

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA | PEER REVIEWED

Conceitos Musicais na Musicoterapia Comunitária: Reflexões de uma Experiência Profissional

Santiago Bertoni ^{1*}

¹ Programa Envi3n, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

* santiagobertoni.mt@gmail.com

Recebido 21 de fevereiro de 2025; Aceito 9 de setembro de 2025; Publicado 3 de novembro de 2025

Editores: Juan Pedro Zambonini, Virginia Tosto

Revisores: Nsamu Urgent Moonga, Emanuel Cerebello Gonz3lez

Resumo

Este artigo explora como os conceitos musicais moldam as pr3ticas de musicoterapia, com foco em um workshop de musicoterapia comunit3ria com adolescentes realizado durante tr3s anos em um centro comunit3rio na Argentina. Com base em perspectivas te3ricas da musicoterapia Nordoff-Robbins, da sociologia da m3sica e da filosofia est3tica, o artigo examina como as experi3ncias dos adolescentes com a cria33o musical refletiram processos de empoderamento, comunica33o e express3o emocional. Por meio de vinhetas selecionadas, o ensaio destaca momentos em que a improvisa33o musical liderada pelo grupo abriu espa3o para insights pessoais e participa33o coletiva. Em vez de apresentar dados quantitativos, a metodologia deste artigo baseia-se na reflex3o qualitativa e na investiga33o do profissional. 3 feita uma distin33o fundamental entre a estrutura flex3vel e improvisada do workshop e o m3todo retrospectivo e narrativo usado nesta an3lise. Os desafios de trabalhar em ambientes comunit3rios—como sil3ncio, resist3ncia e luto—s3o discutidos juntamente com as possibilidades que surgem quando os adolescentes se tornam co-criadores na musicoterapia. Em 3ltima an3lise, este ensaio contribui para as discuss3es em curso na musicoterapia sobre o papel da m3sica como pr3tica social e relacional e convida a uma reflex3o mais aprofundada sobre como entendemos e usamos a m3sica em contextos comunit3rios.

Palavras-chave: musicoterapia comunit3ria; adolescentes; empoderamento; amplifica33o

Coment3rio Editorial

A amplifica33o n3o 3 apenas uma escolha est3tica, mas tamb3m um gesto cl3nico e

ético. Não é surpresa, então, que, ao discutir perspectivas decoloniais, a musicoterapia comunitária surja como uma abordagem central nesses artigos. Este artigo oferece um exemplo convincente de como a reflexividade de um terapeuta pode abrir um espaço de cura—um espaço que resiste à hierarquia e, em vez disso, honra as experiências vividas pelos participantes. Observe como o texto articula posições teóricas existentes, ao mesmo tempo em que abraça a postura de “não saber,” permitindo espaço para surpresas e para que as suposições sejam desafiadas.

Introdução

Estamos testemunhando musicoterapeutas cruzando as fronteiras entre “terapia” e “criação musical comunitária.” (Pavlicevic & Ansdell, 2004, p. 12)

Este ensaio surge de minhas reflexões pessoais após concluir a segunda parte do programa de treinamento combinado Nordoff-Robbins, onde percebi que precisava dar um passo atrás—descentrar-me como pianista e abrir mão do controle da cena musical. Comecei a entender que se envolver, musicalmente ou subjetivamente, implica estar disposto a se perder. Essas ideias ressoaram profundamente durante minha experiência clínica em uma oficina de música com adolescentes no Centro Comunitário Ameghino, em Luján, província de Buenos Aires, Argentina, de setembro de 2021 até o presente. A oficina faz parte de um programa estatal chamado *Enviñón*, que apoia jovens socialmente vulneráveis por meio de intervenções comunitárias.

Na oficina, observei como os pacientes podiam tentar tocar piano—mesmo que não “soubessem” tocar—e como podiam manter o ritmo uns com os outros. Muitas vezes ouvi comentários como: “Não sabíamos tocar.” Quando perguntei: “O que significa tocar piano bem?” isso abriu um espaço para reflexão—do qual eu também fiz parte. A ideia de Keil (1994) de que “o poder da música reside em suas discrepâncias participativas” (p. 40) me permitiu confiar na capacidade do grupo, de participar musicalmente, independentemente do conhecimento musical formal. Isso levantou uma questão essencial para mim: *o que significa conhecer música?* Trata-se de reconhecer notas, lembrar acordes, acompanhar o ritmo? Ou trata-se também de se envolver com a música de forma subjetiva, emocional e coletiva?

Essas reflexões informaram minha postura clínica e moldaram a abordagem metodológica descrita neste artigo. A seguir, apresento uma exploração do contexto sociopolítico da oficina, os fundamentos teóricos que sustentam a intervenção e uma discussão sobre como as concepções de música na musicoterapia podem funcionar como ferramentas para analisar e transformar a prática comunitária.

Contexto

Por três anos, diferentes oficinas têm sido oferecidas no Centro Comunitário Ameghino, proporcionando um espaço para os adolescentes daquele bairro se envolverem em atividades significativas—para “fazerem algo.” Esse programa estadual chamado *Enviñón* (*Programa Adolescência Compartilhada*) tem como objetivo manter os adolescentes longe das ruas, dos conflitos e do uso de substâncias. Os principais objetivos da oficina são facilitar a composição e a produção musical de maneiras que promovam a consciência emocional, a resolução de conflitos e a formação da identidade. O programa é coordenado por dois psicanalistas e um assistente social. Em 2021, entrei como musicoterapeuta; foi a primeira vez que um musicoterapeuta assumiu essa função, que tradicionalmente era reservada a professores de música. Os adolescentes matriculados na oficina têm entre 12 e 20 anos e todos apresentam algum nível de risco psicossocial: abuso de drogas, violência

doméstica, evasão escolar ou prisão por pequenos furtos. O interessante é que as produções relacionadas às experiências individuais foram, em certa medida, compartilhadas. Por exemplo, a experiência de violência doméstica reflete de certa forma a insensibilidade emocional de alguém que abusa de substâncias. Portanto, quando trabalhamos em um ambiente comunitário, devemos trabalhar em problemas individuais que também refletem intervenções sistêmicas: “como a música pode criar redes, fornecer meios simbólicos para indivíduos desfavorecidos ou ser usada para empoderar grupos subordinados” (Pavlicevic & Ansdell, 2004, p. 13). É importante ressaltar que este artigo não apenas reflete sobre as experiências dos participantes da comunidade, mas também considera meu próprio papel como profissional integrado a uma equipe multidisciplinar—compartilhando perspectivas, trocando reflexões e contribuindo para os esforços coletivos pelo bem-estar da comunidade.

Estrutura Teórica e Posturas

Conceito de Comunidade

Montero define comunidade como “um grupo em constante transformação e evolução (...) em que a inter-relação gera um senso de pertencimento e identidade social, levando seus membros a se conscientizarem como um grupo, fortalecendo-se como unidade e potencialidade social” (Montero, 2004, p. 100). Outro aspecto fundamental da comunidade é a organização—a estruturação coletiva de um grupo em torno de um interesse comum e o desenvolvimento de projetos que visam transformar seu contexto em comum.

Na comunidade Ameghino, os adolescentes não apenas expressam que existe um contexto compartilhado de discriminação—que as pessoas sofrem discriminação por viverem naquele bairro—mas, que estão também prejudicando uns aos outros. É comum os adolescentes dizerem que, dependendo da parte da comunidade em que vivem, são mais ou menos perigosos. Por exemplo, os adolescentes que abandonaram a escola “provavelmente moram nos fundos,” o que poderíamos chamar de preconceitos geográficos internos, implicando atitudes expulsivas de certos espaços comuns específicos por serem de uma determinada parte da comunidade.

Sobre essas experiências cotidianas, o psicoterapeuta comunitário argentino Enrique Saforcada oferece uma maneira útil de entender as comunidades, afirmando que o conceito de comunidade implica necessariamente um território geográfico onde os membros dessa comunidade residem:

1. a este conceito é inerente a existência de um tecido social (o conceito de tecido social implica uma interação dinâmica e sustentada ao longo do tempo);
2. que o agrupamento não é feito de indivíduos (embora possa ser tangível em termos de indivíduos), mas de famílias e redes sociais (Saforcada, 2001).

Nesse sentido, o foco da musicoterapia visa fortalecer esse tecido social que parece estar danificado pelas circunstâncias sociopolíticas e econômicas. Construir e criar com outras pessoas oferece uma oportunidade de reconstruir a confiança, estabelecer objetivos comuns e reformular experiências compartilhadas dentro da comunidade. Isso traz uma sensação de consciência e proteção para todos os membros.

Conceito de Saúde

Saforcada (2001) critica a definição de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social,” argumentando que ela é excessivamente absoluta e distante dos contextos históricos e sociais. Em vez disso,

ele propõe uma visão mais situada da saúde como um estado relativo de bem-estar, moldado pela interação dinâmica entre os indivíduos—entendidos como seres biopsicossociais e culturais—e seus ambientes socioculturais e políticos.

Essa perspectiva convida a uma maneira diferente de construir comunidade, que vê a saúde como inerentemente relacional (Sosa, 2009) e ligada à capacidade de participar ativamente do próprio contexto. Ela enfatiza a importância dos indivíduos terem a oportunidade de tomar decisões sobre sua própria saúde, reforçando sua agência.

A Música em um Ambiente de Musicoterapia Comunitária

Ao considerar a musicoterapia em contextos comunitários, Ruud (1998) enfatiza a necessidade de levar em conta as dimensões sociais da saúde, defendendo uma prática que vá além do indivíduo e se envolva com fatores contextuais mais amplos. Da mesma forma, Stige (2002) argumenta que a musicoterapia deve ser entendida como um processo situado, moldado pelo contexto sociocultural em que se desenvolve. Essa perspectiva se alinha a uma abordagem centrada na cultura, na qual a musicoterapia apoia o empoderamento, possibilitando que os participantes se expressem e moldem sua realidade por meio de um envolvimento musical culturalmente significativo (Stige, 2002).

A persistência da exclusão social entre certas populações destaca as limitações das estruturas tradicionais através das quais os profissionais de saúde interpretam e intervêm nessas realidades. Esse cenário exige novas práticas orientadas para a transformação social. Com base no conceito de *práxis* de Paulo Freire (1970), a transformação é vista como um processo que surge através da reflexão e da ação em diálogo com os outros. É através das interações interpessoais que os indivíduos se tornam agentes de mudança em suas comunidades.

Em consonância com essa perspectiva, Demkura et al. (2007) propõem a musicoterapia comunitária como um ato musical reflexivo que busca transformar as realidades vividas pelas comunidades. Os autores enfatizam a importância da participação, entendendo tanto a pessoa quanto a comunidade como agentes ativos, “como uma forma de alcançar transformações produzidas com a comunidade, a partir da comunidade, para a comunidade e pela comunidade” (p. 32).

Metodologia do Workshop

Talvez a musicoterapia—na verdade, a psicoterapia em geral—pudesse ser vista menos em termos de recompor o passado e mais como um meio de compor um futuro, criando algo novo com o que está disponível para a pessoa dentro de seu contexto. (Pavlicevic & Ansdell, 2004, p. 22)

Participantes e Dinâmica de Grupo

O workshop contou com a participação de aproximadamente 60 adolescentes no total, embora cada sessão incluísse cerca de 15 adolescentes entre 13 e 21 anos. Muitos deles participaram do programa estadual *Envión*, que oferece bolsas de estudo financeiras para famílias de adolescentes envolvidos em atividades comunitárias. A frequência foi geralmente consistente, mas a composição do grupo variou de semana para semana. Essa flutuação muitas vezes afetou a disposição dos adolescentes em compartilhar e participar, pois sua confiança para se expressar mudava dependendo de quem mais estava presente.

Inicialmente, surgiu a ideia de dividir o grupo com base nos níveis de interesse como uma estratégia para melhor apoiar aqueles que estavam inseguros sobre a participação. Eventualmente, também introduzimos limites para o número de amigos que cada participante poderia trazer, o que melhorou a dinâmica do grupo. Essas mudanças

facilitaram a atenção individual e permitiram mais espaço para os adolescentes se expressarem e contribuírem com suas próprias ideias para discussão e criação musical.

Estrutura e Metodologia da Sessão

Cada sessão começava com uma música introdutória de “olá,” na qual cantávamos os nomes dos presentes. Esse ritual era importante para estabelecer presença e continuidade, especialmente devido às frequentes mudanças na composição do grupo. Após essa saudação, eu abria a discussão com uma pergunta simples: “*Sobre o que podemos conversar hoje?*” Isso convidava os adolescentes a apresentarem suas preocupações, interesses ou experiências recentes. Muitas vezes, surgiam conversas naturais sobre coisas que aconteciam na escola, em casa ou em seus bairros.

Enquanto os adolescentes falavam, eu ouvia atentamente e tomava notas. Em seguida, passávamos à seleção de um “clima” musical, discutindo seu tempo e ritmo. Eu mostrava a eles acordes ou padrões familiares e, juntos, escolhíamos o estilo da música que queríamos criar. O objetivo não era a *habilidade técnica* ou a qualidade da performance, mas a conexão—musical e relacional.

Reflexões Clínicas e Considerações Teóricas

Muitos dos adolescentes do grupo tinham passado por extremos emocionais—amor e ódio, violência e ternura—que moldaram sua capacidade de se expressar verbalmente. No início de uma sessão, raramente havia uma discussão aberta sobre essas dinâmicas interpessoais. Em vez disso, a música muitas vezes se tornava o meio pelo qual emoções difíceis podiam ser exploradas. Um adolescente disse certa vez: “*Por que eu deveria cantar se, no final, ainda vou sentir que não tenho nada?*”—uma reflexão poderosa sobre o desespero e o desafio da expressão na adolescência.

Cantar era muitas vezes difícil—não só devido à timidez, mas também por causa de uma sensação de desesperança ou vulnerabilidade. No entanto, com o tempo, a música tornou-se um espaço para ressignificação e agência. Neste contexto, considero particularmente relevante a definição de Pavlicevic e Ansdell (2004) de musicoterapia comunitária:

Uma abordagem ao uso da música na terapia que seja sensível às culturas e aos contextos fala mais de atos de solidariedade e mudança social. Ela conta histórias da música como construtora de identidades, como um meio de empoderar e instalar a agência. Um musicoterapeuta comunitário fala sobre como humanizar comunidades e instituições e se preocupa com a promoção da saúde e o cuidado mútuo. (p. 12)

Esta citação reflete as intenções por trás do workshop: criar um espaço onde os adolescentes pudessem se conectar, se expressar e construir significado através da música. Na seção seguinte, descreverei vinhetas específicas do workshop, com foco no papel do musicoterapeuta, na relação terapêutica e em como diferentes concepções da música na terapia informaram as intervenções.

A abordagem Nordoff-Robbins em musicoterapia oferece uma perspectiva essencial para compreender e aprimorar o papel ativo da música nos processos terapêuticos e comunitários. Com base na crença de que “*todos têm uma resposta inata à música*” e que a música pode facilitar a comunicação, a expressão e a transformação, Nordoff-Robbins enfatiza a participação criativa como um caminho para o bem-estar e a conexão humana (Nordoff y Robbins, 2007).

Em alinhamento com as ideias de Freire (1970) sobre a práxis reflexiva e transformadora, e com a visão de Pavlicevic e Ansdell (2004) e Stige (2002) da musicoterapia como um ato situado e culturalmente sensível, Nordoff-Robbins fornece uma estrutura metodológica que permite ao terapeuta se descentralizar e promover a cocriação com os participantes.

Essa cocriação musical não busca apenas habilidades técnicas ou estéticas, mas abre espaços para que indivíduos e comunidades se ressignifiquem, expressem emoções e construam relacionamentos baseados na agência e na participação ativa.

Assim, a musicoterapia comunitária, a partir dessa perspectiva, não é um tratamento isolado, mas um processo dinâmico no qual a música funciona como uma linguagem comum para a interação social, a resistência cultural e a construção de identidades coletivas. Essa abordagem nos convida a entender o terapeuta como um facilitador que acompanha e se envolve em experiências musicais, incentivando a criatividade e o protagonismo dos participantes e contribuindo para o fortalecimento do tecido social em contextos vulneráveis.

Casos Clínicos

Crítérios de Seleção para os Casos

Os casos apresentados neste artigo foram selecionados com base em sua capacidade de esclarecer processos-chave no cerne da prática da musicoterapia comunitária. Cada momento foi escolhido porque capturou um ponto de transformação—seja na relação terapêutica, na dinâmica do grupo ou na capacidade dos adolescentes de expressar e criar significado por meio da música. Essas vinhetas não são necessariamente representativas de todas as sessões, mas servem como incidentes críticos em que algo essencial sobre o trabalho emergiu: a mudança do silêncio para a fala, do isolamento para a criação compartilhada, da confusão para a clareza emocional. Minha seleção também foi influenciada por um processo reflexivo após retornar de um curso intensivo de uma semana no Programa de Treinamento de Aprendizagem Combinada Nordoff-Robbins, durante o qual comecei a reestruturar esses momentos através de uma lente mais centrada na música. Assim, as vinhetas servem não apenas como ilustrações de eventos clínicos, mas também como pontos de virada em minha própria compreensão e prática da musicoterapia em um ambiente comunitário.

Vinheta 1: O Que Sempre Faltou

Após retornar do Programa de Treinamento de Aprendizagem Combinada Nordoff-Robbins, notei uma mudança na energia dos adolescentes durante nossa oficina de música. Normalmente, essas oficinas se concentram na composição de canções que refletem resiliência e esperança em resposta aos desafios sociais e políticos da comunidade.

Nesse dia em particular, alguns adolescentes me ajudaram a montar dois teclados na parte de trás do centro comunitário—um para servir como bateria eletrônica e outro para tocar melodias. Quando a sessão começou, os adolescentes iniciaram uma conversa sobre um evento local comum e angustiante: adultos que ficavam parados assistindo brigas entre crianças em idade escolar na praça pública sem intervir. O grupo estava claramente chateado. Pedi que eles dissessem palavras que capturassem suas emoções. Rapidamente transformamos essas palavras em letras de música:

Não sei por que incentiva meninos e meninas a brigarem.

Não sei o que dizer.

Só consigo gritar.

Não sei e não me importo.

Antes de cantar, convidei-os a selecionar progressões harmônicas, tempos e instrumentos para a música. Optei por não tocar e, em vez disso, facilitei o conjunto deles. Três adolescentes se ofereceram para tocar teclado, usando apenas as notas de mi menor,

enquanto mantinham a consciência rítmica uns dos outros. Esse exercício exigia atenção e autocontrole, incentivando uma dinâmica não hierárquica e colaborativa.

Depois de experimentar melodias, perguntei ao grupo: “O que vocês acham—está faltando alguma coisa?” Um adolescente fez uma pausa e disse: “Está faltando amor, professor. Falta amor na letra.” Todo o grupo concordou. A resposta deles me deixou pensando—eles estavam falando sobre a música, a letra, os adultos que assistem às crianças brigarem ou suas próprias vidas?

A letra evoluiu:

O que está faltando nesta letra?

Falta um pouco de amor.

Um pouco de amor.

Análise Reflexiva

Esta vinheta oferece um exemplo poderoso de como a criação musical cria espaço tanto para a expressão individual quanto para a percepção coletiva. O momento em que um adolescente declarou que “falta amor” reflete mais do que uma crítica à letra—ele sugere uma necessidade emocional mais profunda, talvez até mesmo um sentimento coletivo de ausência.

Kenneth Aigen (2005) sugere que, em abordagens centradas na música, “a música é mais do que uma forma de arte, um meio de comunicação ou mesmo um veículo para terapia. É uma forma de estar com outras pessoas que incorpora valores específicos que formam a base para a prática da musicoterapia” (p. 120). Nesse caso, afastar-se de um papel diretivo e permitir que os adolescentes liderassem musicalmente promoveu um forte senso de agência e responsabilidade mútua. Cada adolescente foi convidado a entrar em um espaço musical onde sua contribuição tinha peso igualitário.

Isso reflete o conceito de *musicking* (Small, 1998) ou *musicizing* (Elliot, 1995)—a ideia de que a música é fundamentalmente social, incorporada à ação e à interação cultural (Stige, 2002). Ao se envolverem juntos no ritmo, os adolescentes experimentaram a música não apenas como som, mas como uma estrutura que ajudou a sustentar suas emoções.

Bruscia (2007) aprofunda ainda mais essa perspectiva ao enquadrar a música como metáfora—uma forma de unir mente e corpo. Quando os adolescentes mencionaram a ausência de amor, foi depois de terem participado plenamente na criação do ritmo e harmonia com os outros. A música permitiu que algo não dito emergisse. Wigram et al. (2005) afirmam essa possibilidade, sugerindo que a música nos permite “recriar e reinterpretar nossa existência” (p. 70).

A visão de Elliot sobre a música, citada por Aigen (2014), destaca a música como uma prática voltada para o prazer, o autodesenvolvimento e o autoconhecimento. Nessa sessão, a música deu estrutura e permissão para que os adolescentes expressassem a dor compartilhada—e a transformassem, juntos, em algo novo.

Vinheta 2: Você Não Está Sozinho

Os adolescentes da comunidade—e da oficina—estão acostumados a lidar com a morte. Alguns morreram por tiros, violência policial ou violência entre pares. No início da oficina, em novembro de 2021, um jovem adolescente foi baleado e morto por um vizinho durante um conflito por causa do barulho de uma motocicleta. A sessão daquele dia começou com uma tarefa desafiadora: falar sobre a morte.

No passado, os adolescentes diziam que “alguém morre geralmente porque fez algo ruim.” Qualquer atividade que trouxesse à tona o tema da morte geralmente era recebida com um silêncio—algo que os terapeutas entendem como outra forma de comunicação e participação. Martha Reynoso (2005) escreve: “Com o silêncio, você se opõe ao mistério

do inconsciente sem palavras, que, em silêncio, aguarda para ser traduzido.” No entanto, o grupo terapêutico nunca havia conseguido falar profundamente sobre o tema.

Incentivei os adolescentes a expressarem algumas de suas preocupações. Lentamente, alguns começaram a dizer palavras sem maiores explicações: *escola, dinheiro, emprego*. Uma menina olhou para mim e disse:

Estou preocupada com o suicídio.

Naquele momento, percebi—e senti—o silêncio. Perguntei ao resto do grupo se eles também estavam preocupados com o suicídio. Todos concordaram com a cabeça. Fiquei surpreso com o quanto eles eram abertos e sinceros. Então, eles começaram a escrever letras sobre suas preocupações:

Eu me preocupo com a morte

Eu me preocupo com o fato de muitas pessoas não terem alguém com quem conversar

Elas acham que estaríamos melhor sem elas

E não conseguimos parar de sentir saudades delas

Eles continuaram:

Eu me preocupo com a morte

Preocupo-me com o fato de muitas pessoas não terem ninguém com quem conversar

Queremos dizer: você não está sozinho

Liberte sua mente

Não pense demais

Às vezes precisamos dizer “eu te amo”

Queremos dizer: você não está sozinho

Liberte sua mente

Não pense demais

Às vezes precisamos dizer “eu te amo”

Conte comigo

Porque não consigo parar de sentir sua falta

Eu me preocupo com a morte e a solidão

Agora, a letra estava pronta para ser musicada. A garota que propôs falar sobre esse assunto começou a chorar enquanto cantava. No entanto, ela olhou para mim e disse:

Não quero parar de cantar.

Todo o grupo cantou como nunca antes, projetando suas vozes com força e confiança, olhando uns para os outros enquanto cantavam.

Análise Reflexiva

Este trecho reflete a transformação que pode ocorrer quando, em abordagens centradas na comunidade ou na sociedade, as intervenções são lideradas pelos próprios clientes. Nesses momentos, o terapeuta assume uma postura de abstinência—afastando-se da direção da sessão e, em vez disso, abrindo espaço para a própria agência do grupo. Isso contrasta fortemente com as intervenções lideradas pelo terapeuta, que muitas vezes produzem um envolvimento limitado e onde o desafio terapêutico passa a ser redirecionar a atenção e a participação.

Em cenários dirigidos pelos clientes, a dinâmica muda. Os clientes tendem a exibir maior abertura, disposição para falar e—com base em Nietzsche (1998)—uma *vontade de poder*: o impulso não apenas de sobreviver, mas de agir, criar e se afirmar. Quando um tópico é proposto por um de seus membros, os membros do grupo estão mais propensos a ouvir e

se envolver. Yara Rosas (2013), em *The Will to Power as a Creative Instinct in Nietzsche*, escreve que esse impulso é também uma “vontade de criar” (p. 54). Quando um colega fala, os outros ouvem não apenas um tema, mas a voz de alguém como eles—um colega de classe, um amigo.

A adolescente que começou a chorar enquanto cantava não se retirou. Em vez disso, ela escolheu continuar. Esse momento oferece um exemplo poderoso dessa vontade como “a expansão da força, que é infinita, que não cessa, que é inerente à vida” (Nietzsche, 1998, p. 360). Suas lágrimas não foram o fim do processo; elas foram parte dele. O grupo também se envolveu na criação—fazendo algo novo com essa preocupação compartilhada.

Do ponto de vista da musicoterapia, esse momento também exemplifica a ideia da música como criação. Aigen (2014) argumenta que o ato de criar está ligado à própria vida e, portanto, à cura. Nesse caso, o grupo não se esquivou de um assunto difícil. Eles se envolveram, criaram letras e transformaram seu envolvimento emocional em expressão musical. Eles também expandiram as possibilidades musicais—sugerindo instrumentação, arranjo e execução—uma vez que a base emocional havia sido estabelecida. E tudo começou com música: com uma canção de saudação, nomeando quem estava presente e verificando se todos estavam bem.

As letras escritas pelos adolescentes também refletem uma perspectiva referencial da música, na qual o significado da música está ligado a referências extra-musicais—neste caso, suas experiências cotidianas com violência, abandono e perda. Desse ponto de vista, a música não é autônoma, mas serve para representar, conter e comunicar um conteúdo emocional e narrativo específico. Suas palavras—“Eu só consigo gritar” ou “o amor está faltando”—estão profundamente enraizadas em experiências compartilhadas e ganham significado por meio do ato coletivo de fazer música. Isso reforça a ideia de que a musicoterapia, particularmente em ambientes comunitários, não se trata apenas de som ou expressão—trata-se de contexto, significado compartilhado e da co-construção da subjetividade e da resiliência.

Essas experiências não ficaram restritas ao ambiente da oficina, elas começaram a ressoar além dele. Essas experiências musicais compartilhadas não permaneceram contidas dentro do grupo. Na verdade, elas podem ser entendidas como parte de um processo mais amplo de amplificação, conforme descrito por Colectivo85 (Demkura et al., 2016), no qual as expressões criativas produzidas em espaços terapêuticos são trazidas para o ambiente comunitário—não apenas para mostrar os resultados, mas para fazer ouvir as vozes e realidades de populações frequentemente silenciadas. A amplificação, nesse sentido, é um gesto tanto estético quanto ético: ela muda o objetivo terapêutico da transformação individual para a visibilidade coletiva e o reconhecimento simbólico.

Conclusão

Este ensaio ofereceu uma reflexão sobre como a musicoterapia comunitária pode promover a comunicação, a participação e a transformação emocional entre adolescentes em contextos vulneráveis. Por meio de vinhetas selecionadas, illustrei momentos específicos de mudança e construção de significado em um processo de três anos de criação musical colaborativa. Esses momentos foram escolhidos porque marcaram mudanças visíveis—musicais, emocionais e relacionais—que permitiram o surgimento de novas formas de expressão e subjetividade.

Gerbaudo (2020) nos lembra que a performance musical é um fenômeno multidimensional que envolve tanto a prática musical quanto a escuta—práticas que estavam profundamente entrelaçadas nas sessões descritas. Em consonância com o argumento de Stige (2002) de que o significado musical é produzido por meio de ações compartilhadas no contexto, e com a ênfase de Aigen (2014) na música como um processo

relacional e participativo, este ensaio propôs que a mudança terapêutica muitas vezes surge não da intervenção direta, mas do espaço criado para que os clientes tomem a iniciativa e sejam ouvidos.

Ao longo do processo, três temas centrais emergiram. Os adolescentes começaram a experimentar novas formas de comunicação, substituindo gradualmente respostas agressivas ou desdenhosas por interações mais reflexivas e cooperativas. Eles também desenvolveram sua capacidade de escuta musical e emocional, envolvendo-se mais atentamente com as contribuições e os uns dos outros e tornando-se mais interessados tanto no processo quanto no significado da música que estavam criando. Ao mesmo tempo, as sessões ajudaram a consolidar relacionamentos significativos entre os participantes e com a equipe terapêutica, permitindo que momentos de vulnerabilidade e confiança surgissem naturalmente ao longo do tempo.

Uma adolescente capturou essa mudança de forma poderosa quando disse: “Eu sabia que poderia falar sobre essa preocupação aqui, porque não seria julgada.” Suas palavras ressaltam o valor central da segurança, da confiança e do envolvimento musical compartilhado no trabalho terapêutico. Essas sessões se tornaram mais do que apenas um espaço de expressão—elas se tornaram um espaço de empoderamento.

Essas experiências também me levaram a questionar algumas das minhas próprias suposições como profissional. Inicialmente, eu esperava que a expressão emocional surgisse principalmente por meio de tarefas musicais estruturadas ou estímulos verbais. No entanto, aprendi que a mudança geralmente surge por meio de pequenos gestos informais—momentos de criação musical espontânea, escuta silenciosa ou reconhecimento dos colegas. A capacidade dos adolescentes de tomar iniciativa, orientar processos musicais e transformar emoções difíceis em criação coletiva desafiou minhas suposições sobre liderança e diretividade terapêutica. Às vezes, enfrentei o desafio de lidar com pressões institucionais que exigiam “resultados mensuráveis” enquanto trabalhava em um contexto em que a mudança é não linear e muitas vezes invisível para observadores externos. No entanto, essa tensão também deixou clara a importância do trabalho lento e baseado na confiança em ambientes comunitários.

Essa experiência, embora específica para os adolescentes do Centro Comunitário Ameghino, oferece insights que podem ser úteis para outros projetos comunitários de musicoterapia. Ela sugere que a criação de espaços participativos—onde os jovens não são apenas ouvidos, mas também cocriadores—pode promover um envolvimento e uma transformação significativos. Ela também aponta para a importância de integrar musicoterapeutas em equipes interdisciplinares em programas estatais, especialmente em comunidades vulneráveis, onde suas contribuições podem expandir as dimensões simbólicas, emocionais e relacionais do cuidado. Práticas e políticas futuras se beneficiarão do reconhecimento do papel da música como ferramenta terapêutica e política—capaz de apoiar indivíduos e, ao mesmo tempo, desafiar estruturas de exclusão e marginalização.

Além dos aspectos emocionais e participativos explorados ao longo deste ensaio, essa experiência também ressaltou o valor de refletir sobre como entendemos a música em si. Pensar sobre diferentes conceitos de música—como música como criação (Aigen, 2014), música como metáfora (Bruscia, 2007), as perspectivas referencialista e expressionista (Pavlicevic & Ansdell, 2004; Wigram et al., 2005), a ideia de discrepâncias participativas de Keil (1994) e a abordagem centrada na cultura de Stige (2002)—permitiu-me compreender as intervenções de uma forma mais profunda. Essas estruturas ajudaram-me a entender não apenas o que estava acontecendo musicalmente, mas como esses atos musicais estavam ligados à identidade, ao poder e à cura. Nesse sentido, a musicoterapia se torna não apenas uma ferramenta clínica, mas uma forma de apoiar o empoderamento—criando espaço para que os participantes se envolvam com seus próprios recursos, expressem suas realidades e participem da construção de um significado compartilhado. Essas reflexões convidam a um diálogo mais aprofundado dentro da disciplina: como as

formas como definimos a música moldam as formas como praticamos a musicoterapia.

A musicoterapia em ambientes comunitários pode, assim, atuar como uma forma de participação cultural e emocional, onde a criação musical se torna uma ferramenta não apenas para a cura, mas para repensar o poder, a vulnerabilidade e o cuidado. Isso requer que nós, como musicoterapeutas, continuemos a refletir criticamente sobre nossas suposições ideológicas e nosso papel no processo—permanecendo abertos para sermos surpreendidos pela música, pelas pessoas e pela dinâmica em constante evolução da própria comunidade.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos revisores desta apresentação por suas valiosas sugestões, particularmente no que diz respeito à estrutura e clareza das vinhetas. Seus comentários ajudaram a aprofundar a reflexão e melhorar a articulação do processo terapêutico.

Sobre o Autor

Santiago Bertoni: Licenciado em Musicoterapia pela Universidade de Buenos Aires. Formado no programa internacional Nordoff-Robbins da Universidade de Nova Iorque (NYU Steinhardt). Além de sua experiência clínica em saúde mental e deficiência, desenvolve propostas comunitárias com adolescentes no Programa Envió em Luján. Publicou na revista ECOS (2022) sobre a noção de música na musicoterapia e orienta sua prática para a improvisação, a composição coletiva e a participação comunitária como eixos de transformação.

Referências

- Aigen, K. (2005) *Music centered music therapy [Musicoterapia centrada na música]*. Barcelona.
- Aigen, K. (2014) *The study of music therapy: Currents issues and concepts [O estudo da musicoterapia: Questões e conceitos atuais]*. Taylor & Francis.
- Bruscia, K. E. (2007). *Musicoterapia: Métodos y prácticas*. Ciudad de México, México: Pax México, Editorial. ISBN 978-968-860-481-6.
- Demkura, M., De Franco, M., y Scarpatti, R. (2007). *Musicoterapia Comunitaria: Aportes para la construcción de una musicoterapia social y comunitaria en la Argentina [Musicoterapia Comunitária: Contribuições para a construção de uma musicoterapia social e comunitária na Argentina]*. Universidad Abierta Interamericana.
- Demkura, M., Alfonso, S., Abramovici, G., & Isla, C. (2016). El hacer musical reflexivo, una perspectiva en musicoterapia comunitaria y popular [A prática musical reflexiva, uma perspectiva na musicoterapia comunitária e popular]. *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Musicoterapia*. ISSN 2525-3239, 168-172.
- Elliot, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed [Pedagogia do Oprimido]* (M. B. Ramos, trad.). Continuum.
- Gerbaudo, N. (2020). *Musicar: Aportes interdisciplinarios al campo de la musicoterapia. ECOS: Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*, 5(2), 49-88.
- Keil, C. (1994). Participatory discrepancies and the power of music [Discrepâncias Participativas e o poder da música]. En C.Keil y S. Feld. *Music grooves: Essays and*

- dialogues*. University of Chicago Press.
- Lacan, J. (1967). *Clase 16 del 12 de abril Seminario 14: La lógica del fantasma [Aula 16 de 12 de abril Seminário 14: A lógica do fantasma]*. Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos, procesos [Introdução à Psicologia Comunitária: Desenvolvimento, Conceitos e Processos]*. Paidós.
- Nietzsche, F. (1998). *La voluntad de poder [A vontade de poder]*. Editorial Edaf.
- Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (2004). *Community Music Therapy [Musicoterapia Comunitária]*. Jessica Kingsley.
- Reiner Hernández, L., Cruz Caballero, A., y Orozco Muñoz, C. (2019). *La participación comunitaria como eje de la atención primaria de la salud [A participação comunitária como eixo da atenção primária à saúde]*. Editorial Edumecentro.
- Reynoso, M. (2005). La voz del silencio [A voz do silêncio]. *Algarabia*, Vol.20. p.62–66.
- Ruud, E. (1998) Music and the quality of life [Música e qualidade de vida]. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(2), 86–97. <https://doi.org/10.1080/08098139709477902>
- Saforcada, E. (2001). *El factor humano en la salud pública. Una mirada psicológica dirigida hacia la salud pública [O fator humano na saúde pública. Uma perspectiva psicológica voltada para a saúde pública]*. Editorial Proa XXI.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Sosa, E. (2009) La Otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano. contemporáneo [A Outredade: Uma visão do pensamento latino-americano contemporâneo]. *Letras*, 51(80), 349–372.
- Stige B. (2002). *Culture-centered music therapy [Musicoterapia centrada na cultura]*. Barcelona Publishers.
- Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students [Composición de canciones: Métodos, técnicas y aplicaciones clínicas para musicoterapeutas, educadores y estudiantes]*. Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84310-356-1
- World Health Organization. (2023). Definición y principios de “Una sola salud” [Definição e princípios da Saúde Única]. <http://www.who.int/publications/m/item/one-health-definitions-and-principles>
- Yara Rosas, J. A. (2013). La voluntad de poder como instinto creador en Nietzsche [A vontade de poder como instinto criador em Nietzsche]. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/e47c6f0e-4d3f-4611-a4df-535393931d50/content>