual do Paraná e dados coletados do Censo da Educação Superior de 2019 (Censup), juntamente com informações obtidas do Plano Nacional de Saúde (PNS) do mesmo ano. Trata-se de uma pesquisa de cunho quantitativo e exploratório, que considerou a identificação de matrículas de alunos com deficiência no ano de 2019. Os dados foram analisados utilizando a Estatística Descritiva. Conclui-se que o número de matrículas de alunos com deficiência na Universidade Estadual pública do Paraná e no Brasil ainda é pequeno, quando comparados com o restante das matrículas, mas o número é crescente quando comparado com anos anteriores, quando o assunto é a matrícula destes alunos. Sugere-se que uma melhor planificação no levantamento destes dados na universidade pública possa ser um caminho para fortalecer as políticas afirmativas e institucionais, como um aumento de projetos de apoio aos alunos com deficiência proveniente do Centro de Educação e Direitos Humanos da universidade, fundamental para garantir a participação destes alunos na universidade pública.

Palavras-Chave: Universidade. Inclusão. Censo da Educação Superior

¹ Discente do Bacharelado em Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná

² Doutorado em Fisiologia do Exercício pela Universidade Católica San Antonio de Murcia (UCAM/2006). Pós-doutor pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/2018). Professor do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI.

ANALYSIS OF THE ACADEMIC AND QUANTITATIVE PROFILE OF COLLEGE STUDENTS WITH DISABILITIES AT A STATE UNIVERSITY OF PARANÁ IN RELATION TO CENSUP 2019

Abstract: The admission of students with disabilities to universities has become increasingly frequent, however, it is still difficult to draw a complete picture of these students. This research presents an analysis and comparison between enrollments of students with disabilities at a State University of Paraná and data collected from the 2019 Higher Education Census (Censup), together with information obtained from the National Health Plan (PNS) of the same year. This is a quantitative and exploratory research, which considered the identification of enrollments of students with disabilities in 2019. The data was analyzed using Descriptive Statistics. It is concluded that the number of enrollments of students with disabilities at the public state university in Paraná and Brazil is still small, when compared to the rest of enrollments, but the number is growing when compared to previous years when it comes to enrolling these students. . It is suggested that better planning in collecting this data at the public university could be a way to strengthen affirmative and institutional policies, such as an increase in support projects for students with disabilities from the university's Center for Education and Human Rights, which is essential to ensure the participation of these students in the public university.

Keywords: University. Inclusion. Censup. Higher Education Census.

Introdução

Nos últimos anos a entrada do aluno com deficiência (AcD) nas universidades brasileiras se tornou mais frequente e real, mesmo que ainda com muito atraso e inúmeras barreiras. Essa é, portanto, uma preocupação constante das Universidades e Institutos Federais e Estaduais brasileiros, já que o número desses alunos sem acesso à universidade configura-se em exclusão de garantias estudantis. Esses direitos e garantias precisam ser corrigidos e essa pesquisa contribui com esse dever das Instituições de Ensino Universitário.

O artigo propõe como objetivo identificar, descrever e analisar quantos são, quais às deficiências, quais o campus e cursos que esses AcD cursaram no ano de 2019 na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), comparando e analisando com os dados do Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Censup) do mesmo ano. A opção pelo recorte do ano de 2019, foi estabelecido pelos pesquisadores pois foi a única opção encontrada para receber informações sobre os AcD matriculados na UNESPAR. O acesso à educação é imprescindível, visando o artigo 205³ e ao artigo 208⁴ da Constituição Federal de 1998, o qual informa que a educação é de direito de todos. Mesmo com todas às limitações constitucionais e o atraso esperado para que a escola seja para todos, o desafio continua enorme para reduzir a elevada desigualdade educacional brasileira, principalmente agora pela divulgação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), que informa que são quase 20% das Pessoas com Deficiência (PcD) no Brasil analfabetas.

Nem sempre a preocupação estudantil foi prioridade em nosso país, no período do Império, a educação atendia apenas algumas pessoas, nenhuma esperança às pessoas que apresentavam alguma deficiência. Essa realidade começa a mudar com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, tendo em vista o decreto

³ Faz menção ao direito à educação que todo cidadão brasileiro possui.

⁴ (...)Inciso terceiro, dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência (BRASIL, 1998)

nº 1.428 de 12 de setembro do mesmo ano, que oficializou a inauguração do Instituto e teve forte influência do professor José Álvares de Azevedo, que também era cego (LEÃO e SOFIATO, 2019, p. 285). Hoje o Imperial Instituto é reconhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC) (MEC/SEESP, 2008a). Seguindo esta linha do tempo, temos o surgimento do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1857, com a chegada do professor Ernesto Huet, o qual era surdo. Atualmente esta instituição é denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), residindo no Rio de Janeiro, tornando-se a segunda instituição focada em educar PcD (SOFIATO, 2018, p. 208).

Este marco histórico, demarcou o início de uma reparação com uma parte da população brasileira que permanecia/permanece no ostracismo, segregada, excluída e, certamente, sem educação. Foram iniciativas importantes, mas com resultados limitados e sem planejamentos para a permanência desses alunos para uma formação educacional digna de um cidadão da época. Foi preciso um século para as primeiras evidências legais projetar caminhos à chegada das PcD às universidades. Em 1994, assistimos a Conferência Mundial de Educação Especial, com a participação de 92 países, surgindo assim a Declaração de Salamanca (BONDAN; WERLE; SAORIN, 2022, p. 442). A mesma coloca que qualquer PcD tem o direito de mostrar suas demandas com relação à educação, sendo consultada a forma mais vantajosa de educação conforme suas necessidades e circunstâncias (UNESCO, 1994, p. 3).

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (UNESCO, 1994, p. 4)

A Declaração de Salamanca torna-se valorizada e incorporada em quase todos os países, a partir daí, à educação inclusiva se agiganta num caminho sem volta. Outros eventos internacionais também contribuíram com essa repercussão. Em relação aos estudos universitários e sem eles nada seria possível, outros marcos importantes foram

surgindo, como a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o qual dispõe de créditos aos estudantes matriculados em instituições privadas (BECKER e MENDONÇA, 2020, p. 555), se tornando um programa de suma importância para alunos de graduação. Nesta retrospectiva, algumas das leis, decretos e normatizações referentes ao ingresso e direitos das PcD nas universidades, só foi possível pela organização da sociedade civil. Vale ressaltar que em 2019, os estudantes público-alvo da educação superior já usufruíram da Lei de Reserva de Vagas para PcD (Lei de cotas). Podemos mencionar também o surgimento do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2004 e sendo institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, o mesmo concedendo bolsas de estudos integrais e parciais a alunos de graduação, organizando a atividade de assistência social no ensino superior e assim fornecendo um maior número de oportunidades aos alunos (ANDRIOLA e FILHO, 2020, p. 597)

Outro acesso à universidade para a PcD foi a criação do Programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior –, são ações que sustentam o acesso de pessoas com deficiência nas instituições públicas e privadas de ensino, com o objetivo de consolidar núcleos de acessibilidade, proporcionando garantia de acesso para as pessoas com deficiência (OLIVEIRA; SANTIAGO; TEIXEIRA, 2022, p. 3). Sobre a UNESPAR, em 2016, vemos a criação do Centro de Educação e Direitos Humanos (CEDH), abrangendo os sete campi e dividido em três núcleos, a saber: o Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA), o Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG) e o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), este, tem como função, ofertar apoio emocional e pedagógico para a educação inclusiva, para que a permanência do aluno seja viável dentro da instituição, com isso, possibilita ao educando o direito a uma educação plena e acessível. A referência do CEDH da UNESPAR é citada nesta introdução, mesmo que não tenha sido a pioneira nas instituições públicas do estado sobre inclusão, mas porque é a instituição que serviu de análise para a realização dessa pesquisa.

Considerando o público alvo dos alunos com deficiência na universidade, infelizmente muitos ainda não conseguem entrar ou se manter na universidade, pois a maioria das instituições (públicas ou privadas) não apresentam uma modalidade de

ação afirmativa para o acesso e permanência desses alunos. Essas barreiras, de acesso e permanência, acontecem sobre a Lei 13.409/16, que é chamada de Lei de Cotas, hoje ampliada a Política. Enquanto esse artigo é preparado (09/08/2023), aconteceu a aprovação no Congresso Nacional da revisão desta lei⁵. A mesma passa agora a ser permanente, avaliada e atualizada a cada dez anos. Importante ressaltar que a lei passa a incluir quilombolas e pós-graduação dentre dos grupos beneficiados.

Nesse sentido, apesar de todas as políticas voltadas para a permanência do AcD nas universidades, a evasão escolar ainda não foi corrigida. Independente da deficiência ou não, pode ser creditada em algum sentido pela ausência de capacitação dos professores, funcionários e a falta de espaços físicos e equipamentos especializados que contribuem para que isso ocorra (SILVA FILHO et al., 2007, p. 642). Segundo Silva e Pimentel (2022, p. 126) podemos analisar estas barreiras em muitos ambientes universitários, dificultando o acesso do indivíduo na universidade, mais ainda, a sua permanência em um ambiente que não lhe oferece os recursos e adaptações necessárias, principalmente pela falta de uma metodologia adaptada por parte dos professores para com esses alunos.

Como nos lembra Monteiro e Plácido (2020, p. 14); “Uma reviravolta no sistema educacional tradicional, exige uma mudança de atitude que rompa com a lógica da organização dos sistemas escolares”, sejam quaisquer sistemas, que se cristalizaram e não se preocupam com essas mudanças no sistema. “Sistemas escolares marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, que ignora o subjetivo e o afetivo” (MONTEIRO e PLÁCIDO, 2020, p. 14). Apresentar números e analisá-los não basta para resolver problemas seculares nas universidades brasileiras; barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e a mais preocupante, atitudinais. Estas barreiras serão discutidas nesta pesquisa, na retidão de interpretar problemas que impedem a educação para todos, quem sabe o suficiente para propor alternativas de atendimentos, principalmente atitudinais, que colaborem com a permanência do AcD na Universidade

⁵ A alteração da lei ainda depende da aprovação do Senado e sanções do presidente Luiz I. Lula da Silva.

Método

O artigo é de cunho quantitativo e exploratório baseado em dados secundários dos microdados do Censo do Ensino Superior do ano 2019 (Censup), e das informações do CEDH (2019) da UNESPAR. As informações refletem onde estão matriculados os alunos com deficiência da UNESPAR e os cursos matriculados. Os dados foram analisados utilizando a Estatística Descritiva Para Wheelan (2016), os gráficos permitem uma melhor organização, disponibilização e análise do conjunto de dados.

A primeira solicitação dos dados sobre os AcD na UNESPAR foi enviada à coordenação do CEDH local, campus, Curitiba II, por email, no mês de setembro de 2022. Na ocasião, recebemos a resposta de que a coordenação do CEDH local não dispunha destas informações. No mesmo mês, recebemos por email, da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH), os dados que aqui serão discutidos. Portanto, foram as únicas informações disponíveis. Quanto às informações do Censup 2019, são de acesso livre. A UNESPAR é constituída por sete campi, localizados em 6 municípios do Estado do Paraná, Brasil (Curitiba - I e II, Paranavaí, Paranaguá, Campo Mourão, Umuarama e União da Vitória). A Instituição é estadual e pública, oferece 67 cursos de graduação, sendo, 29 de bacharelado e 37 de licenciatura. Na modalidade *stricto sensu*, são 19 cursos e 16 no *lato sensu*.

Resultados e discussão

Os dados levantados da UNESPAR sobre a matrícula de alunos com deficiência (MAcD), foram recebidos pelos pesquisadores com certo ceticismo, isso por vários motivos: não foi fácil encontrar o setor da Universidade que fornecesse essas informações; quando nos foi entregue o documento por email, notamos que não havia o nome do remetente, além disso; as informações não estavam completas e, o setor CEDH, do campus Curitiba II, não soube nos explicar às razões do desconhecimento desses números e informações.

Assim, foi-nos apresentado o número de 51 alunos da UNESPAR autodeclarados deficientes (tabela 1), contabilizando todos os campi, matriculados em 2019 (figura 1), de um total de 11.053 matrículas. Isso representa 0,46% de alunos matriculados com alguma deficiência.

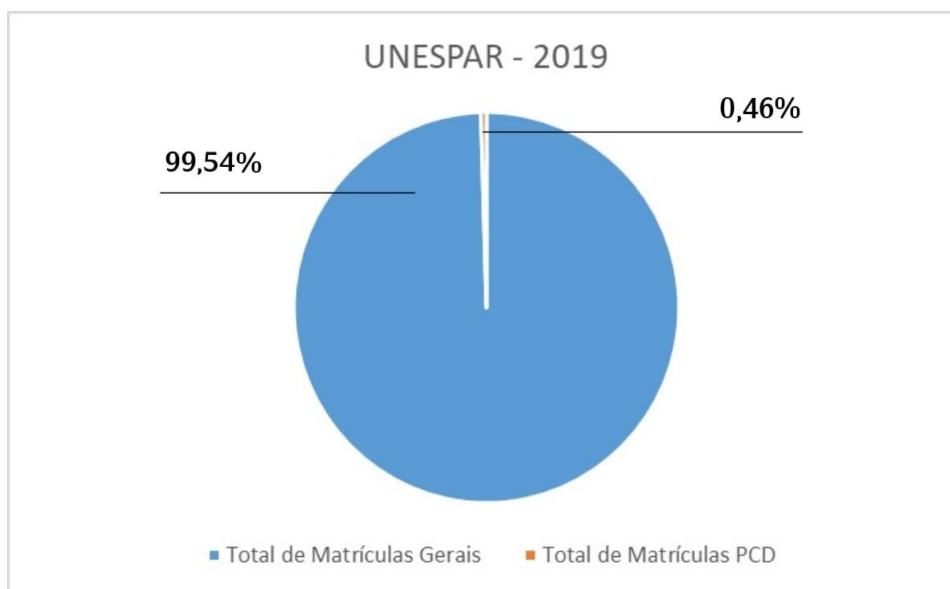
Tabela 1 – Campis, curso e tipo de deficiência de alunos da UNESPAR matriculados em 2019

| CAMPUS | CURSO | DEFICIÊNCIA |
|--------------|---|--------------------|
| APUCARANA | LETRAS – PORTUGUÊS (LICENCIATURA) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| APUCARANA | LETRAS – ESPANHOL (LICENCIATURA) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| APUCARANA | ADMINISTRAÇÃO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| APUCARANA | ADMINISTRAÇÃO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | AUDITIVA |
| APUCARANA | ADMINISTRAÇÃO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | AUDITIVA |
| APUCARANA | ADMINISTRAÇÃO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| APUCARANA | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| APUCARANA | CIÊNCIAS CONTÁBEIS (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | MENTAL/INTELECTUAL |
| APUCARANA | CIÊNCIAS CONTÁBEIS (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | VISUAL |
| CAMPO MOURÃO | PEDAGOGIA (LICENCIATURA) (2019 – ATUAL) | AUDITIVA |
| CAMPO MOURÃO | LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS (LICENCIATURA) (2019 – ATUAL) | VISUAL |
| CAMPO MOURÃO | CIÊNCIAS CONTÁBEIS (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | VISUAL |
| CURITIBA I | ARTES VISUAIS (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | MENTAL/INTELECTUAL |
| CURITIBA I | ARTES VISUAIS (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| CURITIBA I | MUSEOLOGIA (BACHARELADO) (2019 – 2021) | VISUAL |
| CURITIBA I | MUSEOLOGIA (BACHARELADO) (2019 – 2021) | VISUAL |
| CURITIBA I | LICENCIATURA EM MÚSICA (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| CURITIBA II | CINEMA E AUDIOVISUAL (BACHARELADO) (2016 - 2021) | AUDITIVA |
| CURITIBA II | CINEMA E AUDIOVISUAL (BACHARELADO) (2016 – 2021) | AUDITIVA |
| CURITIBA II | ARTES VISUAIS (LICENCIATURA) (2018 – ATUAL) | MENTAL/INTELECTUAL |
| CURITIBA II | TEATRO (LICENCIATURA) (2018 – ATUAL) | VISUAL |

| | | |
|------------------|--|--------------------|
| CURITIBA II | TEATRO (LICENCIATURA) (2018 – ATUAL) | VISUAL |
| CURITIBA II | TEATRO (LICENCIATURA) (2018 – ATUAL) | VISUAL |
| CURITIBA II | TEATRO (LICENCIATURA) (2018 – ATUAL) | FÍSICA |
| CURITIBA II | MUSICOTERAPIA (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | VISUAL |
| CURITIBA II | MUSICOTERAPIA (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | VISUAL |
| CURITIBA II | MUSICOTERAPIA (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | FÍSICA |
| CURITIBA II | ARTES CÊNICAS (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | AUDITIVA |
| PARANAGUÁ | PÇEDAGOGIA (LICENCIATURA) (2018 – ATUAL) | VISUAL |
| PARANAGUÁ | PEDAGOGIA (LICENCIATURA) (2018 – ATUAL) | AUDITIVA |
| PARANAGUÁ | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | FÍSICA |
| PARANAGUÁ | ADMINISTRAÇÃO (BACHARELADO) (2016 – 2019) | FÍSICA |
| PARANAGUÁ | MATEMÁTICA (LICENCIATURA) (2018-2021) | AUDITIVA |
| PARANAÍ | CIÊNCIAS CONTÁBEIS (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| PARANAÍ | ENFERMAGEM (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | VISUAL |
| PARANAÍ | ENFERMAGEM (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | VISUAL |
| PARANAÍ | ENFERMAGEM (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | VISUAL |
| PARANAÍ | DIREITO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | VISUAL |
| PARANAÍ | DIREITO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | MENTAL/INTELECTUAL |
| PARANAÍ | DIREITO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| PARANAÍ | DIREITO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | AUDITIVA |
| PARANAÍ | DIREITO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | VISUAL |
| PARANAÍ | DIREITO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | AUDITIVA |
| PARANAÍ | DIREITO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | VISUAL |
| PARANAÍ | DIREITO (BACHARELADO) (2019 – ATUAL) | VISUAL |
| PARANAÍ | HISTÓRIA (LICENCIATURA) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |
| PARANAÍ | ADMINISTRAÇÃO (BACHARELADO) (2018 – ATUAL) | FÍSICA |
| UNIÃO DA VITÓRIA | PEDAGOGIA (LICENCIATURA) (2019 – ATUAL) | FÍSICA |

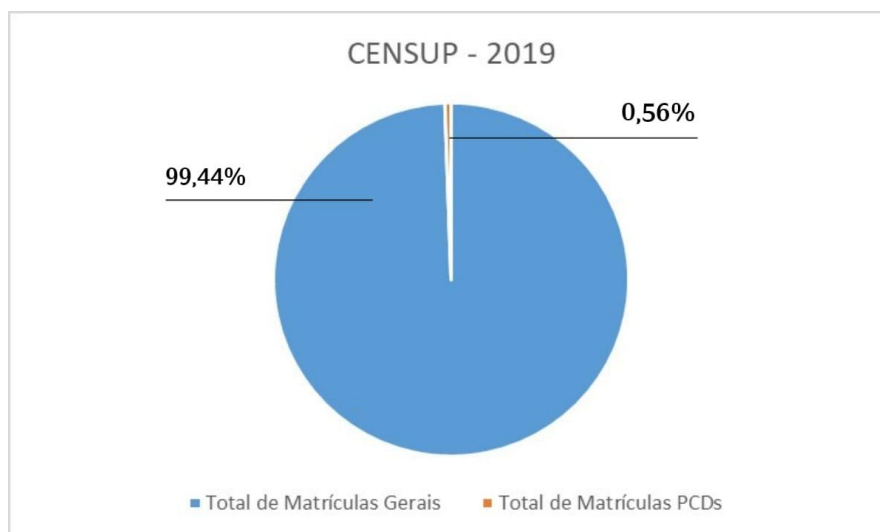
| | | |
|------------------|--|----------|
| UNIÃO DA VITÓRIA | PEDAGOGIA (LICENCIATURA) (2019 – ATUAL) | AUDITIVA |
| UNIÃO DA VITÓRIA | HISTÓRIA (LICENCIATURA) (2019 – ATUAL) | VISUAL |
| UNIÃO DA VITÓRIA | LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS (LICENCIATURA) (2014 – 2019) | VISUAL |
| | | |

Fig. 1 – Total de matrículas na UNESPAR em 2019 e matrículas de alunos com deficiência



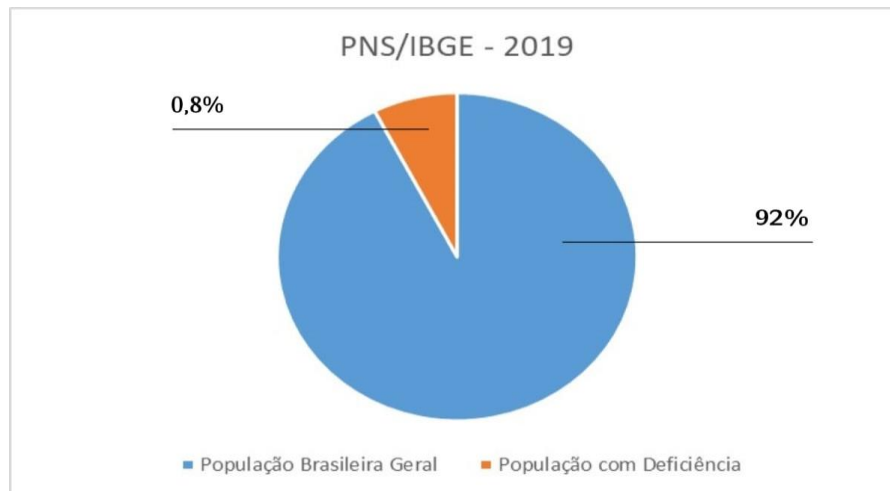
Quando analisamos os números nacionais pelo Censup de 2019 (INEP, 2020), de alunos matriculados em universidades brasileiras, encontramos 48.520 alunos universitários com deficiência (fig. 2), sendo, 18.309 matrículas em instituições públicas e 30.211 matrículas em instituições privadas. A região sul, não desponta entre as primeiras regiões em números de MACD. Isso representa 0,56% do total de 8.603,824 matrículas neste período entre às Universidades Públicas e Privadas de todo Brasil.

Fig. 2 – Total geral de matrículas nas universidades brasileiras e matrículas de alunos com deficiência



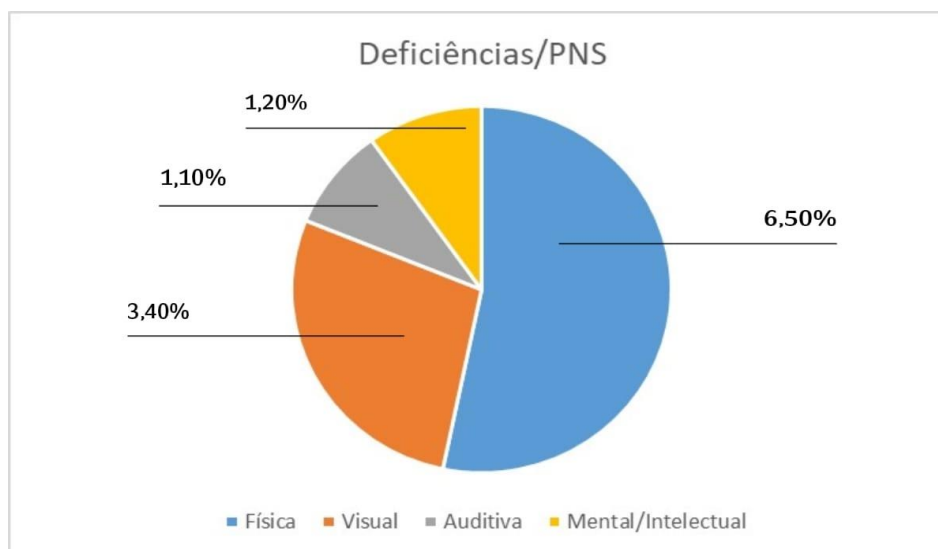
Analisando e cruzando dados universitários com os resultados do IBGE/ PNS, (Plano Nacional de Saúde) em 2019, éramos 210 milhões de habitantes e uma população de 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Na ocasião foi investigado 4 tipos de deficiência: visual, auditiva, motora e intelectual (Fig. 4). Os dados do censo são autodeclarados ou declarados por um morador do domicílio. A deficiência visual (DV) era o maior número autodeclarados. Essa informação sobre a DV difere dos dados do Censup, mesmo que seja em percentuais pequenos, pois a deficiência física (DF) é a mais autodeclarada, como foi na UNESPAR.

Fig. 3 – Número da população brasileira em geral e população com deficiência



Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é considerada pessoa com deficiência quando existe uma barreira a longo prazo física, mental, intelectual ou sensorial. Assim mesmo, indicadores do PNS, apresentam seus números: a deficiência física (6,50%); visual (3,40%), auditiva (1,10%), mental/intelectual (1,20%) (fig.4). Essa discrepância entre PNS e Censup sobre especificações das deficiências, dificulta análise e coleta de informações precisas, visto que ao analisarmos o Censup de 2019 temos um maior número destas descrições para às deficiências citadas. O Censup apresenta: deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, deficiência intelectual, cegueira, surdez, superdotação, autismo, deficiência múltipla, síndrome de asperger, transtorno desintegrativo, síndrome de rett e surdocegueira. Vale ressaltar que segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), deficiências descritas como, deficiência desintegrativa e síndrome de asperger passam a se enquadrar no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), não atendendo mais as especificações descritas no Censup do ano de 2019. Com isso, a contabilização dos dados para a pesquisa se restringe, dificultando uma análise mais profunda e complexa das informações obtidas. Sem contar com outras classificações usadas por Secretarias de Estado de Educação e Saúde, que norteiam as políticas de acesso no ensino básico.

Fig.4– Segundo PNS porcentagem dos grupos de deficiências nas universidades brasileiras



Desses 51 alunos da Unespar, o campus que mais matriculou alunos com deficiência foi o campus de Paranavaí e o que menos matriculou foi o campus de Campo Mourão. Analisando o número total de matrículas da UNESPAR, a porcentagem de alunos com deficiência corresponde a 0,46%. Segundo o censo de 2005, as matrículas de alunos com deficiência nas universidades contabilizavam 6.328 pessoas, considerando os alunos superdotados (ROCHA e MIRANDA, 2019, p. 201). Quando analisamos os valores do Censup de 2019 (8.603.824) e o número atual de alunos com deficiência registrados (48.520), podemos notar um avanço considerável nas matrículas, um aumento crescente de pessoas com deficiências matriculadas no ensino superior (fig. 2). Esse aumento se deve a criação de políticas públicas inclusivas, como comentadas anteriormente, além de outras ações realizadas durante esses anos, como por exemplo, a Lei nº 13.409 de 2016, que alterou a Lei nº 12.711 de 2012, referente a lei de cotas, a qual passa a abranger uma porcentagem de vagas para pessoas com deficiência (GUIMARÃES et al., 2018, p. 936). Esse aumento não reflete a qualidade de atendimento nos cursos universitários, nem tampouco a diminuição das barreiras para a permanência destes alunos na universidade.

O documento que trata da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, criado pela ONU e validado no Brasil no ano de 2008, possibilita que o cidadão brasileiro conheça os direitos acerca da pessoa com deficiência, a partir disso, criada a Lei de Inclusão, como já comentado aqui. Essas políticas são de grande importância na esfera executiva, legislativa e judiciária, em seus três níveis – municipal,

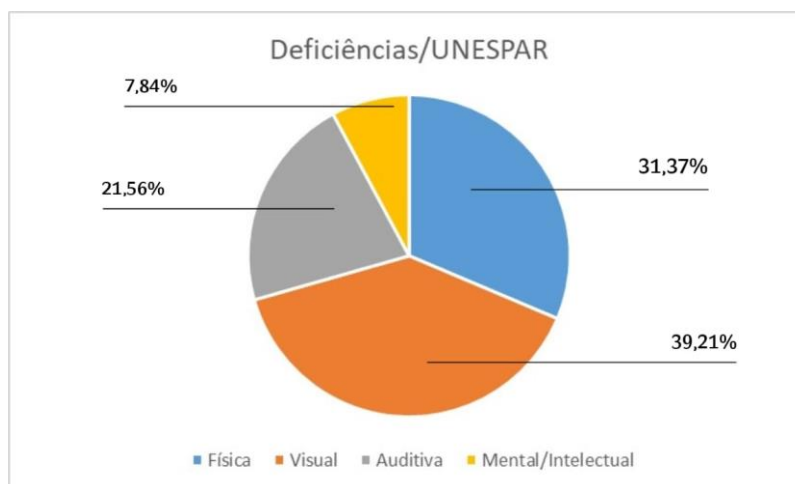
estadual e federal, em junção com documentos na área de direitos humanos, já existentes, agem como uma ferramenta de garantia de autonomia e transformação social para a pessoa com deficiência (OLIVEIRA e RESENDE, 2017, p. 299), garantindo um olhar mais inclusivo das pessoas acerca do assunto. Sem esses suportes legais, seria impossível discutir esses números aqui apresentados.

Seguindo a discussão dos números apresentados, vale ressaltar que a deficiência física (DF) é a maior porcentagem de alunos matriculados no Brasil (Fig. 4), sendo estes números, segundo o Censup, a somatória das pessoas com deficiência em membros superiores e inferiores, visto que essa divisão é relatada no PNS do ano de 2019, não deixando claro se há outros tipos de deficiência física. Utilizar uma classificação de DF que informe se a deficiência é incapacitante ou não, se impede algum tipo de movimento pode colaborar imensamente com o entendimento de quem é esse aluno matriculado. Barreiras arquitetônicas continuam sendo um dos maiores obstáculos para que os AcD possam se deslocar independentes nos diversos espaços universitários. O desenho universal continua sendo a busca por um projeto inclusivo; governos, coordenações de acessibilidade, alunos, professores e sociedade civil devem ser os responsáveis por essas mudanças.

Por sua vez, diferentemente do que apontou o Censup, na UNESPAR, temos a deficiência visual (39,21%), como a deficiência mais identificada. Os números de alunos com DV apresentados na UNESPAR (Fig.5) são mais próximos dos Censos do IBGE (2010), nos últimos anos, há muito que sabemos que a DV é a mais comum entre os brasileiros. Cabe aqui informar e discutir que os números elevados de pessoas com DV (baixa visão e cegos), investigadas em pesquisas do IBGE e outras pesquisas sobre saúde em nosso país, não deixam claro se as dificuldades visuais autorrelatadas pelos investigados são uma deficiência ou apenas uma dificuldade visual, no uso dos óculos, pode corrigir à acuidade visual⁶. Diante disso, é de extrema importância outras reflexões sobre esses números, só assim é possível pensar em políticas públicas que abrangem diretamente esse público, frente a sua condição particular (ROCHA, LACERDA; LIZZI, 2022, p. 21). O mesmo será necessário nas políticas internas da UNESPAR.

⁶ O censo de 2022 apresentou questões diferentes do anterior, 2010. Os resultados da DV 3,1%, estão próximos da DF, 3,4%.

Fig. 5 – Alunos com deficiência na UNESPAR



Quanto aos números nacionais 0,56% e locais 0,46%, nas universidades brasileiras, cabe outra análise sobre esses números. Podemos observar que os valores não chegam próximo à 1% quando contabilizados. Mesmo com políticas públicas voltadas para o acesso da PcD no ensino superior, observamos uma falta de proporcionalidade diante dos dados apresentados, reforçando que essa exclusão se inicia nos anos iniciais de escolarização, a qual resulta na dificuldade de ingresso desses estudantes (FERREIRA, 2016, p. 64). Outro fator, este mais pontual, pode estar relacionado à falta de acessibilidade no momento da realização do Enem ou vestibular, estes, comprometem no desempenho do exame por parte do vestibulando, assim como questões estruturais, metodológicas e comunicacionais que abordadas de forma precária, contribuem como um agravante para a realização do exame (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018, p. 20). Quanto a forma de ingresso na UNESPAR dos alunos com deficiência, por cotas ou não, essas informações não foram contempladas em nossa solicitação. Infelizmente não sabemos como esses alunos ingressaram na Universidade, como também não sabemos se os mesmos se identificaram ou não para o CEDH no início das aulas, prejudicando à análise necessária para a formulação de políticas afirmativas e institucionais.

Conclusão

Evidencia-se uma necessidade urgente na Unespar em coletar informações sociodemográficas de todos os alunos matriculados nos seus diversos campi e, em particular, que os AcD possam preencher um formulário no momento da matrícula que esteja próximo dos dados coletados pelo CenSup. Uma iniciativa simples, necessária para que no próximo Censo Universitário a UNESPAR possa contribuir nacionalmente para compor o banco de dados nacionais. Inevitavelmente as mesmas informações unificadas de cada campi, compõem o principal argumento para qualquer tipo de mudança estrutural e pedagógica dentro da UNESPAR. Ampliar discussões internas sobre as principais barreiras que dificultam a permanência do aluno com deficiência na universidade são fundamentais para uma universidade democrática e plural. Sugere-se que novos estudos sobre a temática de alunos universitários com deficiência sejam investigados e publicados para o fortalecimento de iniciativas que colaborem com o aumento do número de matrículas destes alunos.

Referências

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BARROZO FILHO, José Liberato. **Avaliação de políticas públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 25, n. 3, p. 594-621, 2020.

BECKER, Kalinca Léia; MENDONÇA, Mário Jorge Cardoso de. **Políticas de financiamento estudantil: análise de impacto do Fies no tempo de conclusão do ensino superior**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 2 p. 551-581, 2021.

BONDAN, Daisy Eckhard; WERLE, Flavia Obino Correa; SAORÍN, Jesús Molina. **Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 438-457, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto

de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

FERREIRA, Erika Luzia Lopes da Silva. **A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN: do acesso à permanência.** Mestrado em Serviço Social. Universidade do Rio Grande do Norte. Brasil. 2016.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim et al. **Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: Da Educação Básica ao Ensino Superior.** Revista brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, n. 4, p. 935-952, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil. IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101964>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP/Orientações – 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/orientacoes>.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica,** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira, SOFIATO, Cássia Geciauskas. **A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando A História.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 2, p. 283-300, 2019.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. spe, p. 15-23, 2018.

MONTEIRO, Cátia Maria Alves, PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. **Acolher para incluir: Caderno de Orientações para o Acolhimento de Estudantes Público-alvo da Educação Especial e/ou com Transtornos Funcionais Específicos do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.** Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal

Catarinense. Brasil. 2020.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista.** Educação e Pesquisa, v. 48, p.1-22, 2022.

OLIVEIRA, Ana Luiza de Mendonça; RESENDE, Marineia Crosara de. **Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 295-301, 2017.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LIZZI, Elisângela Aparecida da Silva. **Perfil dos Estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior brasileira antes da Lei de Reserva de Vagas.** Revista Práxis Educacional, Bahia, v. 18, n. 49, 2022.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior.** Revista Educação Especial, v. 22, n. 34, p. 197-211, 2009.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do Programa INCLUIR na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005–2010).** Mestrado em Educação - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Brasil, 2013.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana. **A inclusão no ensino superior vivências de estudantes com deficiência visual.** Bauru, Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, 2022.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo, MONTEJUNAS, Paulo Roberto, HIPÓLITO, Óscar, LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **A evasão no ensino superior brasileiro.** São Paulo, Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. **A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação.** São Paulo, Cadernos de Pesquisa, v. 25, n. 2, p. 207-224, 2018.

WHEELAN, Charles. **Estatística: o que é, para que serve, como funciona.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016.

PROPOSTA DE ANÁLISE MUSICOTERAPÊUTICA DE CANÇÕES A PARTIR DOS CONCEITOS DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE VYGOTSKY

Hermes Soares Dos Santos¹

Liliane Martins Furtado Oliveira Lehtonen Souza²

Lydio Roberto Silva³

Gislaine Cristina Vagetti⁴

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de análise musicoterapêutica de uma canção composta por um grupo de mulheres que sofreram violência, residentes de uma casa-abrigo. A fundamentação teórica principal foram os conceitos de significados e sentidos de Vygotsky e contribuições teóricas e metodológicas de Tatit e Sampaio. Metodologia: foram descritos os dados contextuais das participantes, a relação entre os significados e sentidos da melodia, letra e harmonia, a performance e arranjo da composição, e a interpretação a partir dos dados coletados. Por fim, concluiu-se que a proposta de análise proporciona ao musicoterapeuta material melhor para manejo dos elementos da canção dentro do processo musicoterapêutico.

Palavras-Chave: violência contra as mulheres, Musicoterapia, análise musical.

¹ Doutorando em Educação (PPGE-UFPR); Mestre em Música (EMAC-UFG); Bacharel em Musicoterapia (EMAC-UFG); Bacharel em Flauta Transversal (MÚSICA-UnB); Membro do Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano (GPEH-UFPR). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia (NEPIM). Professor Assistente do Bacharelado em Musicoterapia (UNESPAR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1619832393419485>; ORCID: 0000-0001-6531-5562; email: hermes.santos@ufpr.br

² Doutorando em Educação (PPGE-UFPR); Membro do Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano (GPEH-UFPR). Mestre em Educação (PPGE-UFPR); Bacharel em Musicoterapia (EMAC-UFG); Bacharel em Superior de Instrumento Piano pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná; Bacharel em Musicoterapia (UNESPAR); Especialista em Música Popular Brasileira (UNESPAR); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9270720295606021>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5285-9974>; email: lilamfo@gmail.com

³ Doutorando em Educação (PPGE-UFPR); Membro do Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano (GPEH-UFPR). Mestre em Engenharia da Produção (Mídia e Conhecimento – UFSC); Especialista em Educação Especial (PUCPR) e em Fundamentos Estéticos da Arte Educação (UNESPAR); Licenciado em Música e Bacharel em Musicoterapia (UNESPAR). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia (NEPIM). <http://lattes.cnpq.br/9826437349331237>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2750-6576>; email: lydio.silva@unespar.edu.br

⁴ Doutora em Educação Física (UFPR); Mestrado com pesquisa em processo ensino-aprendizagem na educação física para idosos (UEM); Professora Associada da UNESPAR; Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (PPGE-UFPR); Membro do Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano (GPEH-UFPR); Professora do Programa de Pós-Graduação em Música (PPG-Mus) na UNESPAR. Líder do Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano (GPEH) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Vice-líder do Centro de Pesquisa em Educação e Pedagogia do Esporte (CEPEPE) da UFPR. Membro do grupo de pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (UFPR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia (NEPIM) da UNESPAR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8495637038816664>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0704-1297>; email: gislainevagetti@hotmail.com

MUSIC THERAPY ANALYSIS PROPOSAL OF SONGS BASED ON VYGOTSKY'S CONCEPTS OF MEANINGS AND SENSES

Abstract: This study is a Music Therapy analysis proposal of a song composed by a group of women who have suffered violence, and then became residents in a shelter house. The basic theory were Vygotsky's concepts of meaning and senses and theoretical and methodological contributions of Tatit and Sampaio. Methodology: contextual data of the participants, relation among melody, lyrics and harmony meanings and senses, performance and song arrangement and the data interpretation were described. Finally, it is understood that this analysis proposal provides improves the music therapist with better material for managing the song elements within the music therapy process.

Keywords: violence against women, Music Therapy, music analysis.

Introdução

Cantar é uma forma de expressão oral que pode contar com gestos contínuos e articulados, carregados de tensão e naturalidade. Essa prática exige um delicado equilíbrio entre elementos melódicos, rítmicos, linguísticos, parâmetros musicais e entonação cotidiana. No universo dos/as cantores/as, o foco não reside apenas na mensagem transmitida, mas na maneira como ela é comunicada, com as expressões faciais, corporais, musicais, pois é fundamental preocupar-se como o ouvinte irá recebê-la. Através dessa abordagem, aquilo que é comunicado, frequentemente, adquire um caráter robusto e significativo. O principal recurso é o processo de entoação, que transforma a fala em música (TATIT, 1987). Dessa transformação, nasce a canção.

A canção, estrutura que abriga a expressão do canto, faz parte da vida do ser humano, seja qual for sua cultura ou etnia. Pode ser festiva, introspectiva, de luto, de bonança, de alegria, de tristeza ou mesmo utilizado para “esquecer um fato ou para lembrá-lo” (CANDIDO; PEDROSA, 2018, p. 61). Ruud (2005) destaca a importância da canção para adultos, jovens e crianças na criação de símbolos de como representar o mundo e de metáforas sobre o que acontece interna e externamente com o ser humano. As canções fazem parte da trilha sonora de nossas vidas. "Há canções para todos e para tudo" (p. 10 - tradução nossa).

Canções populares capturam corações e mentes de todas as gerações, assim reflete como um espelho as atitudes culturais, filosóficas e políticas de cada tempo. Nós as usamos para o amor e a raiva, na paz e na guerra, no desespero e na esperança, na celebração e no protesto (BAKER; WIGRAM, 2005, p. 12-13 – tradução nossa).

Baker e Wigram (2005, p. 12) destacam dois principais propósitos do canto existentes desde tempos originários: logogênico, na qual a forma de cantar é um estilo monótono que prioriza as palavras e o patogênico, em que a atenção é voltada para a "descarga de tensão, força, irritação e definido como nascido da paixão" (tradução nossa).

Ao aproximar o propósito patogênico destacado por Baker e Wigram (2005) da função catártica da arte (VYGOTSKY, 1999), na qual, após a descarga emotiva promovida pela expressão artística ocorre a modificação das emoções anteriores à descarga, é imperativo afirmar que a canção na prática musicoterapêutica tem suma importância, uma vez que mobiliza diretamente as emoções.

No campo da Musicoterapia, há várias abordagens que utilizam a canção como mobilizadora das emoções. Sampaio (2018) cita algumas, como a canção âncora, na qual o musicoterapeuta a utiliza para mobilizar a relação com seu participante, mobilizado pela contratransferência (CIRIGLIANO, 2004); a canção desencadeante, em que o musicoterapeuta busca no repertório das massas culturais, com grande penetração social com possibilidades de desencadear significativas reações no participante (BRITO, 2001); a técnica músico-verbal (MILLECCO FILHO; BRANDÃO; MILLECCO, 2001), na qual o sujeito entra em contato com suas emoções a partir das canções propostas pelo terapeuta ou pelo próprio sujeito por meio de recursos oferecidos pelo primeiro.

Essas aplicações colocam a canção em um lugar significativo nos processos musicoterapêuticos. Quando uma canção é composta durante esses processos, a análise das relações entre seus elementos, a saber, ritmo, melodia, harmonia e letra, e suas propriedades, a saber, intensidade, timbre, altura e duração auxiliam e enriquecem o planejamento do musicoterapeuta, bem como o acompanhamento do processo.

Para que o planejamento seja efetivo, na Musicoterapia, considera-se a influência do contexto em que o participante está inserido em suas relações sociais, bem como sua história pessoal e as características dos elementos e parâmetros musicais nos diversos estilos musicais (samba, forró, canção de ninar...) contidos nas canções que aprecia (BARCELLOS, 2016). Além de nortear um processo, a composição de uma canção pode ser vista também como o produto inserido dentro de um contexto terapêutico (BAKER; WIGRAM, 2005).

Sendo assim, este estudo visa apresentar uma possibilidade de análise dos elementos musicais e a letra de uma composição, que traduz a realidade vivida pelas participantes de um grupo de mulheres que sofreram violência em um momento de suas vidas e se mudaram para uma casa-abrigo.

Fundamentação teórica

Neste trabalho, a fundamentação teórica principal se baseia nos conceitos de significado e sentido de Vygotsky (2009). Para o autor, “o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto” (VYGOTSKY, 2009, p. 466). Refere-se ao entendimento de uma coletividade sobre um conceito. O sentido de uma palavra “é [...], móvel, [...] muda constantemente [...] segundo as circunstâncias” (p. 465-6), refere-se à experiência particular de um sujeito.

Ambos, significado e sentido, estão em relação dialética⁵. O significado da palavra é uma zona de sentido, e o sentido, vivenciado por um sujeito ou grupo de sujeitos, influencia o significado de uma coletividade proporcionando o surgimento de novas reflexões.

Vygotsky (2009) apresenta o significado como uma unidade primária constituinte para a análise do pensamento e da palavra, dois elementos também em relação dialética. Compreendida em seu tempo, diferente de muitos de seus contemporâneos, pode-se entender a relação entre pensamento e palavra como a relação entre os elementos da molécula da água (H₂O): hidrogênio e oxigênio. Ambos não poderiam ser analisados separadamente para compreender o comportamento desse mineral, pois o hidrogênio queima e o oxigênio alimenta a combustão⁶.

Dessa forma, para a análise de uma canção ser efetuada de forma mais completa com todos os elementos observados em movimento⁷, a palavra - letra da

⁵ A dialética de Hegel afirma que o pensamento é gerador de conhecimento. Marx afirmou que o movimento do objeto influencia o pensamento do sujeito (TEIXEIRA; PREUSS, 2021). Vygotsky (2009) compreende esta dialética presente nos movimentos do pensamento e da palavra e, conseqüentemente, dos significados e sentidos.

⁶ Percebe-se que a compreensão do comportamento da molécula da água não se encontra na análise da água por si mesma, mas na relação desta com o ambiente. Atos como “queimar”, “apagar”, “alimentar” sempre se referem a algo, pois o que queima, queima algo. Portanto, o significado de uma palavra, vai além da palavra, pois a palavra remete a objetos e ações. Seria o momento da palavra em um discurso que evoca diversos elementos da realidade com “um grau de fechamento”. Já o sentido, evoca o infinito, “é aberto, como a consciência” (TOASSA, 2020, p. 182). A relação entre sentido e significado está na análise semântica da consciência. E a consciência, é construída pelas atividades do sujeito nas quais significados e sentidos estão em relação (VYGOTSKY, 2012).

⁷ Entende-se como movimento a relação dialética entre os elementos, uma vez que Vygotsky (2009) não se preocupou em detalhar cada elemento separadamente para entender sua natureza, mas entender a natureza dos fenômenos a partir dessa forma de relação entre seus elementos.

canção - deve ser analisada juntamente com os demais signos, os elementos musicais, a saber, melodia, harmonia e ritmo. Nestes residem outros aspectos do pensamento do compositor e da cultura que o abriga, que agem em conjunto com a letra, a saber, suas reflexões e suas emoções.

Langer (2019) afirma que as palavras, ao adentrar na música, não são mais poesia ou prosa, mas elementos musicais. O sentimento transmitido a quem faz uso da canção provém da atuação conjunta desses elementos. Ao citar a canção "Desafinado" de Tom Jobim, Dreher (2006), a partir do pensamento de Langer (2019), quando esta afirma que palavra e música são conjugadas na canção, também afirma que "toda vez que a melodia, harmonia, surge nos ouvidos, mente [...] a poesia também vem, pois ambas são uma unidade, uma complementa o sentido da outra" (DREHER, 2006, p. 135).

Dreher (2006) apenas cita trechos de canções que evocaram sentimentos importantes em determinados momentos para pacientes, sem analisar a relação dos elementos musicais, a saber, poesia e melodia, em trechos específicos. A autora não apresentou uma proposta de análise. Contudo, a compreensão sobre elementos musicais, nos quais letra e música são observados em conjunto, será aproveitada para a construção da proposta de análise deste trabalho.

Sampaio (2018), por sua vez, propõe uma "análise de canções no contexto musicoterapêutico construído a partir da teoria e prática da Semiótica da Canção" de Luiz Tatit e colaboradores (DIETRICH, 2008; MACHADO, 2012; SILVA, 2011; TATIT, 2002). O roteiro elaborado foi descrito nos seguintes itens:

1. Descrição do contexto clínico: dados contextuais, clínicos e biográficos do paciente;
2. "Análise semiótica da letra e da melodia" (p .314);
3. "Análise do arranjo e performance do cantor" (Ibid.);
4. Interpretações: a partir dos dados coletados e da análise;
5. "Inferências sobre as implicações presentes [...] e futuras para o processo clínico musicoterapêutico" (Ibid.).

Esta linha de análise corrobora com as afirmações de Greca (2011) que afirma

que letra e melodia, quando apresentados juntos, são elementos indissociáveis, isto é, a canção é uma entidade que não é só letra, nem tampouco só melodia, ainda é arranjo, interpretação, performance e todo o seu contexto de produção e difusão.

A aproximação e a conseqüente indissociabilidade entre letra e melodia também se justifica para a proposta de análise com as reflexões de Tatit (1987) sobre a entonação no discurso oral. É possível ao leitor, ao ler a letra de uma canção brasileira sem cantá-la, emitir entonações próprias da linguagem coloquial⁸.

É inevitável. Quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira. As cordas vocais têm a função precípua de oferecer a matéria sonora para a fala do dia a dia. Se esta matéria surge em forma de canto não deixa, por isso, de transparecer a cumplicidade do cantor com seu texto, do mesmo modo que qualquer falante com suas frases. E quem estabelece este elo cúmplice é a melodia no canto e a entoação na fala (TATIT, 1987, p. 6).

Para enfatizar o papel da entonação, TATIT (1987) reflete sobre a ordenação do texto de um discurso oral, ao afirmar que:

[...] tudo aqui é organizado, desde os segmentos microestruturais, os elementos de relação entre palavras (as preposições), entre as frases (as conjunções), as concordâncias, as regências, até a totalidade macroestrutural do texto, sua sintaxe narrativa e discursiva construída por uma interação de modalidades (TATIT, 1987 p. 7).

A entonação ocupa o papel de enfatizar as informações mais pertinentes do texto. Ela é incorporada à ausência de métrica. O leitor, ao ler o mesmo texto, pode ler de diferentes maneiras a cada vez que o faz. Assim, a entonação melódica fica sujeita à duração de cada frase e sua irregularidade.

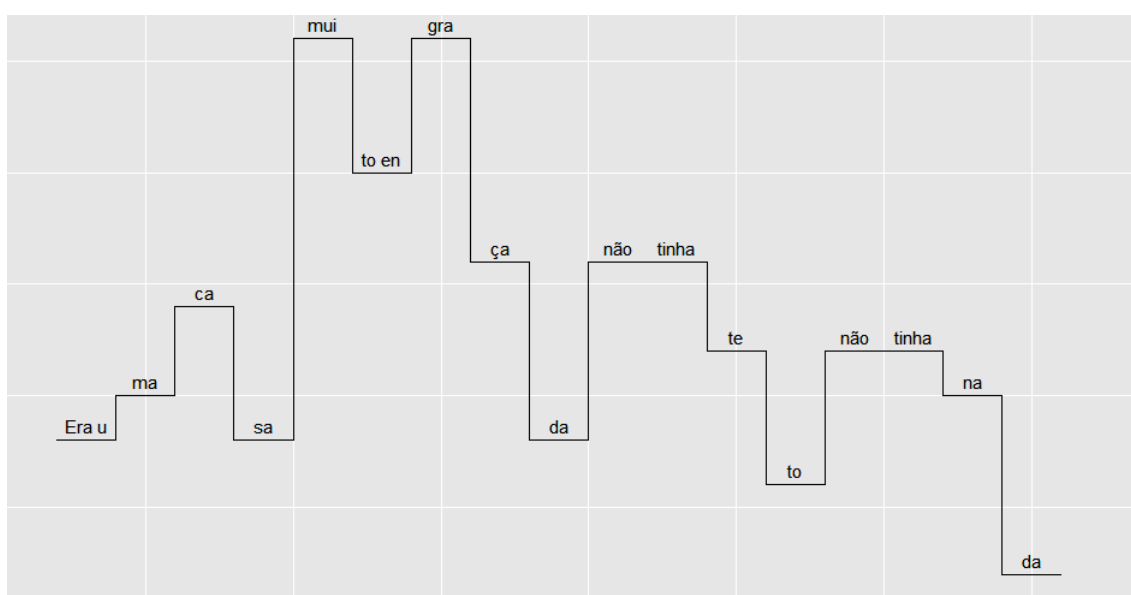
Em uma canção, com ritmo estabelecido, regularidade, incorporando a irregularidade e a dependência do texto na melodia da canção, "dá margem a que o ouvinte reconheça o seu próprio discurso oral nas entrelinhas do tratamento estético

⁸ O compositor Hermeto Pascoal colocou melodia em um discurso do ex-presidente Fernando Collor de Melo. Este é um exemplo de aproximação da melodia da fala da melodia musical. Um discurso de uma personalidade política é carregado de entonações melódicas, intensidades distintas, trechos de letra evocativos para a luta, a mudança, manutenção da ordem, paz e outros aspectos. Esta composição se encontra em <https://www.youtube.com/watch?v=DECm5YqBOQ0> (nota dos autores).

musical" (TATIT, 1987, p. 7). Para que isso seja mais bem compreendido, é necessário "examinar as canções especialmente criadoras de situação locutiva, pois, nelas, o mecanismo se evidencia" (TATIT, 1987, p. 9).

O trecho da canção abaixo, "A casa", de Toquinho e Vinicius, exposto em uma pauta semelhante a uma partitura convencional criada por Tatit (1987), com as entonações em linhas cujas alturas possuem alturas semelhantes a semitons, demonstra o que seria a grafia da entonação.

Figura 1: grafia da entonação da canção "A casa", de Toquinho e Vinicius



Fonte: os autores

Tal relação entre letra e melodia pode ser também associada à fundamentação teórica de Vygotsky (2009) sobre significados e sentidos. A entonação de um discurso, a forma como uma pessoa constrói a melodia de sua fala, de sua linguagem coloquial (TATIT, 1987), possibilita que o ouvinte faça conexões com imagens, sentimentos e lembranças diversas. Portanto, o significado, um conceito que compreendido a partir do movimento dialético entre palavra e pensamento, quando analisado em uma canção, considera também a entonação⁹ do discurso e o movimento da melodia.

⁹ No início da notação musical, na Idade Média, havia os neumas. Os neumas foram a origem da notação

Essa grafia de Tatit (1987) prioriza na entonação a altura. A notação musical tradicional prioriza, além da altura, a duração. Ambas são pouco precisas quanto a características “como o timbre, a intensidade, o espaço...” (BOSSEUR, 2014, p. 7). A ambiguidade dos sinais levam os compositores a transgredir as regras de notação e a constante adaptação dessas regras a contextos estilísticos e pessoais distintos. A notação demanda várias funções:

[...] orientar a execução do intérprete, fornecer um repertório de sinais dentro dos quais o compositor desenhará as ferramentas destinadas a comunicar o que é inicialmente apenas um projeto, conservar o que deve se impor como a estrutura da obra e permite assim analisar, classificar (BOSSEUR, 2014, p. 7-8).

Neste trabalho, serão consideradas úteis para a análise as duas grafias. Uma dialoga com a linguagem coloquial e a outra é mais precisa na duração e altura. Os demais aspectos de interpretação, assim como aqueles despertados pela audição da canção – emoções, lembranças e outros – serão utilizados na discussão dos dados.

Metodologia

A análise da letra da composição já foi publicada neste periódico¹⁰ (SANTOS, 2019). Na publicação referida¹¹, foi analisada apenas a letra da composição com base nos conceitos de significado e sentido de Vygotsky (2009). No atual estudo, utilizar-se-á a mesma fundamentação e outras auxiliares para analisar a relação entre melodia e letra.

musical ocidental e já trazia todos esses elementos que são tratados neste artigo. A origem desta palavra é incerta: “poderia tratar-se de *pneuma* (sopro), de *neuma* (sinal, gesto) ou *nômos* (lei cânone)”. Poderia ter ligação com um sistema de gestos, “para sugerir uma elevação, uma declinação ou uma inflexão da voz, eram produzidos por um chefe do coro, o *domestikos*” (BOUSSEUR, 2014, p. 16), sendo, provavelmente, transferidos para a inscrição gráfica. Desde o século VII, não eram utilizados apenas na música religiosa, como salmos e cânticos litúrgicos, mas também eram “associados à vocalização de textos clássicos latinos ou nos *planctos*, lamentação fúnebre em honra dos grandes personagens” (p. 18).

¹⁰ Volume 10, n° 1, em <<https://doi.org/10.33871/2317417X.2019.10.1.3152>>

¹¹ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná (CEP/UNESPAR) e aprovada pelo parecer 3.456.203 em 16 de julho de 2019.

Com base no roteiro para a análise da canção musicoterapêutica apresentado por Sampaio (2018), construído como fundamentação teórica na perspectiva de Vygotsky (2009) tem-se:

1. Descrição dos dados contextuais, clínicos e biográficos do participante;
2. Destaque dos signos (palavras, expressões, estilos musicais) mais presentes durante a anamnese (histórico musical), presentes na cultura local e regional e na fala do participante
3. Análise dos significados e sentidos da melodia, letra e harmonia
4. Análise da performance e arranjo do participante
5. Interpretações: a partir dos dados coletados e da análise;
6. Inferências do produto sobre o processo presente e futuro do participante.

Assim, trataremos dos dados contextuais do participante, do destaque dos signos na análise dos significados e sentidos da melodia, letra e harmonia, da análise da performance e arranjo do participante, das interpretações a partir dos dados coletados da análise, como indicado nos itens 1, 3, 4, 5 da lista acima para análise da canção.

Resultados

O grupo pesquisado com o qual foi construída uma adaptação da letra era formado por mulheres residentes em uma casa-abrigo na cidade de Curitiba. Essas mulheres moravam nesse local, pois haviam sofrido violência doméstica.

Ao final do processo, nos últimos encontros, em uma experiência musical de audição (BRUSCIA, 2016), as participantes escolheram canções cuja temática era *casa*. Diante disso, o musicoterapeuta propôs que o grupo fizessem uma canção com essa temática. Sugeriu que poderia ser uma canção inédita, com melodia composta pelo grupo, ou uma nova letra para uma melodia já existente, utilizando assim a variação "transformações de canções" da experiência musical de composição (BRUSCIA, 2016, p.

130).

O grupo, prontamente, escolheu a canção "A casa", de Toquinho e Vinícius de Moraes. Eis abaixo a partitura:

Figura 2: partitura da canção "A Casa"

A Casa

Vinicius de Moraes Toquinho

♩ = 90

E ra uma ca sa mui to'en gra ça da não ti nha te to não ti nha

na da nin guém po di a'en trar ne la não por que na ca sa não ti nha

chão nin guém po di a su bir na re de por que na ca sa não ti'a pa re de nin guém po

di a fa zer pi pi por que pi ni co não ti nha'a li ma se ra fei ta com muito'es

me ro na rua dos bo bos nú me ro ze ro

Fonte: Os autores (2023)

A canção original é uma canção infantil. Vinícius de Moraes, em parceria com Toquinho, baseou-se na casa que seu amigo Carlos Páez Vilaró, artista plástico uruguaio, construiu no litoral de seu país, Punta Ballena, para ser seu ateliê. Moraes dedicou a canção às filhas de Vilaró, Agó e Beba (PITANGUEIRA, 2022; FERNANDES, 2019).

A casa demorou 30 anos para ficar pronta. Toda vez que Vinícius de Moraes o visitava, havia mais um cômodo na casa. A casa estava sempre inacabada. Ao ser

observada do lado de fora, tendo o mar como fundo, parecia que não tinha chão, pois se situava em um penhasco. Esse aspecto gerou o verso: “Ninguém podia pisar nela não, porque na casa não tinha chão”.

Os intervallos musicais da canção configuram o desenho da melodia semelhante a outras canções de ninar, como a que segue abaixo.

Figura 3: partitura de trecho da canção “Senhora Santana”, de Gonzaga Leal

Senhora Santana

Fonte: os autores.

Os graus conjuntos, intervallos de segunda, e disjuntos, intervallos de terça, quarta e sexta, bem como os acordes do campo harmônico do tom de C (Dó Maior)¹² e o acordes dominante secundário, C7, do tom de F (Fá Maior), caracterizam essa semelhança. As canções *A Casa*, *Senhora Santana* estão escritas em compasso $\frac{3}{4}$, que caracteriza a valsa dentre os vários ritmos ternários, ritmo conhecido pelo embalo que induz ao aconchego.

A canção *A Casa* foi estruturada em três partes: ABA¹³. A primeira parte A está entre os compassos 1 a 9; a segunda parte B, entre os compassos 9 a 17; e por fim, a parte A'', entre os compassos 17 a 21.

¹² As cifras terão seus nomes escritos por extenso apenas na primeira aparição no texto.

¹³ Esta parte foi denominada A'' para ser comparada com a parte A'' da composição do grupo apresentada mais adiante. Pela lógica, deveria ser A'. O quadro comparativo também será apresentado mais adiante (Nota dos autores).

O tema principal da canção apresentado entre o compasso 1 ao 5, na parte A, se repete no ritornelo, (compassos 5 a 9), o que garante a fixação da melodia, visto que a letra é diferente. Quando a melodia se torna periódica e fixa suas frequências no campo tonal, o tempo da expressão permanece como um presente digno de ser revisitado e reinterpretado (TATIT, 2002).

Esse movimento que apresenta o tema e conduz ao seu repouso na parte A também está presente na letra. O trecho "era uma casa muito engraçada" (compassos 1 a 3) apresenta a característica da casa (muito engraçada), e a explicação da característica: "não tinha teto, não tinha nada" (compassos 3 a 5).

O mesmo acontece no ritornelo: "ninguém podia entrar nela não, porque na casa não tinha chão". Na melodia ascendente dos compassos 1 a 3 e 5 a 7 (ritornelo) deixa a mensagem suspensa, termina no intervalo melódico de quinta justa (nota sol) e depois se torna descendente e termina na nota mi (compassos 5 e 9 no primeiro tempo). Todo esse movimento de ascendência e descendência melódica está no campo harmônico de C, acompanhando a apresentação e a explicação do conteúdo presente na letra.

Na sequência, da parte B (compassos 9 a 17), ocorrem apenas movimentos descendentes na melodia, acompanhados da letra que produz a mesma ação proposta na parte A: apresentação e explicação do conteúdo. A melodia (compasso 9, no segundo tempo) se inicia no tom de F na nota dó e se resolve no tom de C (compasso 13) na nota mi. O mesmo acontece entre os compassos 13, no segundo tempo, ao compasso 17, no primeiro tempo (ritornelo). O dominante secundário do tom de F, o acorde C7 (Dó maior com sétima) (compassos 9 e 13, no terceiro), introduz uma tensão anterior a modificação na direção da melodia que se inicia na nota dó mais aguda (no dó4 da escala geral) para resolver o trecho melódico, retornando ao tom de C após o surgimento do acorde da dominante desse tom, G7 (Sol maior com sétima) (compassos 12 e 16, no terceiro tempo).

Por fim, a canção finaliza (parte A'') da mesma forma que a canção original, ou seja, com uma frase adversativa (mas era feita com muito esmero), com a mesma melodia dos compassos iniciais (compassos 17 a 19) e termina no dó4 da escala geral com o movimento ascendente da melodia, apresentando a suposta localização física da

casa: "na rua dos bobos, número zero" (compassos 19 a 21), finalizando a canção com caráter triunfante.

Segue abaixo, o resultado da canção modificada pelo grupo:

Figura 4: partitura da canção "Era uma casa bem bagunçada"

Era uma casa bem bagunçada

Grupo de mulheres da casa-abrigo

$\text{♩} = 90$

E ru ma ca sa bem ba gun ça da mui tas cri an ças de sor de

na das mas e ra fei ta com mui to'a mor mui ta le gri a'e a colhe dor Nin guém

ti nha pri va ci da de mui tas mu lhe res de va rias i da des nin guém que

ri a'en trar ne la não mas se'a pe ga va com co ra ção ha vi a far pas que ma chu

ca vam na ca mi nha da que e las es ta vam e com seus fi lhos es ta vam'a

li bus can do'em pre go'a te con se guir Nin guém que ri a'en trar nes sa

re de pois tem ou vi do nes sas pa re des Nin guém po di a fazer pi pi por que'u ma

fi la ha vi a li ma se ra fei ta com mui to'es me ro na Ru a X X nu me ro Ze ro

Fonte: Os autores (2023)

A canção "Era uma casa bem bagunçada" foi estruturada em cinco partes: ABA'B'A". A primeira parte A está entre os compassos 1 a 9; a segunda parte B, entre os compassos 9 a 17; a terceira parte A', entre os compassos 17 a 25; a quarta parte B', entre os compassos 25 e 33; e por fim, a quinta parte, entre os compassos 33 a 37. Possui duas partes a mais em relação à canção original.

A letra dessa canção modificada será apresentada abaixo para facilitar a visualização do leitor:

Era uma casa bem bagunçada, muitas crianças desordenadas, mas era feita com muito amor, muita alegria e acolhedor. Ninguém tinha privacidade, muitas mulheres de várias idades, ninguém queria entrar nela não, mas se apegava com coração. Havia farpas que machucavam, na caminhada que elas estavam. E com seus filhos estavam ali, buscando emprego até conseguir. Ninguém queria entrar nessa rede, pois tem ouvido nessas paredes. Ninguém podia fazer pipi. Porque uma fila havia ali. Mas era feita com muito esmero, na rua ... número zero (SANTOS, 2019, p. 135).

Esta letra apresenta a mesma característica da canção original quanto a presença de apresentações e explicações em alguns trechos, no entanto, também apresenta maior frequência de frases adversativas:

1. Apresentações e explicações do conteúdo: "Era uma casa bem bagunçada, muitas crianças desordenadas [...] Ninguém tinha privacidade, muitas mulheres de várias idades, ninguém queria entrar nela não [...] Havia farpas que machucavam, na caminhada que elas estavam. E com seus filhos estavam ali, buscando emprego até conseguir. Ninguém queria entrar nessa rede, pois tem ouvido nessas paredes. Ninguém podia fazer pipi. Porque uma fila havia ali".
2. Frases adversativas: "mas era feita com muito amor, muita alegria e acolhedor [...], mas se apegava com coração. [...], Mas era feita com muito esmero [...]".

O desenho melódico ascendente e descendente presente nas partes A, A' e A'' possibilita a construção de frases que se complementam com apresentações e frases adversativas. Na parte B e B', o movimento descendente com apresentações dentro do

campo de F (ninguém tinha privacidade; ninguém queria entrar nessa rede; ninguém podia fazer pipi) é concluído com adversidades e explicações com frases no tom de C, (muitas mulheres de várias idades; pois tem ouvido nessas paredes; pois uma fila havia ali). Em todos os trechos, a melodia se resolve no centro tonal próprio de cada trecho, a saber, C e F, de forma idêntica a canção *A Casa*.

Abaixo, segue no quadro 1 comparativo entre as palavras utilizadas nas duas versões em que suas sílabas estão localizadas no primeiro tempo de cada compasso:

Quadro 1: Relação entre as letras da canção *A casa* e *Era uma casa bem bagunçada*

| FRASES | A CASA | ERA UMA CASA BEM BAGUNÇADA |
|-----------------|--|--|
| Ascendentes A | casa, engraçada, podia, não (ritornelo) | casa, bagunçada feita, amor (ritornelo) |
| Descendentes A | teto, nada, casa, chão (ritornelo) | crianças, desordenadas alegria, acolhedor (ritornelo) |
| Ascendentes B | podia, rede, podia, pipi (ritornelo) | tinha, privacidade queria, não (ritornelo) |
| Descendentes B | casa, parede, pinico, ali (ritornelo) | mulheres, idades apegava, coração (ritornelo) |
| Ascendentes A' | | farpas, machucavam filhos, ali (ritornelo) |
| Descendentes A' | | caminhada, estavam emprego, conseguir (ritornelo) |
| Ascendentes B' | | queria, rede podia, pipi (ritornelo) |
| Descendentes B' | | ouvido, paredes fila, ali |
| Ascendentes A'' | feita, esmero, bobos, zero | feita, esmero, XXX, zero |

Fonte: Os autores (2023)

Observa-se que a coluna da canção *A casa* apresenta apenas elementos físicos relativos à casa. Já na coluna da canção *Era uma casa bem bagunçada*, há elementos

físicos, referentes a emoções, referentes a pessoas, figurativos (ouvidos nas paredes).

Discussão

A escolha de canções com a temática *casa* pelo grupo, em um momento anterior à proposta do pesquisador de construir uma composição com esta temática, pode ser interpretada como a necessidade das participantes de terem suas casas, seus lares. O lar é um local de aconchego, de segurança, para si mesmas e suas famílias.

A maior presença de frases adversativas na composição em relação à canção original pode ser compreendida como tensões e ambiguidades na relação das participantes com a casa-abrigo. Mas, semelhantemente à canção original, a relação entre as frases melódicas e entre o conteúdo da letra da canção, presentes nas apresentações, explicações e adversidades, é de complementação.

E como estabelecer a relação entre significados e sentidos (VYGOTSKY, 2009) presente entre melodia e letra?

Se apenas o texto da canção *A Casa* é lido, provavelmente, para o leitor, se assemelha a uma história infantil. Se o texto é cantado, as entonações da fala são acentuadas e ganham proporções maiores, despertando outras emoções ou enfatizando as que já existem. Quando isso ocorre, muitos significados coletivos podem ser despertados na memória por meio da vivência guardada nos sentidos pessoais.

A repetição de trechos com letra diferente, como nos ritornelos das canções *A Casa* e *Era uma casa bem bagunçada*, são locais nos quais ocorrem reincidências de motivos melódicos, intervalos, movimentos ascendentes e descendentes "de modo a garantir ao ouvinte uma memória daquilo que já souu e uma antevisão (ou "anteaudição") daquilo que está por soar" (TATIT, 1987, p. 7). A esse processo, Tatit (1987) chama de *significação melódica*.

A partir da compreensão deste conceito e dos conceitos de significados e sentidos de Vygotsky (2009), é possível que, se a mesma canção é cantada apenas com a melodia por meio da voz ou por meio de um instrumento, para quem conhece a

canção, emoções relativas à letra podem ser despertadas mesmo que a mesma não esteja presente, pois as entonações da linguagem e seu conteúdo estão ocultos.

A canção do grupo, *Era uma casa bem bagunçada*, por se tratar de uma canção com melodia conhecida e letra alterada, quando inicia, já remete o ouvinte à ideia de que uma casa será descrita em suas características, como a canção original. As características da casa estão associadas às características pessoais das residentes, e esse perfil da canção coloca o ouvinte na expectativa de que a descrição do conteúdo seguirá esse enredo do início ao fim. E mesmo que essas características possam indicar maior tensão emocional, as participantes cantaram a canção no final do processo de forma tranquila e suave, remetendo à atmosfera da canção original. O arranjo foi estruturado apenas com vozes e violão, com início direto na melodia da canção e finalizada ao final da letra.

As características expressas pelas residentes são os novos sentidos atribuídos na nova letra e associados à melodia. A melodia que remete ao aconchego, na qual as poucas tensões existentes na melodia e na harmonia (mudança de tom de C para F com o acorde dominante secundário de C7) são imediatamente resolvidas, coloca as tensões das residentes ao lado de seus sentimentos pela casa-abrigo (mas se apegavam com coração; muita alegria e acolhedor). Sobre acordes, Tatit (2002) afirma que "[...] os acordes servem para desengatar e engatar os significados de cada momento, é quando a harmonia colabora para a expressão fórica (euforia ou disforia) de cada contorno" (p. 10).

Por ter essa característica de acolhimento, é muito popular a ideia de que a canção *A casa* faz referência ao útero materno, a primeira morada do ser humano. Isso é um significado compartilhado pela coletividade (VYGOTSKY, 2009). Mas há também outra ideia associada às casas de moradores de rua, construídas ao relento, o que sinaliza para a presença de significado relativo ao abandono (PITANGUEIRA, 2022).

Como a canção *A casa* já faz parte do repertório das canções infantis brasileiras, apreciada por pessoas de várias idades, os significados e sentidos despertados nos ouvintes podem ser os mais diversos. E devido a isso, canções como essa podem ser muito profícuas no desenvolvimento de processos musicoterapêuticos, pois mobilizam processos criativos e expressão.

Quadro 1: Relação entre as letras da canção *A casa* e *Era uma casa bem bagunçada*

| FRASES | A CASA | ERA UMA CASA BEM BAGUNÇADA |
|-----------------|--|--|
| Ascendentes A | casa, engraçada, podia, não (ritornelo) | casa, bagunçada feita, amor (ritornelo) |
| Descendentes A | teto, nada, casa, chão (ritornelo) | crianças, desordenadas alegria, acolhedor (ritornelo) |
| Ascendentes B | podia, rede, podia, pipi (ritornelo) | tinha, privacidade queria, não (ritornelo) |
| Descendentes B | casa, parede, pinico, ali (ritornelo) | mulheres, idades apegava, coração (ritornelo) |
| Ascendentes A' | | farpas, machucavam filhos, ali (ritornelo) |
| Descendentes A' | | caminhada, estavam emprego, conseguir (ritornelo) |
| Ascendentes B' | | queria, rede podia, pipi (ritornelo) |
| Descendentes B' | | ouvido, paredes fila, ali |
| Ascendentes A'' | feita, esmero, bobos, zero | feita, esmero, XXX, zero |

Fonte: Os autores (2023)

Considerações finais

Os conceitos trabalhados neste estudo, entonação coloquial do discurso, simbolização melódica, associados com os conceitos de significado e sentido de Vygotsky, mostram a correspondência que pode existir entre letra, melodia e harmonia em uma canção. Sendo assim, entendemos que é fundamental para o profissional

musicoterapeuta se ater ao movimento de todos esses elementos em conjuntos quando uma canção é composta, ouvida ou recriada durante um processo musicoterapêutico.

Dentre os objetivos que a Musicoterapia busca alcançar por meio de sessões individuais ou em grupo, estão alguns benefícios como o aumento da habilidade de perceber globalmente as situações musicais, o resgate da memória pessoal e musical, a melhoria na capacidade de lidar com tensões, a compreensão da conexão entre o som e a vida pessoal/grupal, a ampliação da valorização do espaço físico e do ambiente. O grupo pesquisado, ao final do processo, apresentou a canção em uma confraternização para um membro da coordenação da casa-abrigo. Todo o processo de adaptação da letra até este momento final possibilitou a realização desses benefícios.

Entendemos que a análise proposta pode contribuir para que os objetivos musicoterapêuticos sejam alcançados de forma significativa por possibilitar a apropriação do musicoterapeuta do momento emocional e musical do grupo, bem como a apropriação dos significados coletivos que se encontram nos mais diversos estilos musicais das canções. Essa apropriação pode contribuir com a criação de novos olhares e outras ferramentas necessárias para a construção de novos sentidos com seus participantes.

Referências

BAKER, F.; WIGRAM, T. **Song writing: methods, techniques and clinical applications for Music Therapy clinicians, educators and students**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2005.

BARCELLOS, L. R. M. **Quaternos de Musicoterapia e Coda**. Dallas: Barcelona Publishers, 2016.

BOUSSEUR, J.-Y. **Do som ao sinal: história da notação musical**. Tradução de Marco Aurélio Koentopp. 22. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

BRITO, M. **A Canção Desencadeante**. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 94-97, 2001.

BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia**. Tradução: Marcus Leopoldino. 3a ed. Dallas: Barcelona Publishers, 2016.

CANDIDO, L. E.; PEDROSA, F. G. **A Canção em Musicoterapia: apontamentos sobre seus aspectos e usos**. Curitiba: 2018. Disponível em: <<https://amtpr.com.br/wp-content/uploads/2021/03/2018-11.-A-Cancao-em-Musicoterapia-apontamentos-sobre-seus-aspectos-e-usos..pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CIRIGLIANO, M. M. S. A Canção Âncora: descrevendo e ilustrando a contratransferência em Musicoterapia. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 38-42, 2004.

DIETRICH, P. **Semiótica do Discurso Musical: uma discussão a partir das canções de Chico Buarque**. Tese - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

DREHER, S. C. A canção: um canal de expressão de conteúdos simbólicos e arquetípicos. **Brazilian Journal of Music Therapy**, [S. l.], n. 8, 2006. Disponível em: <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/311>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FERNANDES, C. **Descubra o significado da música A Casa, de Vinícius de Moraes**. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/a-casa-vinicius-de-moraes>. Acesso em: 27 set. 2022.

GRECA, R. **A canção para crianças: uma contribuição ao reencantamento da infância**. Gramofone. Curitiba. 2011.

LANGER, S. **Sentimento e Forma**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MACHADO, R. **Da intenção ao gesto interpretativo: análise semiótica do canto popular brasileiro**. 2012. 192f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MILLECCO FILHO, L. A.; BRANDÃO, M. R. E.; MILLECCO, R. P. **É preciso cantar: Musicoterapia, Cantos e Canções**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

PITANGUEIRA, A. A Casa, de Vinicius de Moraes: conheça a história do clássico infantil. **Versos e Prosas: tudo sobre música**. 2022. Disponível em: <https://versoseprosas.com.br/historia-da-musica/a-casa-de-vinicius-de-moraes-conheca-a-historia-do-classico-infantil/>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

RUUD, E. Soundtracks of our life. In: BAKER, Felicity; WIGRAM, Tony (Ed.). **Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2005. p. 9-10.

SAMPAIO, R. T. O Protocolo de Análise Semiótica Musicoterapêutica de Canções e seu uso como instrumento de Avaliação Musicoterapêutica. **Revista Música Hodie**, v. 18, n. 2, p. 307–326, 7 dez. 2018.

SILVA, K. **Contribuições do arranjo para a construção de sentido na canção brasileira: análise de três canções de Milton Nascimento**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado) –

Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TATIT, L. **A canção: eficácia e encanto**. 2ª ed. São Paulo: Atual, 1987.

TATIT, L. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. Edusp, 2002.

TOASSA, G. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 111, p. 176–184, ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique**. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

TECNOLOGÍA ASISTIVA PARA LA EJECUCIÓN DE AERÓFONO CON TRAQUEOTOMIA

Graciela Broqua¹

Resumen: El escrito que se ofrece a continuación es la traducción al español de un paper que fue presentado en el 17mo Congreso Mundial de Musicoterapia en la ciudad de Vancouver, Canadá, que se realizó del 24 al 29 de Julio del año 2023. El texto que aquí se expone fue publicado en inglés como parte de las Actas del 17mo Congreso Mundial de Musicoterapia en el número especial de Music Therapy Today el mismo año. El trabajo exhibe una contribución que la Tecnología Asistiva puede ofrecer a los tratamientos musicoterapéuticos de pacientes con traqueotomías. Un adolescente con parálisis cerebral, discapacidad múltiple y Necesidades Complejas de Comunicación pudo controlar y modificar voluntariamente la fuerza y duración de su respiración ejecutando un instrumento de viento con productos de apoyo de baja complejidad tecnológica realizados por su musicoterapeuta. Aquí se explicará cómo el musicoterapeuta puede elaborar estos productos para utilizar con casos similares.

Palabras clave: Tecnologías de la salud. Tecnología Asistiva. Instrumento de viento. Traqueotomía. Musicoterapia.

ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR PLAYING WIND INSTRUMENT WITH TRACHEOTOMY

Abstract: The writing offered below is the Spanish translation of a paper that was presented in the 17th World Congress of Music Therapy in the city of Vancouver, Canada, which took place from July 24 to 29, 2023. The text presented here was published in English as part of the Proceedings of the 17th World Congress of Music Therapy in the Special Issue of Music Therapy Today the same year. The work exhibits a contribution that Assistive Technology can offer to music therapy treatments of people with tracheotomies. An adolescent with cerebral palsy, multiple disability and Complex Communication Needs could voluntarily control and modify the force and duration of his breathing playing a wind instrument with low technological complexity support products prepared by his music therapist. Here it will be explained how the music therapist can elaborate these products to use with similar cases.

Key words: Health technologies. Assistive Technology. Wind instrument. Tracheotomy. Music therapy.

¹ Musicoterapeuta argentina graduada en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora en Docencia Superior (Universidad Tecnológica Nacional). Magister en Tecnología Educativa (Universidad Abierta Interamericana). Desde 2005 trabaja en rehabilitación de infantes y adolescentes con neuropatologías. Docente, jurado y tutora de tesis en la Licenciatura en Musicoterapia de la UBA. Miembro de la Comisión de Comunicación del Comité Latinoamericano de Musicoterapia. Miembro del Comité Evaluador de artículos de la revista Anuario de Investigaciones, de la Facultad de Psicología de la UBA. Autora del libro Música accesible con Tecnología Asistiva, Editorial Autores de Argentina.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA EXECUÇÃO DE INSTRUMENTO DE SOPRO COM TRAQUEOSTOMIA

Resumo: O texto oferecido a seguir é a tradução para o espanhol de um artigo apresentado no 17º Congresso Mundial de Musicoterapia na cidade de Vancouver, Canadá, realizado de 24 a 29 de julho de 2023. O texto aqui exposto foi publicado em inglês como parte dos Anais do 17º Congresso Mundial de Musicoterapia na edição especial da Music Therapy Today do mesmo ano. O trabalho mostra uma contribuição que a Tecnologia Assistiva pode oferecer aos tratamentos musicoterápicos de pacientes traqueostomizados. Um adolescente com paralisia cerebral, deficiência múltipla e necessidades complexas de comunicação conseguiu controlar e modificar voluntariamente a força e a duração de sua respiração tocando um instrumento de sopro com produtos de apoio de baixa complexidade tecnológica confeccionados por seu musicoterapeuta. Aqui será explicado como o musicoterapeuta pode desenvolver esses produtos para uso em casos semelhantes.

Palavras-chave: Tecnologias da saúde; Tecnologia assistiva; Instrumento musical de sopro; Traqueotomia; Musicoterapia.

Introducción²

Una traqueotomía o traqueostomía es un orificio realizado quirúrgicamente en la base del cuello debido a alguna dificultad en la vía aérea superior (PARDO *et al.*, 2004). Las personas con traqueotomías pueden encontrar barreras para producir voz y para ejecutar instrumentos de viento (AUTOR, 2022), como este adolescente de 14 años de edad con parálisis cerebral y Necesidades Complejas de Comunicación³. Su médica neumóloga alentó a la musicoterapeuta a trabajar en la mejora del manejo de su respiración. Por lo tanto, este objetivo fue agregado a los objetivos habituales del tratamiento (acerca de la comunicación y la tolerancia a diferentes tipos de música): controlar la fuerza y duración de su respiración. Para esto, él requería Tecnología Asistiva: ayudas técnicas para llevar a cabo una tarea que una persona no puede lograr con éxito debido a la presencia de alguna barrera (ROCA DORDA, ROCA GONZÁLEZ y CAMPO ADRIÁN DEL, 2004).

Métodos

La válvula de fonación que él necesitaba para producir voz no se recomendaba debido a sus abundantes secreciones. Por lo tanto, elegimos una flauta dulce plástica debido a que: suena con un débil soplido, es liviana (ya que debíamos insertarla en la cánula de su traqueostomía), y se puede desarmar y sumergir en agua y lavandina. Su familia la desinfectaba en su casa con instrucciones de la terapeuta. Su enfermera permanecía durante la sesión de musicoterapia fuera del consultorio. El adolescente

² Esta es la traducción al español de un paper presentado en el 17mo Congreso Mundial de Musicoterapia en Vancouver, Canadá, del 24 al 29 de Julio del 2023. El texto original fue publicado en inglés dentro de las Actas del 17mo Congreso Mundial de Musicoterapia en el número especial de Music Therapy Today del mismo año. Se sugiere citar de la siguiente manera: Autor, G., (2023). Tecnología asistiva para la ejecución de aerófono con traqueotomía. Traducción al español de Autor, (2023) Assistive Technology for playing wind instrument with tracheotomy. In Joyce Jing Yee Yip & Juan Pedro Zambonini (Eds.). *Proceedings of the 17th World Congress of Music Therapy. Special Issue of Music Therapy Today*, 18(1), 444-445. <https://musictherapytoday.wfmt.info>

³ Nota: La familia autorizó a revelar la información con fines académicos sin exponer su nombre ni datos personales.

ejecutaba solo la primera sección de la flauta dulce (la cabeza de la flauta) con un producto de apoyo. Se cortó un dedo de un guante descartable de látex, con él se hizo un cilindro y se introdujo la embocadura (o boquilla) en él. Luego se colocó en el cilindro un filtro de traqueostomía. Se insertó en su cánula (figura 1) y él ejecutaba con cada exhalación. Cuando pudo empezar a soplar más fuerte, ejecutó la flauta dulce completamente armada.

[UBICAR AQUÍ LA FIGURA 1]



Figura 1: Producto de apoyo para ejecutar flauta dulce con traqueotomía. Fuente: elaboración propia.

Como la movilidad de sus miembros superiores era reducida, los orificios de la flauta dulce fueron cubiertos con cinta adhesiva para ejecutar solo una nota a lo largo de la canción. El adolescente elegía una canción usando su sistema de Comunicación Alternativa Aumentativa. Luego, se escuchaba la canción o la terapeuta la armonizaba (con otro instrumento) cambiando el tempo y la intensidad, mientras él la ejecutaba haciendo lo mismo. Al final, para hacer silencio, él tironeaba de la flauta desenganchándola de su cánula, pero el látex habitualmente se rompía. Entonces se usaron guantes de limpieza, cuyo látex es más grueso, pero, cuando él tiraba para sacarla, su cánula corría el riesgo de salirse. Por lo tanto, se alternó entre ambos tipos de látex.

Resultados

El adolescente pudo modificar voluntariamente la duración e intensidad de los sonidos. Las primeras sesiones solo pudo ejecutar sonidos suaves y largos y, al final de las sesiones, incrementar la intensidad un poco y reducir la duración. Después del tercer año consiguió incrementar y disminuir ambos parámetros varias veces durante la misma canción.

Conclusión

El musicoterapeuta puede hacer productos de apoyo de látex para que así el paciente pueda ejecutar instrumentos de viento con una traqueostomía. Esto es indicado cuando los objetivos terapéuticos sugeridos por el médico requieren el manejo de la respiración.

Referencias

Autor, G., (2022). *Música accesible con Tecnología Asistiva*. Editorial Autores de Argentina.

Pardo Romero, G., Pando Pinto, J. M., Mogollón Cano-Cortés, T., Trinidad Ruiz, G., Marcos García, M., González Palomino, M. y Blasco Huelva, A., (2004). Traqueotomía pediátrica. *Revista Acta Otorrinolaringológica Española*, 2005(56), 317-321. [https://doi.org/10.1016/S0001-6519\(05\)78622-2](https://doi.org/10.1016/S0001-6519(05)78622-2)

Roca Dorda, J., Roca González, J. y Campo Adrián Del, M. E., (2004). De las Ayudas Técnicas a la Tecnología Asistiva. En Soto, F., y Rodríguez, J. *Tecnología, Educación y Diversidad* (pp. 235-239). España: Consejería de Educación y Cultura. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO22197/de las ayudas tecnicas.pdf>

INCLUSÃO EM MUSICOTERAPIA: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS

Noemi Nascimento Ansay¹

Resumo: O artigo apresenta o texto da Conferência realizada no 17º Congresso Mundial de Musicoterapia, em Vancouver, Canadá, no dia 28 de julho de 2023. O trabalho apresentado, intitulado *"Inclusion in Music Therapy: Challenges and News Perspectives"*, tratou a respeito da formulação e implementação de políticas nacionais para o reconhecimento do trabalho do musicoterapeuta no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e políticas institucionais que promovem a inclusão de participantes em atendimentos de musicoterapia e de estudantes na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Outros aspectos abordados foram a respeito do trabalho dos Centros de Educação em Direitos Humanos da Unespar (CEDH) e seus Núcleos: NERA (Núcleo de Relações Étnico-Raciais), NERG (Núcleo de Relações de Gênero) e NESPI (Núcleo de Educação Especial e Inclusiva), a metodologia do "Grupo aberto em Musicoterapia", implementado pela Profa. Dra. Rosemyriam Cunha e o trabalho realizado no Centro de Atendimentos e Pesquisa em Musicoterapia "Clotilde Leinig".

Palavras-chave: Musicoterapia; Inclusão; Ensino Superior; Pessoas com deficiência;

INCLUSION IN MUSIC THERAPY: CHALLENGES AND NEW PERSPECTIVES

Abstract: The text presents the conference held at the 17th World Congress of Music Therapy in Vancouver, Canada, on July 28, 2023. The presented work, titled "Inclusion in Music Therapy: Challenges and New Perspectives," addressed the formulation and implementation of national policies for the recognition of music therapists' work in the Unified Health System (SUS) and the Unified Social Assistance System (SUAS), as well as institutional policies promoting the inclusion of participants in music therapy sessions and students in the university. Other aspects discussed included the work of the Human Rights Education Centers at Unespar (CEDH) and their nuclei: NERA (Nucleus of Ethnic-Racial Relations), NERG (Nucleus of Gender Relations), and NESPI (Nucleus of Special and Inclusive Education), the methodology of the "Open Group in Music Therapy" implemented by Prof. Dr. Rosemyriam Cunha, and the work carried out at the Music Therapy Care and Research Center "Clotilde Leinig."

Keywords: Music Therapy; Inclusion; Higher Education; People with Disabilities.

¹ Graduada em Musicoterapia (FAP/Unespar); Especialização em Psicopedagogia (Universidade Tuiuti), Mestrado e Doutorado em Educação (UFPR); Diretora da Faculdade de Artes do Paraná, Campus Curitiba II/ Unespar e Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI); CPMT 78/94, noemi.ansay@unespar.edu.br CV: <http://lattes.cnpq.br/2522951277654216>

Introdução

Bom dia, estimadas/os colegas musicoterapeutas e estudantes de Musicoterapia, dos 50 países aqui representados neste 17º Congresso Mundial de Musicoterapia.

Inicialmente quero agradecer o convite da equipe da Federação Mundial de Musicoterapia para participar desta *spotlight*, que trata sobre Diversidade, Equidade e Inclusão, na companhia das musicoterapeutas e pesquisadoras Dra. Cynthia Bruce, Dra. Carolyn Shaw, Dra. Sue Baines e a Dra. Indra Selvarajah.

Também agradeço a Universidade Estadual do Paraná, da qual sou professora do curso de Musicoterapia e Diretora da Faculdade de Artes do Paraná, pelo apoio institucional.

Gostaria de me apresentar, fazendo uma pequena audiodescrição: meu nome é Noemi, sou brasileira, da cidade de Curitiba. Sou uma mulher de pele marrom clara, tenho cabelo nos ombros e uso óculos. Meu sinal na língua brasileira de sinais (LIBRAS) é este: (configuração de mão da letra “N”, com movimentos do alto da cabeça aos ombros), faço esta referência por trabalhar desde jovem com a comunidade surda e ser ativista e aliada em prol das pessoas com deficiência. Atualmente, faço parte do Conselho Estadual do Direito das Pessoas com Deficiência e das Pessoas Idosas, no Estado do Paraná/BR e também da Comissão Universidade para Indígenas (CUIA).

Sou musicoterapeuta há 30 anos, atuando em diferentes *settings*: clínicas com crianças e adolescentes com deficiência; em escolas especiais e regulares; em clínicas para pessoas com dependência química, professora, pesquisadora, supervisora de estudantes universitários do Curso de Musicoterapia e orientadora do mestrado profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

Neste Congresso nos reunimos como uma comunidade global, de distintos locais do planeta, diferentes etnias, culturas, línguas, histórias, com diferentes referências sonoro-musicais, saberes e fazeres musicoterapêuticos.

O músico brasileiro, Milton Nascimento, canta:

*“Amigo é coisa para se guardar,
Debaixo de sete chaves,
Dentro do coração,
Assim falava a canção que na América ouvi”.*
(Nascimento, Brant, 1979)

Assim, como na canção, desejamos fortalecer laços de amizade e relacionamentos profissionais, criando uma comunidade de musicoterapeutas inclusiva e acolhedora, que reconheça e valorize a diversidade, que luta por equidade e que tenha práticas inclusivas.

Também de início, gostaria de ressaltar um trecho da música: Estrada (1998) do grupo musical brasileiro: Cidade Negra,

*“Você não sabe o quanto eu caminhei,
Pra chegar até aqui,
Percorri milhas e milhas antes de dormir,
Eu nem cochilei,
Os mais belos montes escalei,
Nas noites escuras de frio chorei;”*

Parafrazeando o músico, Tony Garrido, para uma brasileira, latino-americana estar em um Congresso Mundial de Musicoterapia, não é tarefa fácil; exige uma longa caminhada, *“pra chegar até aqui.”*

O Brasil é um país com uma rica flora e fauna, com um povo multicultural, mas, com grandes desigualdades sociais, onde infelizmente a fome, a violência de todas as

ordens ainda é uma realidade. Assim, a luta pelos direitos humanos é cotidiana, resistir é preciso, para não ser vencido pela barbárie.

Como musicoterapeutas estamos comprometidas/os com a mudança social dos locais onde vivemos e trabalhamos. Sabemos que o trabalho de cada musicoterapeuta no mundo é fundamental e transformador, não só pelo impacto que gera na relação “com” e “entre” os sujeitos, mas também no seu entorno, na sociedade e em si mesmos.

Também é importante destacar a força do coletivo (Shapira, 2016), para que haja uma maior inserção da musicoterapia, nos sistemas de saúde, educação e outros.

Nesta tarefa a dialogicidade, nos termos estabelecidos por Paulo Freire (2005), é fundamental: “[...] na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração.”

O mundo contemporâneo nos impõe desafios como sujeitos e musicoterapeutas — a exclusão parece ser regra e não exceção. A lógica colonial produziu desigualdades sociais, exploração de recursos naturais e de mão de obra. As razões são complexas e se relacionam a análises conjunturais e a um ideário neoliberal que, de acordo com as leis do mercado, acentuam e reproduzem as desigualdades sociais. (Gentile, 2007; Poulantzas 2000).

Morin (2004) ressalta a importância de um pensamento não linear e uma perspectiva que considere a complexidade da vida, do mundo e da vida planetária. Também Krenak (2020), líder indígena brasileiro, ressalta aspectos da cosmovisão do “*Buenviver*” que apontam para além do “consumismo”, a possibilidade de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza e o que podemos desenvolver.

Uma das muitas possibilidades, historicamente construídas pelo homem, para o enfrentamento de um pensamento hegemônico, para resolução de problemas,

conscientização, enfrentamento dos preconceitos, mudanças sociais e promoção de saúde é a MÚSICA, e tudo que ela representa individualmente e socialmente.

De acordo com Barcelos e Santos (1996): A música, por sua natureza polissêmica tem: "... possibilidades quase infinitas de abrir caminhos e ampliar os horizontes de expressão dos pacientes".

Assim, a musicoterapia, que em sua gênese é híbrida e tem por objetivo atingir fins terapêuticos por meio da música, se propõe a ser inclusiva em suas práticas nos diferentes campos de atuação, de acordo com Leinig (2008).

Neste caso o paradigma inclusivo é regra e não exceção. Ele é um fundamento epistemológico e filosófico das práticas musicoterapêuticas.

Desenvolvimento

Assim, neste Congresso, farei uma exposição de três aspectos:

- 1) Musicoterapia: formulação e implementação de políticas públicas no Brasil e políticas institucionais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR);
- 2) Formação de musicoterapeutas, a partir de uma perspectiva inclusiva;
- 3) Atendimentos de pessoas com deficiência no Centro de Atendimentos e Estudos em Musicoterapia "Clotilde Leinig" (CAEMT) e Encontros Abertos em Musicoterapia (Cunha, 2019).

1. Musicoterapia: formulação e implementação de políticas públicas no Brasil e políticas institucionais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

No Brasil e em outros países, é possível constatar avanços nas políticas públicas direcionadas ao reconhecimento e valorização da diversidade humana, do

enfrentamento a iniquidade, buscando ações de equidade e das políticas denominadas inclusivas.

No entanto, é importante observar o alerta, feito por Bobbio (2004) que discute a questão do direito do cidadão como um fenômeno social, construído historicamente, mas também problematiza que as “boas intenções”, refletidas nos documentos legais, nem sempre se efetivam no plano real.

Portanto, as ações formativas, sejam educacionais ou profissionais são fundamentais para mudanças efetivas nas vivências e práticas dos sujeitos.

No Brasil, podemos citar duas políticas públicas relacionadas à Musicoterapia: a do Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema de Assistência Social (SUAS). Ambos os sistemas têm seus fundamentos norteadores baseados na Constituição Brasileira (1988) que prevê três princípios: universalidade, equidade e integralidade.

O Sistema Único de Saúde (SUS) é responsável pela promoção, prevenção e assistência à saúde de todas as pessoas que vivem no Brasil, de forma gratuita e universal. Desde 2009, a Musicoterapia faz parte do rol de atendimentos oferecidos, por meio da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) e dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). (UBAM, 2021).

Já no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o reconhecimento da Musicoterapia se deu por meio da participação de profissionais musicoterapeutas em movimentos políticos, sociais e culturais. Desde 2011, a musicoterapia faz parte de atendimentos do SUAS.

Destaco aqui o importante trabalho realizado pelas Musicoterapeutas Camila Acosta Gonçalves e da musicoterapeuta Cláudia Zanine, que estão presentes neste Congresso, em prol destas políticas, e o trabalho da União Brasileira de Associações de Musicoterapia (UBAM).

Quanto às políticas institucionais, no curso de Musicoterapia, da Universidade Estadual do Paraná, que é pública e gratuita, o debate inicia a partir de demandas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência na instituição. No curso de

musicoterapia, por exemplo, tivemos e temos estudantes cegos e estudantes com outras deficiências ou necessidades educacionais especiais. Assim, em 2016, constituiu-se o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI). Posteriormente foram incorporados: o Núcleo para Relações Étnico-raciais - NERA e Núcleo de Educação para Relações de Gênero - NERG, formando o Centro de Educação de Direitos Humanos (CEDH). Estes núcleos são espaços de acolhimento, construção de conhecimento e orientação para práticas educacionais pautadas na equidade, respeito à diversidade e no exercício da cidadania, incluindo ações nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão e gestão. (PROPEDH, 2023)

Desta maneira, a universidade oferece aos estudantes, um espaço de participação, interação e construção de conhecimento.

2. Formação de musicoterapeutas, a partir de uma perspectiva inclusiva

O Curso de Bacharelado em Musicoterapia, da Faculdade de Artes do Paraná, Unespar, tem a duração de quatro anos e sua matriz curricular é estruturada por tópicos específicos em musicoterapia, disciplinas musicais, reflexivas, ciências da saúde e práticas em musicoterapia (estágios) em diferentes áreas: educacional, comunitária, saúde mental, neurológica, organizacional e hospitalar.

Além das disciplinas obrigatórias do curso, onde temas, como a História e Cultura Afro-Brasileira devem ser trabalhados de maneira transversal, a universidade oferece disciplinas optativas em Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades.

3. Atendimentos de pessoas com deficiência no Centro de Atendimentos e Estudos em Musicoterapia e Encontros Abertos em Musicoterapia

O Centro de Estudos e Atendimentos em Musicoterapia “Clotilde Leinig” do Bacharelado em Musicoterapia da Unespar tem por objetivos:

- a) fornecer atendimento em musicoterapia para a sociedade em geral;
- b) oferecer apoio pedagógico aos estudantes durante a graduação;
- c) oferecer oportunidades para o desenvolvimento de estudos, projetos de extensão e de pesquisa;

Os atendimentos de musicoterapia da Unespar são gratuitos à comunidade em geral.

Na última década, entre 2012 a 2022, foram realizados 6.668 atendimentos gratuitos a comunidade, conforme o Tabela 1.

Tabela 1: Atendimentos de Musicoterapia do CAEMT (2012 - 2022)

| Ano | Estagiári/os | Participantes | Atendimentos |
|-----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| 2012 | 11 | 24 | 254 |
| 2013 | 13 | 50 | 507 |
| 2014 | 10 | 25 | 375 |
| 2015 | 14 | 45 | 736 |
| 2016 | 13 | 58 | 575 |
| 2017 | 14 | 45 | 715 |
| 2018 | 23 | 56 | 929 |
| 2019 | 30 | 62 | 859 |
| 2020 (Covid) | 0 | 0 | 0 |
| 2021 (on-line) | 28 | 44 | 660 |
| 2022 | 24 | 38 | 1.058 |
| Total | 180 | 447 | 6.668 |

Fonte: ANSAY, CAEMT (2023)

Quanto ao público atendido, existe uma prevalência de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA), seguidos por demandas de reabilitação; transtorno de atenção e hiperatividade; depressão, demandas de saúde mental entre outras.

Outro importante trabalho que emergiu no Bacharelado em Musicoterapia, foi desenvolvido pela Profa. Dra. Rosemyriam Cunha, denominado de Grupo Aberto de Musicoterapia, que iniciou em 2008 e esteve ativo até 2016. O objetivo inicial era o de reunir, mensalmente, o grupo de participantes atendidos no Centro de Atendimento e Estudos em Musicoterapia. Com o tempo, o grupo, que iniciou com 14 pessoas, passou para uma média de 40 a 45 integrantes, alguns com uma participação estável e outros de maneira mais flutuante. Além dos participantes do Centro, professoras/es e estudantes do próprio curso, o grupo começou a receber familiares, cuidadoras/es, professoras/es e estudantes de outros cursos, amigas/os das/os participantes e da comunidade acadêmica. Outra característica era o aspecto intergeracional, pois participavam dos encontros, crianças, jovens, adultos e pessoas idosas. Por suas características, o Grupo Aberto foi um trabalho que atendia as diversidades, sendo heterogêneo, buscando ser inclusivo em todos os aspectos.

Considerações Finais

Sob muitos aspectos podemos concluir que o debate sobre diversidade, equidade e inclusão, é muitas vezes, um fenômeno da retórica. Portanto é preciso refletir, sobre nossos sentimentos, posicionamentos e práticas quando falamos sobre estes temas. Também é necessário discutir sobre as políticas institucionais existentes e as que ainda precisam ser formuladas e implementadas em prol da garantia de direitos das/os participantes (pacientes, usuárias/os, clientes), das/os musicoterapeutas, das/os estudantes e das/os pesquisadoras/es da área.

Segundo o povo guarani, uma das nações indígenas que formam o Brasil: “caminhar aperfeiçoa a jornada”, desta forma, cabe a nós caminhar, enquanto desempenhamos profissionalmente nossa carreira como musicoterapeutas, seja em movimentos políticos, sociais, artístico-culturais, nas associações, fóruns e congressos como este.

Outro ponto fundamental é o compromisso das/os musicoterapeutas, professoras/es e pesquisadoras/es do campo, na formação de estudantes e futuros profissionais.

Finalizo com um trecho da canção “Latinoamérica” do grupo porto riquenho de rap e pop, Calle trece:

*“Vamos caminando
Aquí se respira lucha
Vamos caminando
Yo canto porque se escucha
Vamos dibujando el camino,
Vamos caminando, aquí estamos de pie.”*

Muito obrigada pela oportunidade e aproveito o momento para convidá-las/os a conhecerem as práticas e pesquisas do Brasil e países latino-americanos.

Imagem 1: Conferência no 17º Congresso Mundial de Musicoterapia



Fonte: a autora (2023)

O resumo do trabalho apresentado está nos Anais do Evento está disponível no link: https://issuu.com/presidentwfmt/docs/mt_today_vol.18_no.1, p.461,462;

Referências

Barcellos, L.R.; Santos, M. A.C. **A natureza polissêmica da música e musicoterapia.** Brazilian Journal of Music Therapy BRJMT, No. 1, p.18, 1996.

Calle 13. **AmericaLatina.** No álbum MultiViral. Sony Music, 2014.

Cidade Negra. **Estrada.** No álbum O Erê. Sony Music, 1998.

Cunha, R. **Reflexões sobre a prática da musicoterapia em grupo.** Brazilian Journal of Music Therapy, No. 26., 2019. Disponível em <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/22>. Acesso em 25 de jan.de 2023.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, 2005.

Gentile, P. **Desencanto y utopia.** Centro Internacional. Miranda, Caracas, 2007.

Krenak, A. **Os caminhos do bem-viver.** Biodiversidade, 2020. Disponível em <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em 10 de jan.de 2023.

Leinig, C. E. **A música e a ciência se encontram: Um estudo integrado entre a música, a ciência e a musicoterapia.** Juruá, 2008.

Nascimento, M., & Brant, F. **Unencounter.** Álbum Journey todawn. A&M Records, 1979.

Poulantzas, N. **O estado, o poder, o socialismo.** Paz e Terra, 2000.

Schapira, D. **Reflexiones acerca del ser musicoterapeuta.** [Conferência]. Anais do VI CLAM 2016 /Congresso Latino-americano de Musicoterapia/Integração e Diversidade de Vozes da Musicoterapia Latino-americana', Vol. 1, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em : <https://colectivomusicoterapeutascomunitarios.files.wordpress.com/2014/04/anais-do-vi-congreso-latino-americano-de-musicoterapia-2016-4.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

UMA ENTREVISTA COMO NARRATIVA DE SI COM A PROFESSORA DRA. ROSEMYRIAM CUNHA

Ana Maria de Barros¹

A mão segura a foto e o olhar se fixa nela. Reencontram-se os rostos dos amigos desaparecidos. E o próprio rosto também, surpreso em se rever antes das devastações do tempo. Eu era assim? E o que eu pensava naquela época? Mudei? Ou estava tudo “posto” desde o começo? Interrogações sobre o enigma identitário e o *continuum* do ego. Estamos todos condenados à autobiografia.²

(Gérard Vincent)

Para Maffesoli³, “o destino está aí, todo-poderoso, impiedoso, e, apesar da vontade do sujeito, orienta em direção ao que está escrito. Trata-se de uma forma de predestinação... De fato, a força do destino não faz senão acentuar a ascensão e a potência do que é impessoal.”⁴

O autor, uma referência nas reflexões da Professora Dra. Rosemyriam Cunha, chama a atenção para as identificações múltiplas em pequenos grupos, a potência das impessoalidades. Entretanto, quando uma pessoa narra a si, espera dar sentido à própria existência para, talvez, fixar uma identidade. Mas, ao fazê-la, esse “eu é um outro” e, nas palavras de Rimbaud, o que leva a pensar que há algo de ilusório de fugidio no falar de si, algo que não se reduz a linguagem, algo que ao mesmo tempo está visível e algo que está invisível. Talvez os invisíveis estejam na potência do impessoal.

Por outro lado, se partirmos do pressuposto que não somos constituídos previamente, que estamos em transformação e permanente construção, a proposta

¹ Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (1986); graduação em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1990), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (1998) e doutorado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2022). Atuou como professora e supervisora, coordenadora de curso, vice-coordenadora, diretora de editora, na PUCPR, entre 1986 - 2015. Atualmente é professora adjunta no Bacharelado do Curso de Musicoterapia na UNESPAR, Campus Curitiba II trabalhando na docência na área dos distúrbios na comunicação oral e escrita.

² VINCENT, G.; PROST, A. (Org.) *História da vida privada*. Trad. Denise Bottmann; Dorothee de Bruchard, posfácio. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

³ O sociólogo francês Michel Maffesoli ficou conhecido, em especial, pela popularização do conceito de tribo urbana.

⁴ MAFFESOLI, M. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

da entrevista com a Professora Dra. Rosemyriam⁵, talvez seja, para além do “Eu é um outro”, um momento de narrativa de si, aquele simultâneo ato de constituir-se, como já escrevera o francês Michel Foucault. Assim, as formas autobiográficas tais como as cartas, as entrevistas são oportunidades de constituição da subjetividade no próprio ato.

Considerando as importantes contribuições da pesquisadora Professora Rosemyriam para a área da Musicoterapia como “um campo de saberes e fazeres que percebe o humano na sua totalidade existencial e a música como uma ação humana contextualizada que marca e é marcada pelos acontecimentos de seu tempo”, a entrevista realizada na primavera de 2023 é um momento singular de escrita de si, de escrita da música de vida, vibrante pulsante, um instante eterno de muitas notas, ou como se queira, de uma nota só em permanente mudança.

AM: Professora Rosemyriam, a sua mão já segurou uma foto e o seu olhar se fixou dizendo: “Eu era assim? E o que eu pensava naquela época? Mudei? Ou estava tudo “posto” desde o começo?” (Gérard Vincent).

Sim, quantas vezes! E quanto mais passa o tempo, mais se confirmam as palavras da poeta Helena Kolody: “quem é essa que olha de tão longe com olhos que já foram meus”. Tenho a sensação contraditória de que o controle da vida não está em nossas mãos, mas que as escolhas que fazemos nos pertencem e determinam os caminhos da jornada. Nosso dia a dia acarreta em constantes escolhas que vamos fazendo e assim contornando a vida com o pensamento ilusório de que definimos a existência. Foi assim que, um dia, ao experienciar apresentações de música erudita ao piano, na antes Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Atual UNESPAR Campus II), entendi que, embora a música fosse essencial no meu viver, o palco não era meu lugar. Era preciso mudar a forma de conviver com o amor pelas sonoridades. Mudei sim. Me

⁵ Entrevista concedida pela professora doutora Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha, para a professora doutora Ana Maria de Barros, ambas do colegiado de Musicoterapia da Unespar, *Campus II*, Curitiba.

voltei para a musicoterapia e encontrei nessa área de saber um motivo apaixonante: fazer música *com* outras pessoas. Busquei ali o invisível, o indizível, o que não estava posto e, mais forte ainda, a quebra de barreiras, a transgressão, cujo alvo mirava (e ainda o faz), no direito de ser, de estar, de participar, de se expressar. Foi uma mudança decisiva na minha vida. Na época, havia terminado o curso de Licenciatura em Música e constituído minha família. Acreditei que era hora de buscar um lugar de profissão que também me fizesse feliz. A formatura em Musicoterapia foi no ano de 1995, tempo em que o interesse pela pesquisa já instigava meus sonhos. De lá para cá foi um a trabalhar em sala particular, em espaços de clínica oncológica e depois na gerontologia. Ingressei na docência que me impulsionou ao mestrado, doutorado e à experiência marcante de fazer pesquisa pós-doutoral no exterior. Agora volto novamente o olhar para a foto que está em minhas mãos... Mudei eu, tudo ao redor mudou... Viver é viver um processo de transformações. Aquela que me olha com os olhos que já foram meus, agradece! Nas brechas do que estava posto, encontrei atalhos, me juntei a tantas e maravilhosas pessoas com quem pude realizar escolhas. E assim a vida passa.

AM: Diante dos visíveis e invisíveis da sua história, os invisíveis estão na potência do impessoal? O que a senhora considera visível e invisível?

Parei bastante para matutar sobre essa pergunta. Poderia responder que o visível é o que os olhos podem ver. E o invisível é tudo que não se manifesta concretamente ao sentido da visão. Mas, me parece que temos mais elementos por aí. A questão me trouxe à cabeça o trecho da canção “perigo é ter você perto dos olhos, mas longe do coração...” (LIMA e REZENDE, 1986)

⁶. Então, mesmo o que está revelado aos olhos pode ser invisível, não notado, não constituir presença. Também, me vieram à mente centenas de situações de interações musicoterapêuticas, em que direção de olhar, gestos, tônus muscular,

⁶LIMA, N., REZENDE, P. Perigo. Canção gravada por Zizi Possi, álbum ZIZI, gravadora PolyGram.

sinais quase imperceptíveis, se tornaram reveladores do invisível, ou seja, presentificaram pensamentos, sentimentos intangíveis, mas absolutamente concretos. Então, me encontrei sem saber onde fica o limite entre o visível e o invisível, uma vez que as presenças materiais ou mentais, sonoras ou imagéticas povoam nosso mundo de possíveis. Aí pensei nos espaços que construímos com nossos fazeres musicais. Quando fazemos música juntos formamos um espaço compartilhado de produção sonora que é invisível... mas totalmente apreciado pelos sentidos da visão, da audição, do tato. O que ali se revela aos olhos é o grupo que age musicalmente, mas, o espaço de trocas comunicacionais, sociais, afetivas que se forma carece de muita sensibilidade para ser percebido. Para nós musicoterapeutas, essa complexidade espacial formada pela ação que ali se manifesta é vívida e vista. Porém, para outros olhos, esse espaço fabuloso se torna invisível. É comum que atraídas pelo produto sonoro dos grupos, as pessoas passem e comentem “que bonito, como se distraem cantando” ou, “que ótimo passa tempo! Só faz bem”. Isso revela como algumas pessoas veem esse mesmo cenário de ação. Então, visível e invisível talvez não seja uma distinção. Logo, talvez tenhamos que aprender a “permitir que as coisas apareçam” para nos tornarmos parte delas (GUMBRECHT, p.39).⁷

AM: Quais foram suas referências visíveis e invisíveis para o entendimento da Musicoterapia como campo de saberes e fazeres?

Quando fui estudar os aspectos físicos, cognitivos, culturais, sociais e afetivos do fazer musical coletivo, era exatamente sobre esses (in)visíveis que queria falar. Tive a sorte de ser orientada pela profa Dra Lisa Lorenzino, cujo comentário inicial foi: “Você sabe muito bem o que quer pesquisar. Então vamos!”. A pesquisa se desenvolveu no campo da educação musical, e me permitiu construir comparativos com o campo musicoterapêutico no enquadre de um distanciamento científico favorável. Com base nessa experiência, posso lhe dizer que as formas como o som afeta as pessoas e

⁷ GUMBRECHT, H. U. Serenidade, presença e poesia. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2016.

promove: a) alterações nos gestos, nas posturas corporais, nas movimentações expressivas; b) dinâmicas de pensamento, atenção, concentração, resolução de problemas; c) expressões compartilhadas de maneiras de agir, reagir, de usar elementos musicais para se sentirem em um espaço seguro de manifestações em comum; d) a expressão vocal, a conexão entre participantes, a troca de olhares, sincronia na expressão corporal rítmica, a expressão de sentimentos em timbres, intensidades, alturas, melodias... a escuta, a percepção de estar entre pessoas que compartilham a ação musical e que gostam disso... Esses aspectos vitais e outros mais se tornaram referenciais que continuo estudando para conhecer os impactos da música na coletividade humana. São elementos sutis que se revelam em um erguer a cabeça que antes deitava sobre o corpo; no olhar que busca o seu querendo contar de uma lembrança recém-acessada pela música; nos olhos que se enchem de lágrimas quando a voz vem de dentro e ressoa no ambiente; no sorriso que se abre quando a canção embala e acalma; na força sonora de um grupo que se encontra na mesma canção; no grito de protesto que ressoa realidades duras; no tempo que passa muito rápido, pois cantar, tocar, ritmar o corpo são ações que nos conectam ao humano que (ainda) habita em nós.

AM: Considerando a música uma ação humana contextualizada que marca e é marcada pelos acontecimentos de seu tempo, qual música é a sua narrativa, do seu tempo?

A aria da Bachiana nº 5 de Villa-Lobos. É uma música que me envolve e me diz que estou ali. É um lamento, um jogo de intensidades e alturas, de timbre das cordas tensionadas, de saltos intervalares que expressam o imprevisível da vida, a beleza de assim o ser e o inevitável ir em frente.

AM: Rosemyriam é um instante eterno de muitas notas ou uma nota só em permanente mudança? Muitas mudanças. Mudanças estas que me fizeram chegar à

Musicoterapia. Reconheço a importância dessas alterações e sou grata a cada movimento que desembocou nas modificações existenciais pelas quais passei. Minha gratidão se estende aos participantes, aos grupos, aos estudantes, aos colegas com quem interagi e sempre aprendi. Meu lema, inspirado em Paulo Freire, reza que não somos nem fazemos nada sozinhos. A vida acontece nas trocas entre pares, na vida familiar, nos trâmites profissionais, tudo pulsa naquilo que fazemos juntos, na coletividade. A vida me proporcionou um destino bondoso (não sei se todo-poderoso), de poder desfrutar de amores profundos e amizades queridas. Reconheço essa graça e o valor de cada uma dessas presenças nas palavras que teceram a narrativa que esbocei acima. De fato, vocês foram e são as músicas de minha vida.