

A Educação Musical na Perspectiva do Desenvolvimento Humano em Ambientes Não Formais Para Crianças

Music Education from the Perspective of Human Development in Non-Formal Environments for Children

La educación musical desde la perspectiva del desarrollo humano en entornos no formales para niños

ALEX GONÇALVES¹

¹ Universidade Católica de Santos

RESUMO: *A educação musical ao longo dos últimos anos tem consolidado sua importância para o desenvolvimento de crianças em suas funções cognitivas e de percepção que facilitam a expressão de emoções e a ampliação cultural. O propósito do presente estudo é problematizar aspectos teóricos da educação musical em uma perspectiva inclusiva e de desenvolvimento humano, por meio dos conceitos de Swanwick (2003) e da psicologia sócio-histórico-cultural de Vygotsky (2014; 1998; 1994; 1987), considerando reflexões dos autores sobre as experiências e saberes advindos de práticas em ambiente formativo com crianças, que vivem suas infâncias em cenários diversificados.*

EDUCAÇÃO MUSICAL. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL. INFÂNCIAS.

RESUMEN: *La educación musical en los últimos años ha consolidado su importancia para el desarrollo de los niños en sus funciones cognitivas y de percepción que facilitan la expresión de emociones y la expansión cultural. El presente estudio tiene como propósito problematizar aspectos teóricos de la educación musical en una perspectiva inclusiva y de desarrollo humano, a través de los conceptos de Swanwick (2003) y la psicología socio-histórico-cultural de Vygotsky (2014; 1998; 1994; 1987), considerando la reflexión de los autores sobre las experiencias y saberes surgidos de las prácticas en un ambiente formativo con niños, que viven su infancia en escenarios diversos.*

EDUCACIÓN MUSICAL. EDUCACIÓN NO FORMAL. NIÑOS

ABSTRACT: *Music education over the last few years has consolidated its importance for the development of children in their cognitive and perceptual functions that facilitate the expression of emotions and cultural expansion. The purpose of this study is to discuss theoretical aspects of music education in an inclusive and human development perspective, through the concepts of Swanwick (2003) and the socio-historical-cultural psychology of Vygotsky (2014; 1998; 1994; 1987), considering the authors' reflections on the experiences and knowledge arising from practices in a training environment with children, who live their childhoods in different scenarios.*

MUSIC EDUCATION. NON-FORMAL EDUCATION. CHILDHOOD.

Introdução

O texto objetiva problematizar concepções de educação musical na intenção de aproximá-las da perspectiva da inclusão, diante dos limites na formação acadêmica, em cursos livres/especializações de educadores musicais e os saberes e experiências adquiridas por meio da reflexão sobre a própria prática.

Ao se tratar de educação, percebemos que as palavras guardam marcas da sua história e da sua origem. Desse modo, etimologicamente, educação possui origem na palavra educar, do latim *educare* (*educatonis*), uma forma derivada de educere que contém a ideia de conduzir. Essa condução se relaciona com os principais fundamentos da concepção da criação humana e que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1998) enfatiza o potencial da catarse - e, no caso da música, a libertação de sentimentos reprimidos, capaz de desenvolver consciência por meio de transformação qualitativa, reelaboração e libertação dos sentimentos, o que permite a compreensão da vida, podendo levar a processos de transformação (de si, da sociedade etc.).

Pressupomos que o ato de conduzir pode nos levar a lugares ainda desconhecidos e inexplorados. Trazer à luz a apropriação destes lugares pode proporcionar uma aproximação com as diferentes formas de observarmos e manipularmos elementos sonoros produzidos nessa catarse, permitindo a expansão expressiva por meio da imaginação, que permite transformar o meio e dessa forma “ampliar as experiências do homem” (Vygotsky, 2014, p. 15). Essas experiências se materializam quando a linguagem musical serve como elemento de desenvolvimento humano, que, inicialmente é externo e, gradualmente, torna-se um elemento mediador interno do processo de conhecimento e dessa forma conduz a novas possibilidades.

Com os aportes da cartase, entendida como transformação qualitativa dos sentimentos, ratifica-se a importância da música na formação dos sujeitos. Compreendemos que tanto a música quanto a arte é o social em cada sujeito. Apresenta-se pela intrínseca relação entre a imaginação e a emoção refletindo o interacionismo simbólico que Vygotsky (2007) destaca como a passagem do indivíduo do ser biológico (corpo e mente) para um ser sócio-histórico.

Tal processo de internalização é marcado por transformações que perpassam a “operação que inicialmente representa uma atividade externa [que] é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...] num processo interpessoal [que] é transformado num processo intrapessoal. [...] A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.” (Vygotsky, 1994, p. 57-58)

Por este motivo, compreendemos como os elementos musicais foram organizados pelo compositor para que a música ganhe sentido, indo além do aprendizado da teoria musical contida na obra e partindo da percepção auditiva e da aproximação com outras formas de linguagem para só então formular conceitos teóricos retornando à obra como um todo, e assim, passar a ser compreendida com maior clareza, como destaca Vygotsky (1998) “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum” (Vygotsky, 1998, p. 307).

Esse desenvolvimento musical “deve refletir a natureza essencial da atividade musical e não se limitar somente aos aspectos isolados, como discriminação tonal e rítmica” (Swanwick, 2003, p. 226). Nessa perspectiva, percebemos as relações que se estabelecem entre o interacionismo simbólico e as transformações que ocorrem nesses processos e a forma como podemos nos relacionar com os aspectos metafóricos que a música nos proporciona.

Sobre os aspectos metafóricos apontados por Swanwick, percebemos que Vygotsky estabelece também essa relação ao abordar a escrita e a leitura musical, criticando o aprendizado mecânico antes do desenvolvimento da linguagem. A leitura mecânica de símbolos memorizados demonstra o predomínio de uma ação repetidora e o abandono da vivência e compreensão da amplitude que o fazer musical proporciona, de acordo com Vygotsky:

Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas [...] a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (Vygotsky, 1994, p. 139-140).

Por meio de um fazer musical e de experiências sensoriais nos ambientes de construção sonora, proporciona-se um aprendizado dinâmico e progressivo, desenvolvendo-se uma escuta ativa que potencializa primeiramente a desenvolvermos a comunicação verbal, para depois desenvolvermos a comunicação escrita, pois “em qualquer evento (novamente de forma análoga à linguagem), a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever” (Swanwick, 2003, p. 69). É a compreensão do ouvir para depois tocar e por último, ler e escrever. Sendo assim, entendemos que caso ocorra qualquer inversão nessa ordem, a primeira etapa pode ser prejudicada.

Tanto a linguagem, como o pensamento, ambos são produtos do processo de formação do sujeito, de modo que a relação entre eles surge, transforma e cresce em conformidade com o próprio desenvolvimento. Essa relação é um processo, é desenvolvimento: o pensamento culmina na palavra, possuindo movimento, fluidez e desempenhando uma função. (Vygotsky, 1998).

Por esse motivo, a criatividade também pode ser considerada como um produto que não pertence apenas aos sujeitos, mas aos sistemas sociais que julgam o que é criativo. Percebe-se a necessidade de situar, investigar e localizar em qual ambiente social, cultural e histórico, a criatividade é reconhecida como produção criativa ou não.

Ter um olhar dedicado para a criação artística indicará que a arte pode ser tratada como um sistema simbólico elaborado com o intuito de provocar no público um tipo específico de reação estética (do grego *aisthētiké*, que significa “aquele que nota, que percebe”). A estética é existencial, pois sob a perspectiva da criação e recepção, por atingir o mais próximo da existência do sujeito; crítica por ir além das representações existentes e imediatas; conceitual, por acomodar os conceitos estabelecidos e articulados entre si.

Essa construção cognitiva no estudante também se consolida quando consideramos que isto ocorre naturalmente no aprendizado informal e que ocorre na relação com o meio social e cultural, se apropriando de diferentes elementos desse contexto antes do aprendizado formal estruturado, pois, segundo Swanwick “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical [...]. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro (Swanwick, 2003, p. 66-67).

Há de se considerar os fatores do aprendizado não formal, por anteceder o formal, uma vez que para Vygotsky: “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (Vygotsky, 1994, p. 110)., como situações que representam aprendizado contínuo que ocorrem quando se escuta música, observa-se alguém tocando ou se pratica música coletivamente, indicando que qualquer aprendizado tem sempre uma história que o antecede e continua acontecendo, concomitantemente com o aprendizado formal.

Para o educador musical, se faz necessário estar atento na busca do equilíbrio entre a o sentimento de realização do estudante com a efetividade pedagógica do ensino, buscando a consonância entre o interesse e a produção, visando o desenvolvimento e a autonomia (Swanwick, 2003).

Nessa relação dialógica entre o aprendizado formal e não formal, consideramos que cabe ao educador musical ativar seu olhar nas áreas de interesse do estudante e prospectar a utilidade e a adequação dos conteúdos, para que haja continuidade em suas práticas, proporcionando múltiplos benefícios para o sujeito que aprende (nesse caso: o estudante e, também, o educador musical).

Observamos a singularidade existente nas infâncias (no plural) - como formas peculiares de se viver os tempos de ser criança. Reconhecê-las como atores sociais revela a diversidade de culturas e linguagens infantis, colocando os adultos-educadores também como aprendizes, num desvelar de curiosidades, criatividade, conteúdos e narrativas espontâneas recíprocas (Gomes, 2018; Marques; Gomes, 2013). Isso permite compreender que a criança, por meio de suas expressões, demonstra interesses e necessidades, apresentando desafios recorrentes aos educadores musicais em suas práticas.

Na relação humana existente entre crianças e adultos - a criança se mostra como ser estranho, um enigma, do qual nada se sabe (Larossa, 2002) - e dialogando com Arendt (2009) a educação tem a ver com o nascimento e com ela vem o novo, o desconhecido, que tira de nós as nossas próprias certezas.

1 A Educação Musical e a Experiência que nos passa

Consideramos que a imaginação é fator predominante na transformação do meio social, dos coletivos, entendido como conjunto de características e conhecimentos comuns de uma sociedade, e por isso, pode ampliar experiências. A experiência pode ser considerada ainda como o que se prova, o que nos acontece, que nos transforma - uma paixão, uma forma de saber em forma de práxis - e o método da ciência (Larossa, 2004). Os sentidos práticos e os sentidos intelectuais são frutos da experiência de cada um e, como resultado das vivências, é algo a ser representado, e a depender dos contextos, pode materializar-se produzindo uma representação identitária.

Esta representação identitária pode ainda estar vinculada às experiências do passado e por essa razão atribuímos significado em relação a nós mesmos. Tal processo de identificação quando representado na educação musical, permite-nos gerar novas possibilidades de compreensão da música, que passam pela compreensão de sua organização estrutural e como a compreendemos. As experiências sensoriais proporcionadas pelo fazer musical pode nos fazer percebê-la como texturas e metáforas, conforme os diferentes contextos socioculturais em que elas ocorrem (Swanwick, 2003).

As percepções ocorridas no fazer musical são pessoais e singulares, pois a forma como cada um atribui significados à sua experiência, remete às concepções sócio-históricas e as formas de assimilação e apropriação do mundo por cada um.

Diferentes experiências sensoriais ocorrem durante a recriação musical, pela atribuição de uma ressignificação ao material sonoro, pois o ato de tocar um instrumento está imbuído de significado pessoal, deixando de ser somente execução de notas musicais convencionadas pelo sistema musical. Temos que levar em conta o aporte cultural e sócio-histórico que a criança/adolescente deposita sobre a música no fazer musical.

Sabemos que costumes e convenções variam de uma cultura para outra e, por esse motivo, a forma como a criança, inconscientemente, identifica o material sonoro contrasta com o que está convencionado pelo autor da música, evidenciando que a influência dos costumes sonoros, produz uma escuta diferente, conseqüentemente, uma execução também diferente, o que influencia diretamente e indiretamente na representação de cada um como sujeito, tanto individual, como nos coletivos, havendo uma percepção pessoal do material sonoro com base no conjunto de circunstâncias sociais, por dialogar com outras atividades culturais presentes, ao longo de sua vida.

Nos diferentes contextos do fazer musical nos coletivos que estão situados, a música é resultado de experiências e variantes contextuais e por isso traz consigo elementos que expressam a criatividade de como esses elementos sonoros são tratados.

Por esse motivo, as experiências reverberam nos processos de criação implicando em recursos, utilização e desenvolvimento de amplos processos psicológicos e por isso pressupomos que a imaginação seja uma das características mais importantes desse processo, sendo a criatividade, esse construto multidimensional que envolve a interação entre sujeitos e variáveis cognitivas, estilos de pensar, características de personalidade, além de elementos ambientais e culturais.

Por meio das experiências, a compreensão que cada um tem sobre o papel da música e como ela pode ser constituída, passa por transformações por ser um processo sempre dinâmico que aponta para um entendimento de que o elemento sonoro é construído no fazer musical e apresenta como resultado a expressão e não o acúmulo de conhecimentos, pela desconstrução de padrões formais de análise musical, uma vez que a composição musical torna-se um reflexo de experiências sensoriais sonoras, resultando em uma combinação de sons e que apresenta como resultado a criação musical, ou o que chamamos de ‘composição’.

Não se pode ignorar que a criatividade nem sempre é contemplada como um dos pilares do processo educacional e que, se por um lado, o termo criatividade recebe diversas definições, por outro, o entendimento de termos como ‘criação’, ‘improvisação’ e ‘composição’ tende a ser mais diretamente associado à elaboração e ao desenvolvimento de novas ideias, compreendendo que no processo criativo individual (e também no coletivo), não cabe reprimir a liberdade criativa em nome da disciplina e da ordem do grupo, o que tornaria o desenvolvimento da educação musical infrutífero, pois ficaria bloqueado em sua essência.

2 Da Escuta Ativa às Impressões Metafóricas Presentes nas Experiências

Entendemos que é por meio das experiências que ocorrem no processo de escuta, que se torna possível descrever as características de um determinado som e se pensa sobre ele. Essa capacidade de percepção sonora conceituada tem o sentido de uma escuta ativa. Segundo o Schaffer (1991), na escuta ativa podemos reconhecer quatro funções que compõem a atividade de escutar: a) *Écouter*, é emprestar o ouvido, interessar-se por; b) *Ouïr* é perceber pelo ouvido; c) *Entendre*, na reiteração do sentido etimológico: “ter intenção”; d) *Comprendre*, tomar para si, articulando uma relação dupla com *écouter* e *entendre*.

Logo, a escuta ativa pode ser tratada também com parte inicial de compreender o som numa perspectiva simbólica, metafórica, por estes compartilharem sistemas de significados (diálogo, argumento, intercâmbio de ideias, conversação, expressão do pensamento e forma simbólica) e por isso são compreendidas como discurso. Assim, a música, “envolve elementos cognitivos, entre os quais estão a proficiência para fazer conexões e comparações, a facilidade de ler as convenções musicais estabelecidas e a habilidade de reconhecer e responder aos desvios esperados das normas musicais” (Swanwick, 2003, p. 22), pois ao compreendermos a música como metáfora no processo ensino-aprendizagem, o educador tem a possibilidade de proporcionar múltiplas vivências sensoriais e cognitivas nos ambientes de criação junto ao estudantes.

O autor identifica o processo metafórico quando ouvimos “notas” como “melodias”, que soa como forma expressiva; por essa razão, essas “melodias” são escutadas juntas, apresentando “novas relações” como se tivessem vida própria; e assim, a música desperta um forte sentido de significância, informando a “vida do sentimento”.

As transformações metafóricas que partem das experiências ocorridas no ambiente criativo do fazer musical, nos leva a novas descobertas e amplia o desenvolvimento humano. Sendo assim, a experimentação por meio da improvisação e da manipulação do som e do silêncio, como elementos fundamentais de criação, possibilitam “conhecimento em contextos significativos, que incluem criação, elaboração de hipóteses, descobertas, questionamentos, experimentos” (Brito, 2003, p. 45). Esses contextos significativos, imbuídos de descobertas e experimentos no fazer musical, se projeta de forma simplificada, considerando que as crianças atualizam um modo simplificado de fazer e pensar música.

A dimensão dos conceitos se amplia entre as relações metafóricas e as experiências, quando consideramos que os materiais se apresentam como notas e outros elementos musicais (materiais, técnica e literatura sobre música), porém estes não são suficientes para vivenciar e conhecer a música. É preciso transformar notas em “melodias” com sentido musical.

Para uma compreensão mais abrangente do ensino da música é importante construir uma relação entre as partes e o todo no ensino e na aprendizagem musical e que por isso a própria experiência musical

deve envolver a totalidade entre a expressão verbal, a expressão musical e a expressão corporal, sendo importante que um determinado conteúdo musical seja apresentado de maneira integral e em uma mesma aula de música.

Esta ideia está baseada no conceito da expressão *Musikae*, entendendo que o mesmo corpo que ouve e que faz música é um corpo que aprende música, buscando vivências que integrem corpo, movimento e música, desenvolvendo a musicalidade de cada sujeito.

Conceito originário da antiguidade grega, em que a expressão musical representava a totalidade entre o som, a palavra e o movimento, percebemos que para o educador musical se apropriar do princípio da totalidade há necessidade de não somente “ter em atenção apenas o desenvolvimento de capacidades e competências práticas, mas também a aquisição de elementos cognitivos” (Wuytack, 1993, p.06).

A valorização do ensino musical voltado para performance sempre esteve em destaque na formação de educadores no Brasil, o que contribuiu para um distanciamento da compreensão da formação integral do estudante, desrespeitando identidades e experiências, ignorando os processos criativos da realização do aprendizado com alegria, limitando-o nas possibilidades dele se expressar pela música e executá-la com arte.

Torna-se assim, fundamental que o educador musical viabilize tais processos criativos e que estes sejam manifestados nos coletivos, oportunizando aprendizagens enriquecedoras. Na aprendizagem criativa, o ensino da música, de responsabilidade do educador musical, pode fazer uso de abordagens imaginativas para a aprendizagem seja, de fato, significativa e interessante para os estudantes.

Nesse sentido “a aprendizagem criativa está ligada às relações que os alunos estabelecem entre o saber musical, as representações desse saber para as crianças e os sentidos culturais que elas atribuem a esse saber, isto é, aos valores que elas atribuem à música na sala de aula, nas suas vidas e na relação com a sociedade de maneira mais ampla (Beineke, 2009, p. 229).

3 Ambientes Não Formais de Educação Musical Inclusiva para Crianças

Consideramos que a educação musical ocorre em diferentes contextos sociais, estando presente na educação não formal, com a criação de conteúdos e significados desenvolvidos em processos participativos, o que amplia os saberes presentes nesses ambientes culturais. É uma modalidade recente e que tem ocupado espaços significativos e por ser um processo dinâmico e em construção, é permeado de muitas ambiguidades.

Sobre o significado de educação formal e não formal, Trilla (2008) destaca que cada país define o que é formal, segundo suas leis, que também variam segundo o contexto e a dinâmica política de cada período histórico. Por educação não formal se entende o que está à margem do sistema formal. É possível que o que era considerado não formal em um contexto, torne-se formal, em outro, havendo uma relação de complementaridade entre os tipos de educação.

Na educação não formal, os processos de adjetivação sofreram alterações ao longo dos tempos se relacionando com: a) especificidade do sujeito (educação infantil, educação juvenil, educação de pessoas adultas); b) aspecto ou dimensão da personalidade (educação intelectual, física, moral); c) tipos de educação (sanitária, literária, científica); d) procedimento/metodologia (ensino a distância, metodologias ativas); e) instituições (educação familiar, educação escolar, educação institucional).

A educação não formal abrange ainda dimensões que possibilitam a participação política dos sujeitos, tanto nos movimentos sociais, quanto na esfera pública e contribuem para o desenvolvimento de aspectos que comumente pertencem à educação formal como dimensões linguísticas, sociais e cognitivas. Essa perspectiva emancipatória que a educação não formal se fundamenta, exerce um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para cidadania nos sujeitos que interagem socialmente (Gohn, 2010; 2015).

Percebemos o importante papel da educação não formal no contexto da educação musical, sendo necessário ter um olhar dedicado à formação dos educadores nessa área, explicitando objetivos e funções

desta educação, o que pode ocorrer por meio da sistematização das metodologias utilizadas e da construção de novas metodologias, podendo identificar os saberes apreendidos e produzidos durante as vivências constituídas “em momentos de situações-problemas, desafios a serem enfrentados e superados” (Gohn 2015, p. 17) nos coletivos. É comum encontrarmos ambientes heterogêneos, requerendo ações educacionais correspondentes a estes contextos.

Lembramos que a cultura brasileira resulta de um passado histórico formado pela miscigenação de diferentes povos e raças e a herança que permanece traz uma carga histórico-cultural ampla e diversa, o que representa um enriquecimento cultural que nos desafia a aprimorar diálogos, a fim de permitir um maior intercâmbio entre as práticas convencionais do ensino da música e uma pedagogia alternativa com base na educação não formal presente em projetos sociais.

4 Ambientes Não Formais de Educação Musical com Inclusão de Crianças com Deficiência/Transtornos

Partimos da premissa da Declaração dos Direitos Universais do Homem (1948) e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), da égide declaração de que “todos os homens são iguais perante a lei”, alicerçando os fundamentos para melhor compreender a inclusão em diferentes contextos.

Desde 1981, a UNESCO promove iniciativas para chamar a atenção do mundo, sobre a igualdade de oportunidades, a reabilitação e a prevenção de deficiências, assegurando o direito de todos à Educação, independente de diferenças e dificuldades individuais. Desse diálogo permanente, reforçam-se a promoção e a defesa da pessoa humana, suas condições de vida e acesso aos bens e serviços, com segurança e autonomia.

Os Fóruns Mundiais de Educação e Convenções Internacionais sobre os direitos de pessoas com deficiências ocorridos em Salamanca (1994), Guatemala (2001), Nova Iorque (2007) e Incheon (2015), fundamentam a importância do respeito à individualidade das pessoas e que a sociedade ofereça as mesmas oportunidades para todos.

Além disso, a CF/1988, a Lei Federal n. 13.146/2015 e mais um conjunto de leis sobre Educação para crianças/adolescentes com deficiências/transtornos foram promulgadas nos últimos anos, a fim de garantir que todos os direitos dessas pessoas permaneçam preservados. Assim, parece-nos que o tema de inclusão em ambientes formais e não formais, traz junto a necessidade de compreender e repensar o sistema social, educacional, cultural, político e econômico como um todo.

O desenvolvimento de uma abordagem de educação musical dirigida à inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos no Brasil ainda não está consolidado, tanto na produção acadêmica, quanto em cursos livres, gerando desafios para a formação de educadores musicais.

O termo inclusão traz a ideia de imagens sobre situações, pessoas e lugares. Essas imagens conduzem a atitudes emocionais, pessoais e em relação a objetos que decorrem de processos comuns de aprendizagem. A inter-relação dos componentes cognitivo (crenças, pensamentos), afetivo (sentimentos) e comportamental (atitudes) contribuem para o entendimento da dimensão inclusiva. Quando assumimos esses três componentes no contexto de educação musical em ambiente inclusivo não formal, ratifica-se a perspectiva que temos adotado aqui para o discurso sonoro quando produzido nos coletivos, possibilitando entendê-lo de forma ressignificada, subjetiva e metafórica. Essa subjetividade sonora ratifica nossa compreensão de considerarmos a música como expressão metafórica produzida nos ambientes coletivos, como uma forma simbólica e por esse motivo é constantemente modificada, o que, por sua vez, engloba o discurso.

De acordo com Swanwick (2003, p. 18): “a música é forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” e por esse motivo entendemos todo tipo de arte como criação de formas, modo de conhecer e

se estabelecer no mundo e a educação como um espaço privilegiado de observação do movimento contínuo de criação/estabelecimento dessas formas simbólicas encontradas na arte. Por esse motivo, quando tratamos de inclusão utilizando a arte como meio de desenvolvimento humano, a música é parte fundamental desse processo.

É comum encontrarmos, em diferentes contextos, a adoção de práticas repetitivas dos educadores musicais nas ações sobre os estudantes, sem atribuição de significados em suas metodologias e por isso não agregam benefícios intelectuais, sem produzir nada novo e os colocam em condição apenas funcional, inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento, contrariando os conceitos de desenvolvimento humano por meio da arte/música apresentados anteriormente, uma vez que a educação musical possui características que podem caminhar no sentido da inclusão, superando obstáculos e buscando soluções.

Percebemos que a participação coletiva amplia as percepções do mundo e com isso pode evocar o passado, presente e futuro num só instante. Os efeitos provocados por essas experiências podem ecoar permanentemente na mente da criança e com reflexos nas próximas fases da vida. Essa participação coletiva nesses ambientes inclusivos não formais que a educação musical oportuniza, promove um sentimento de pertencimento a um grupo, isso ocorre porque a música funciona como intermediária entre as diferenças culturais e o isolamento.

Essa atenção especial faz com que a música possa ser compreendida como ferramenta de estímulo e integração no ambiente inclusivo, razão pela qual, permite o desenvolvimento cognitivo, que segundo Louro (2012, p.111): “é extremamente representativo e um instrumento importante na aprendizagem global dos seres humanos em todas as idades, principalmente, quando considerada a música como algo importante ao ser humano”, e por este motivo contribui para a diminuição de comprometimentos de crianças em ambientes de inclusão, contribuindo para o desenvolvimento de potencialidades e restabelecimento de funções, promovendo melhor qualidade de vida.

Refletir sobre os benefícios da educação musical, é entendê-la humana e humanizadora, que constitui, desenvolve e valoriza as capacidades de apropriação do mundo pela criança na perspectiva do desenvolvimento humano pleno. O respeito às diferenças e a valorização da diversidade na educação inclusiva faz com que ocorra a superação dos limites das crenças pessoais, pois cada estudante é diferente e sendo assim, todos se tornam especiais.

Compreender o quanto isso é significativo para o desenvolvimento da criança neste contexto inclusivo, nos mostra o quão as dissemelhanças são importantes, aí perceberemos que a heterogeneidade, a diversidade e as diferenças são a maior riqueza que temos em sala de aula. (Beineke, 2003).

Conforme destaca Gainza (2010, p. 14), “devemos pensar a educação musical de acordo com as necessidades de nosso povo, não baseada em modelos externos. Por isso acredito na necessidade de construir uma nova práxis... uma práxis consciente, sensível e inteligente”. Sob essa perspectiva percebemos que o fazer musical é um fazer consciente, procurando integrar uma nova práxis, resgatando diversos tipos de consciência integrando todos os aspectos do fazer musical por meio de uma pedagogia musical mais humana, flexível e aberta sob a tríade fazer, sentir e pensar.

Considerações finais

A herança sociocultural influencia e interfere nos ambientes de aprendizagem e nos processos pedagógicos, pois a adoção de um discurso conservador, por exemplo, privilegia certos conteúdos de conhecimento que pertencem (em geral) à classe dominante. Por esse motivo, é necessário estar atento à coerência no diálogo entre professor e estudante e que interferem na relação entre ambos, quando utilizado mecanismos de disciplina que buscam transformar o homem em um objeto.

A música e o ensino de música vêm de encontro a essa ação opressora, pois tem o poder de libertar e transcender os paradigmas conservadores que impedem a liberdade criativa. Por meio da prática em conjunto é possível trocar ideias e transformar os conteúdos propostos pelo educador, propiciando a descoberta do prazer da expressão musical.

Esta relação dos sujeitos com o saber nesses espaços revela as potencialidades que há neles por favorecer os locais de ensino como espaço de formação, pois podemos levar em conta a singularidade de cada sujeito, como este se apropria efetivamente dos saberes e como ocorrem os processos de participação e de reprodução social.

Charlot (2000, p.80) afirma que “a relação com saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo e de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Essa relação da criança/adolescente com o saber, faz com que o ambiente de aprendizagem seja considerado também como ambiente de formação, havendo contribuição significativa de cada um nesse processo participativo.

Para conceituar educação não formal precisamos levar em conta que trata-se de “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação dos sujeitos para interagir com o outro em sociedade” (Gohn, 2015, p. 16). Ela é, e foi construída por escolhas, intencionalidades, ou condicionalidades no qual o aprendizado não é espontâneo, mas também coopera para um ideal de cidadania, alicerçado na posição de igualdade perante os demais, valorização da participação de todos do processo por meio da liberdade de escolha e opção por fazer parte desse grupo. (Gohn, 2015).

Nos anos de 1990, com a minimização da atuação do Estado, em geral, no contexto educacional e nas políticas públicas, na contramão da valorização de uma visão mais ampla de educação por orientação de instituições multilaterais, Gohn (2010) - na perspectiva da Pedagogia Social - explicita a importância dos ambientes não formais de educação na promoção da inclusão social e na veiculação dos direitos da cidadania.

Os resultados da educação não formal são fruto de interações de experiências, não somente pelo acúmulo, levando a uma interdependência entre os efeitos educacionais que ocorrem em variados ambientes. O que se aprende em um ambiente é verificado em outro (Trilla, 2008). As aprendizagens ocorrem tanto na esfera individual e coletiva, tendo os aspectos sociais como centrais, numa perspectiva da aprendizagem colaborativa.

Dessa forma a educação não formal oscila entre os princípios da educação formal e informal, sendo fortemente observacional e participativa. Numa perspectiva de aprendizagem contextual, compreendemos que muitos ambientes formais de educação musical adotam modelos descontextualizados de ensino da música e distantes do cotidiano e das experiências dos estudantes, com ênfase na linguagem e no símbolo, além de ser generalizável, padronizado e acadêmico. Já no contexto não formal, percebe-se uma liberdade de conteúdos e metodologias, favorecendo a interdisciplinaridade e a contextualização, utilizando os recursos disponíveis e as situações específicas do grupo. Segundo Gohn (2006, p.29) “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”

Nas ações de educação formal e não formal, quando se cria as condições para a visibilidade da criança, ampliam-se suas vozes, por meio de múltiplas linguagens e formas: gestuais, corporais, plásticas e verbais. Estar atento a essas expressões infantis (gestos, atitudes) é perceber a satisfação ou insatisfação diante do proposto.

Refletir sobre isso nos faz perceber que existe nas sociedades pensamentos e comportamentos com seus alicerces em condutas adultocêntricas, sem dialogar com a realidade da criança desde pequena, desconsiderando-a como sujeito e levando-a a internalizar a cultura dos adultos. Dessa forma, ignoraram as crianças como agentes de sua ação e discurso, capazes de participar com diferentes linguagens nas decisões que dizem respeito às suas vidas, sendo gerado um ambiente que retirou da criança, em diferentes épocas históricas, a oportunidade de emancipação por meio do brincar, de se movimentar, criar, se reinventar e principalmente poder perder sua (in)visibilidade (Furlanetto & Gomes, 2016).

Isso pode ocorrer pelo fato da necessidade de se estabelecer na relação adulto-criança a desconstrução de certezas, pois estamos expostos ao enigma da infância por tratamos com o desconhecido e principalmente de entender que a criança é um ser ativo e com voz própria. Por esse motivo, corremos o risco de impedir o reconhecimento da criança como sujeito pleno de direito e com potencialidades.

Percebemos o quanto se faz necessário, como educadores musicais, o desenvolvimento de uma consciência voltada para como se ensina e se aprende e as diferentes formas de apropriação de saberes. O novo tem sua representação máxima nas próprias crianças, que chegam ao mundo trazendo novidades e, conseqüentemente, o educador (adulto) precisa estar preparado para acolhê-las.

Promover ambientes democráticos e lúdicos de aprendizagem permite que as crianças demonstrem que não há para elas diferença entre brincar e realizar atividades estruturadas, por fazerem uso contínuo, espontâneo e desinteressado das brincadeiras e de maneira desinteressada e assim, se apropriarem da construção do real. É a matriz de experiência sendo despertada e alimentada, prospectando um futuro de infinitas possibilidades de criação e da relação que ela (criança) estabelecerá com o mundo.

Em uma perspectiva sociocultural vigotskyana, se faz importante elucidar as percepções e as concepções dos educadores musicais vinculado aos diferentes contextos culturais e a influência que o ambiente exerce sobre seus processos formativos.

Ampliando um pouco mais os aspectos sócio interacionistas, observamos uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois primeiro ocorre o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente, significando que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo, pelo qual sem influência mútua não há desenvolvimento. O caráter sócio interacionista dos processos de ensino-aprendizagem permite-nos pressupor a dimensão das interações que nasce da experiência humana.

Em um contexto incerto e controverso sobre a formação dos educadores musicais, as contribuições da educação não formal tornam-se significativas, fundamentais e vitais como fonte de formação nesse campo e a perspectiva do ensinar-aprender inclusivos passa pelo reconhecimento de que mais importante que as performances individuais e grupais (produtos), os processos de desenvolvimento humano e de interações sociais marcam singularidades e formas específicas de apreender - de sujeitos de direitos que clamam por visibilidade em suas diversidades.

Referências

- Arendt, H. (2016). *A condição humana*. 12 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Beineke, V. (2003). A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, 28(2), 1-7.
- Brito, T. A. de. (2003). *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis.

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Furlanetto, E., & Gomes, M de O. (2016). Narrativas de crianças, infâncias e formação de professores: possíveis relações. In: Reis, M, & Borges, R. R. *Educação Infantil: arte, cultura e sociedade*. Curitiba: CRV, 67-78.
- Gainza, V. H. de. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatris A. Cannabrava. 2. Ed. São Paulo: Summus.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura - estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Louro, V. (2012). *Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Som.
- Gainza, V. H. (2010). *Educação Musical e contemporaneidade - Entrevista com Violeta Hemsy Gainza*. *Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, 1(2), 12-15.
- Gohn, M. G. (Org). (2015). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez Edit.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 14(50), 27-38.
- Gomes, M. de O. (2018). Entre as Políticas para as Infâncias e as pesquisas com crianças. In: Passeggi et al. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares*. Natal: EDUFRRN, 177-198.
- Marques, A. C. T., & Gomes, M. O. (2013). Educação Infantil: tempo de vivência de direitos e da infância. In Pimenta, S.G., & Pinto, U.A. *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 51-74.
- Schaffer, R. M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Trilla, J. (2008). Educação não formal. In: Arantes, V. A., Ghanem, E., & Trilla, J. *Educação formal e não formal: Pontos e Contrapontos*. 1. Ed. São Paulo: Summus, 15-58.
- Vygotsky, L. S. (2014). *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. São Paulo: Editora Vozes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. A. (1994). *Formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wuytack, J. (1993). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Lisboa, n.76, 4-9.

Sobre o Autor

ALEX GONÇALVES

 <https://orcid.org/0000-0003-2022-6720>

Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Pós-graduado em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e bacharel pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) realizou curso de extensão em História na Univesidad de Las Islas Baleares (UIB) em Palma de Mallorca, Espanha. Atualmente trabalha na APAE SANTOS.

E-mail:goncalves.alex@gmail.com

Enviado: 10 ago. 2021.

Aprovado: 21. set. 2021.