

Instrução, educação musical e musicoterapia: o papel da experiência musical

Music instruction and education and music therapy: the role of musical experience

Lucía Casal de la Fuente*¹

Resumo: Este texto aborda os conceitos de educação musical, instrução e formação musical e musicoterapia, que por vezes são entendidos erradamente; e enfatiza que o que os diferencia é o objetivo com que utilizamos a música. Uma vez definidos teoricamente, explica-se o que têm a ver com a experiência musical, entendida como a acumulação das percepções musicais que as pessoas vivenciamos ao longo do tempo. Como tal, vai-se configurando à medida que seguimos em contato com a música e temos novas experiências. Ela é a protagonista nos conceitos anteriormente citados. É responsável das áreas de intervenção e dos níveis em que se podem classificar ditas experiências musicais, em função das respostas ou reações das pessoas que interagem com a música. Estes processos são bem complexos desde que a música já não é valorizada apenas pela sua achega estética, mais também filosófica, ética e, por conseguinte, educativa e social.

Palavras-chave: Música. Musicoterapia. Experiência musical. Instrução musical.

Abstract: This text addresses the concepts of music education, music instruction, musical training and music therapy, which are sometimes misunderstood; and emphasizes that the difference between them is the goal with which we use music. Once theoretically defined, we explain why they have to do with musical experience, understood as the accumulation of musical perceptions that people experience over time. As such, musical experience continues to configure itself as we keep in touch with music and we have new experiences. It is the protagonist in the previously mentioned concepts, and responsible for the areas of intervention and the levels at which these musical experiences can be classified, depending on people's responses or reactions when interacting with music. These processes are very complex since music is no longer valued only for its aesthetic contribution, but also philosophical, ethical and, therefore, educational and social.

Keywords: Music. Music therapy. Musical experience. Music education. Music instruction.

Introdução

Dentro das artes, a música é, talvez, uma das mais diferentes. Tem vínculo, tem emoção e por isso Violeta Hemsy de Gaínza a define como experiência multidimensional: é algo misterioso, pois ajuda a sentir-se em companhia a quem está em solidão, ou a não se sentir frágil a quem assim se sente. É uma ferramenta para a cura e intervenção social. A música é uma linguagem universal, histórica, que se precisa saber e que pode

* Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. E-mail: luciadafonte@gmail.com

¹ A autora contou com bolsa de estudos do Ministério da Economia e Competitividade espanhol para fazer estadia de pesquisa em Brasil, graças à qual foi possível participar no Simpósio de Estética e Filosofia da Música em Porto Alegre em setembro de 2016.

ser usada para ir ao encontro das necessidades: a exclusão, as drogas, a desigualdade social. É um direito humano (GAÍNZA, 2010) como também o é a educação.

Neste contexto, é também a educação musical um direito? E seguindo esta lógica, a educação musical ajudaria na erradicação da exclusão, das desigualdades sociais ou do consumo de drogas?

À primeira pergunta respondemos que talvez devesse ser. Como bem sabemos, não em todos os países a escola obrigatória assegura que as crianças estejam em contato com a música ou vão receber uma educação musical (nem muito menos de uma mínima qualidade).

E sobre a segunda pergunta nós não temos dúvidas. De acordo com múltiplas pesquisas e projetos já finitos ou em curso, o contato com a música (normalmente mediado por uma ou um profissional), graças às suas propriedades, ajuda no desvio social em geral e no tratamento de problemas pessoais em particular.

Porém, não pelo fato de que uma pessoa esteja em contato com a música vai estar livre para sempre de contrariedades pessoais ou sociais. Neste contexto surge a necessidade de diferenciar conceitos como educação musical, instrução musical ou musicoterapia. O que diferencia estes termos é a intenção da utilização da música. Na primeira, a música usa-se para mudar a forma de pensar, sentir e atuar das pessoas, e só gerar efeitos muito positivos a nível académico e social. Na segunda, o objetivo é a aquisição da própria música como corpo de conhecimento e disciplina autónoma. E na terceira, a música é empregada no processo terapêutico. Aqui o foco central não é a música ou a atividade musical em si, mas a terapia, que se apresenta como um processo mediante o qual se ajuda a uma pessoa a alcançar níveis de saúde superiores aos que já tem.

Aclarados estes conceitos e já avançado o texto, adentramo-nos no foco do nosso trabalho: a experiência musical, que está presente nos três conceitos anteriormente delimitados e que pode ser definida como a acumulação das percepções musicais ou contatos com a música vividos por uma pessoa. Argumentaremos sob a sua relação e explicaremos, seguindo a Bruscia (1997), os cinco níveis da experiência musical (premusical, musical, extramusical, paramusical e não musical) e as suas áreas de intervenção (fisiológica, psicofisiológica, sensorio-motora, perceptiva, cognitiva, comportamental, emocional, comunicativa, interpessoal e criativa), além da própria música.

A musicoterapia, a educação musical e a instrução musical – os três conceitos que articulam este texto – têm a ver com estes níveis e áreas, pois ainda que a concepção e uso da música em cada uma têm objetivos diferentes a nível teórico e prático – como já explicamos antes –, todos eles aportam elementos para a configuração da experiência musical das pessoas e, conseqüentemente, os níveis e as áreas citadas anteriormente veem-se influenciadas por estas atividades. Isto leva-nos a compreender que a introdução da didática da música no ensino geral só devido ao seu valor estético foi já superada no século XX, com a inclusão da perspectiva da ética e

da filosofia na mesma, produto dos bons resultados que a realização de atividades musicais na educação ou terapia alcançou. Isto é especialmente devido às múltiplas pesquisas e programas que provaram os resultados positivos e o poder das atividades artísticas no desenvolvimento holístico e integral das pessoas.

Hoje o uso da música abarca tantas áreas que seria quase impossível não deixar nenhuma fora destas paginas.

Aclaração de conceitos prévios

Educação musical vs. Instrução musical

As palavras educação, instrução e formação foram desde sempre muito discutidas. Ocasionalmente (ainda que também erroneamente) são usadas como sinónimos. Isto é algo no que devemos reparar para começar com este apartado.

“Educação” é entendida pelo *Dicionário Estraviz* (2016) como o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, com vistas à sua melhor integração individual e social”. Por sua parte, o *Dicionario Galego de Pedagogía – Dicionário Galego de Pedagogia*, tradução nossa – (CARIDE GÓMEZ; TRILLO ALONSO, 2010) define-a como unha prática tanto técnica como social, um direito e “a fórmula melhor para chegar a uma sociedade do conhecimento altamente desenvolvida” (CARIDE GÓMEZ; TRILLO ALONSO, 2010, p. 213, tradução nossa).

A instrução é, segundo o *Dicionário Priberam* (2016), o ato ou efeito de instruir, sendo instruir “dar ou adquirir instrução”, “fornecer ou obter informações ou esclarecimentos” ou “ensinar a fazer algo”. Este dicionário também define instrução como o “conjunto de conhecimentos adquiridos na escola” equiparando-a à alfabetização e à escolarização e como os “conhecimentos de uma pessoa”. O *Diccionario de Pedagogía y Psicología – Dicionário de Pedagogia e Psicologia*, tradução nossa – (CANDA MORENO, 2006), indica que é uma atividade humana complexa, onde como mínimo intervêm duas pessoas. Refere-se a “conhecimentos de tipo cognitivo, de memória e motores, fronte a outros como educação, que se relacionam com o âmbito social e emocional do aluno” (CANDA MORENO, 2006, p. 177, tradução nossa). Insiste também em que “toda instrução produz um efeito educativo” (CANDA MORENO, 2006, p. 177, tradução nossa).

E a formação, de acordo com o *Dicionário Priberam* (2016), é ato ou efeito de formar ou de se formar, assim como também o “conjunto de valores ou qualidades morais resultantes da educação”. O *Dicionário Estraviz* (2016) oferece como sinónimo de “formar” os conceitos “educar-se”, “instruir-se” ou “preparar-se”. Profunda mais neste termo Prellezo García (2009) no *Diccionario de Ciencias de la Educación*, onde este termo é ligado ao desenvolvimento interior, ainda que se insiste em que não tem definição nem unanimidade a respeito deste conceito. Contudo, nós escolhemos a definição

de “formação” de Otto Willmann (1839-1920) que Luzuriaga (1962) recolhe no seu dicionário, entendendo-a como o conjunto de instituições, disposições e meios que auxiliam as pessoas para que incorporem e assimilem determinados conhecimentos fecundos.

Kant (1991) crê que o ser humano é a única criatura que deve ser educada, e entende por educação a disciplina, a instrução, e a formação e todos os cuidados – entendidos como sustento e manutenção. O *Diccionario de Pedagogia y Psicología* – Dicionário de Pedagogia e Psicologia, tradução nossa – (CANDA MORENO, 2006) refere-se à educação como a “ação e efeito de educar, formar, instruir a uma pessoa, especialmente a crianças” (CANDA MORENO, 2006, p. 98); enquanto que para definir instrução, parte de que se trata de um processo de formação intelectual. Estas declarações fazem-nos pensar que a educação, como construto global, abrange tanto à instrução como à formação; e a instrução localizar-se-ia dentro da formação, por ser a instrução considerada um tipo de formação, em este caso, de índole intelectual.

Tendo em conta estas considerações preliminares, vamos dar uma definição de educação musical, e de formação e instrução musical.

A educação musical é o processo que une conhecimentos, habilidades, valores, crenças e hábitos num contexto determinado cujo objetivo específico é musicalizar, ou seja, estimular nas pessoas a sensibilidade e a recepção de sons e proporcionar ferramentas para que as pessoas sejam capazes de elaborar respostas também de caráter musical. Portanto, aqui a música é utilizada para que a pessoa descubra o mundo exterior, aprenda a apreciar os sons e a dar-lhe um sentido e nome, a verbalizar os seus sentimentos e equilibrar o seu corpo e mente, valendo-se do contato com a música. É intencional, como qualquer ato educativo, e por isso deve ser sequenciado e ordenado para que tenha uma lógica e se possam atingir os objetivos propostos.

Trata-se, então, de que as pessoas sentam o prazer da música, como experiência agradável, que eleva ao espírito humano; a compreensão musical e o respeito pela música... Em definitiva, trata-se de que as pessoas entrem em contato com a música para valer-se dela e das suas propriedades para comunicar-se mais adequadamente, entender o mundo melhor, e desenvolver-se numa forma mais rica e criativa. Através da educação musical pode-se mudar a forma de pensar, sentir e atuar das crianças, com efeitos muito positivos a nível académico e social. Não obstante, para que isto ocorra, a educação musical tem que ser, ao mesmo tempo, “divertida, desafiante e alcançável” (INGLATERRA, 2011, p. 43).

A música é uma “disciplina de síntese” (BÉREL, 1981 apud VAILLANCOURT, 2009), porque com ela trabalham-se as capacidades físicas, intelectuais, afetivas e sociais das crianças, capacidades às que se referiram diversas personalidades destacadas e respeitadas na pedagogia musical. Estamos a falar de Carl Orff, Ginette, Martenet, Kodály, Dalcroze ou Willems, que idearam enfoques para permitir que as crianças adquirissem de forma global conhecimentos musicais mediante o jogo instrumental e o ritmo, combinados com o trabalho corporal e vocal. A educação musical, de acordo

com os argumentos de Vaillancourt (2009, p. 47), “deve fazer parte da educação geral da criança, do seu desenvolvimento global”.

A instrução ou formação musical, como já bem indica o próprio conceito, está centrada na própria didática da música, ou seja, faz referência ao estudo da música mais intenso, da própria doutrina. Ainda que teoricamente existam diferenças significativas que os separam, estes dois conceitos – instrução e formação –, são concebidos em união em este apartado devido a que estão ligados intimamente com o processo de ensino-aprendizagem. Quem ensina (o professorado), instrui e forma; e quem aprende (o alunado) instrui-se e forma-se; ainda que bem é certo que por vezes os roles são intercambiados, o que pode chegar a fazer o processo de ensino-aprendizagem mais rico.

Explicado isto, recalcamos que em este construto a música aqui é profundada como matéria e, então, o foco de atenção não é o que se pode derivar de positivo para o desenvolvimento da pessoa que a estuda – que também poderia dar-se –, mas a aquisição de conhecimento da própria música como corpo de estudo, sabedoria e disciplina autônoma.

Haverá quem pense que à educação musical podemos aceder todas as pessoas e que a instrução musical é só para privilegiadas. Welch (1998) explica na sua ontogénese da conduta musical que a facilidade que tenhamos para com a música vai estar definida pela predisposição biológica de cada pessoa e do entorno sonoro em que se desenvolva. Porém, todas as pessoas podem adquirir a música, pois as habilidades musicais não são exclusivas de quem tem um talento especial ou que tenha recebido uma instrução específica (INGLATERRA, 2011; VILAR, 2004).

Musicoterapia

Existem numerosas definições de musicoterapia, sendo, possivelmente, a da AMTA a mais utilizada.

A musicoterapia é a utilização clínica de intervenções musicais baseada em evidências para alcançar objetivos individualizados dentro de uma relação terapêutica por profissionais com qualificação, que tenham concluído um programa de musicoterapia aprovado (AMTA, 2016). Está dirigida geralmente a tratar necessidades físicas, emocionais e cognitivas.

Por dar outra definição, Bruscia (1997) entende musicoterapia como um processo sistemático de intervenção, onde uma ou um terapeuta profissional ajuda à clientela a alcançar ou melhorar a sua saúde, utilizando experiências musicais e relações que se dão por médio de elas como forças e dinâmicas de cambio. Este autor entende que a musicoterapia é um processo sistemático porque se dirige a um objetivo concreto onde as ações são organizadas, onde os “três componentes principais do procedimento são a valoração, o tratamento e a avaliação” (Bruscia, 1997, p. 67). As ameaças à saúde ou

problemas de saúde são as metas a erradicar por este tipo de terapia, através da música e das experiências que podem chegar a dar-se por médio da prática de moi diversas atividades, supervisionadas e controladas por uma pessoa profissional. As respostas, retornos ou reações da clientela, a respeito das experiências musicais, podem ser de cinco tipos, que se detalham mais adiante no texto, e que são etiquetadas como os níveis da experiência musical. Estas respostas serão dum nível ou doutro em função principalmente das competências profissionais da ou do terapeuta, assim como também das competências da clientela, especialmente das musicais.

Bruscia (1999, p. 353-354) detalha os requisitos da qualificação para a musicoterapia de improvisação. Este adicionado “de improvisação” em minha opinião deveria estar já implícito em qualquer concepção de terapia, pois a capacidade de improvisação é uma característica que ao meu entender todas as pessoas profissionais da terapia deveriam possuir. Justifico isto afirmando que, geralmente, as pessoas que acodem a terapia, é dizer, a clientela, normalmente não tem um nível alto de desenvolvimento da improvisação, e em parte, é um pouco o que explícita ou implicitamente estão buscando: ferramentas para improvisar de forma saudável ante as adversidades que não podem evitar na sua vida. Ao fim e ao cabo, a terapia em geral busca solucionar problemas, e a improvisação é uma capacidade que ajuda na busca de soluções imediatas. Então, voltando a Bruscia (1999, p. 353-354) e seguindo as suas palavras, as áreas principais de qualificação profissional para exercer a musicoterapia (de improvisação) são englobadas em experiência clínica, qualidades pessoais e capacidade musical. O primeiro tem a ver com as áreas de conhecimento da patologia, desenvolvimento humano e teorias de tratamento. O segundo está relacionado com o respeito cara à clientela, a empatia, a sensibilidade, a compreensão, a flexibilidade, a maturidade, o sentido do humor etc. E a terceira, está ligada com a percepção auditiva, a destreza instrumental, a habilidade de responder à clientela musicalmente ou com a habilidade de criar música para efeitos clínicos específicos ou para diferentes estados de ânimo. Isto quer dizer que dependendo do nível de competência musical da ou do terapeuta as suas respostas e ações profissionais serão mais ou menos musicais, e com mais ou menos qualidade musical. Do mesmo jeito que a reação ou resposta à experiência musical por parte da clientela também dependerá do nível de competência musical ou o grau de contato que tenha com a música ou tivera.

Os elementos da musicoterapia são a clientela, a música, a ou o terapeuta e outras pessoas que pudessem chegar a intervir. Estes elementos unem-se e tomam forma através das experiências musicais, sendo os produtos finais as forças ou dinâmicas de mudança potenciais. Estas mudanças são de onze tipos, que se distinguem e explicam nas áreas da experiência musical mais adiante em este texto.

Os métodos ativos mais utilizados em musicoterapia são a improvisação, a recreação em canções, a escrita de letras para canções (ou a substituição de letras nos textos originais); e os métodos receptivos são a análise de letras, o relaxamento assistido com música, as visualizações com música etc. Poderíamos dizer que estes

assim denominados métodos podem ser também atividades que se fazem dentro do contexto da educação musical ou de instrução musical. Então, por que se enquadram também na musicoterapia? Enquadrar-se-iam nela sempre que o objetivo seja terapêutico. É dizer, se uma pessoa escreve uma letra para uma canção com o fim de intentar canalizar através dela (ponhamos por caso) a ansiedade, esta ação entende-se como musicoterapia, porque o objetivo principal é terapêutico. Ou seja, usamos a música ou atividades vinculadas a ela com a intenção de influir noutros âmbitos (neste caso, no tratamento dum problema de ordem psicológica) dentro dum processo terapêutico. Contudo, o foco central não é a música ou a atividade musical em si, mas a terapia. Além disto, “a musicoterapia distingue-se de outras formas de tratamento pela sua confiança na experiência musical como agente, contexto ou catalisador de experiência terapêutica” (BRUSCIA, 1997, p. 57). Aqui está o âmbito do nosso discurso: a experiência musical.

O que é a experiência musical?

A experiência musical pode ser definida como a sedimentação histórica das nossas percepções musicais sucessivas (PELINSKI, 2005), que se articula e vincula também com a experiência vivida por uma pessoa do que experimenta em outros assuntos, que podem influir na configuração da sua experiência musical. Para entender melhor esta definição, imos aprofundar nos conceitos de percepção e experiência, e nos seus vínculos, pois são centrais para compreender o conceito de experiência musical.

Segundo a este mesmo autor, a percepção e experiência são conceitos correlatos, pois a primeira produz o conteúdo da segunda. Embora pudéssemos falar sobre uma experiência originada por uma percepção específica, a sua concepção estará condicionada pelas nossas percepções anteriores. Em sintonia com uma hipótese neurofisiológica, as percepções fornecem-nos com fenômenos de três tipos: sensíveis, concretos e corporais. A sua repetição estratifica-os sob a forma de “disposições” unidas com específicos “padrões neurais” que atuam na memória. Estas “disposições” não albergam imagens perceptivas como tal (sonoras, táteis, visuais etc.), mas sim os meios para reconstruí-las (DAMASIO, 1966 apud PELINSKI, 2005). A repetição dessas imagens produz um processo de sedimentação que resulta em nossas experiências.

As experiências musicais diárias e subjetivas são uma realidade social, a assim denominada “suprema realidade”, sobre a qual se vive a intersubjetividade. Veja-se isto num exemplo. Entrem em situação: imaginem ao público de um concerto entonando em conjunto uma melodia e uma letra que todas e todos conhecem. Estamos ante um tipo de relação social numa comunidade de ouvintes, pois, através da música – prelinguisticamente e preconceitualmente – cria-se um “Nós” (SCHÜTZ; KERSTEN, 1976). Isto amostra uma experiência musical compartilhada, onde o significado de

experiência musical é mais do que o ato de ouvir por si só: é sempre mais do que se diz e se diversifica dela (KOSELLECK, 1997 apud PELINSKI, 2005).

As experiências musicais são, por todos estes motivos, moi diversas entre si. As experiências musicais possuem inúmeras formas, dado que as pessoas estamos imersas em moi divergentes culturas e vinculamo-nos e achegamo-nos a moi dessemelhantes estilos de música. Também influi nisto a sensibilidade pessoal da música ou do músico, de quem observa e está em contato com a experiência musical. Outros elementos dos que pode depender o tipo de experiência musical também são a idade ou condição social das pessoas. Deste modo, a experiência musical pode ir do êxtase à escuta profunda pessoal e relaxada, até o canto eufórico em massa numa sala de concertos (recordemos o exemplo da criação do “Nós”). Pero todas elas estão ligadas a modulações particulares das formas de materialização ou personificação, de como as pessoas as vivenciamos, as canalizamos e as interiorizamos.

Em vista dos dados aqui proporcionados sob a experiência musical, agora já é mais fácil entender que ela está presente tanto na educação musical, como na instrução e formação musical assim como na musicoterapia e no seu exercício, pois todos estes conceitos brindam momentos para entrar em contato com a música. É dizer, percebemo-la e assimilamo-la canalizando-a através dos nossos filtros, e damos-lhe significado complementando com experiências anteriores.

Nos seguintes subapartados trataremos os níveis da experiência musical e as áreas nas que atua. Já podemos adiantar que todos os níveis e áreas também se vinculam cos três conceitos sob os que discutimos neste escrito: musicoterapia, educação musical e instrução/formação musical. O motivo reside em que ainda que a concepção e uso da música em cada uma tem objetivos diferentes a nível teórico e prático – como já explicamos antes – todas elas aportam elementos para a configuração da experiência musical das pessoas, e conseqüentemente, as áreas e os níveis que a continuação descreveremos vão-se ver influenciados por estas atividades, e vice-versa.

Os níveis da experiência musical

Aqui se apresentam os níveis da experiência musical, elaborados a partir da classificação de Bruscia (1997), mas com dados e explicações adicionadas. Estes níveis foram assim classificados com base em se eles são estímulos intrinsecamente musicais ou respostas dentro de um quadro de musicoterapia, mas que também se podem enleiar a instrução e educação musical. Cada nível tem a sua resposta tipo. Por exemplo, o nível premusical produz respostas premusicais. E também cada nível foi assim denominado e classificado em função dos critérios (Bruscia, 1997, p. 59) de: se os estímulos ou respostas são humanas ou não, ao azar ou em ordem, e controladas com intenção definida ou sem intencionalidade; se os estímulos ou respostas são auditivos, vibracionais ou visuais; se estão organizadas ou sequenciadas baixo a lógica de parâmetros do som ou outros

como padrões motrizes ou da fala; se os sons que se realizam são significantes; se as formas sonoras foram criadas com objetivos de expressão pessoal ou artística, ou se as formas coincidem com níveis artísticos vigentes e critérios estéticos.

Isto posto, em função do significado atribuído aos sons que vivenciamos na nossa experiência musical podemos achar-nos em cinco níveis diferentes, que são:

Em primeiro lugar, o premusical. Neste nível, as pessoas não são capazes de expressar precisamente o que produz a música, é por isso que não é considerado um nível intrinsecamente musical. À vista disto, este nível funciona como um sinal de comunicação mais que como expressão musical. Estamos a falar, por exemplo, de sons ambientais, vocalizações casuais ou aleatórias, formas vibracionais, vibrações musicais, sinais eléctricas musicais, ritmos visuais e/ou motrizes, sons de animais, balbucio musical, da fala e da métrica, sons instrumentais, sons naturais ambientais etc. Estas respostas são reações à música com intencionalidade insuficiente para ser definidas como musicais, por isso são chamadas “premusicais”.

Em segundo lugar, o musical. Neste nível, as pessoas podem expressar o que a música produz ou transmite. Então, o nível musical está constituído por sons controlados e organizados que criam relações significativas; por exemplo: elementos musicais (pulso, ritmo, tonalidade, melodia, timbre, textura, escalas, harmonia); formas musicais (improvisações, composições, motivos, frases, atuações); e objetos musicais (corpo, partituras, gravações, instrumentos) etc. Portanto, os sons são manipulados para organizar e produzir relações significativas entre eles, de uma forma intencional. As respostas de tipo musical são “esforços intencionais para escutar ou fazer música” (Bruscia, 1997, p. 60). Este autor diferencia respostas musicais encobertas, que fazem referência a aspectos da escuta ou do fazer musical que estão operando, mas que não são observáveis (por exemplo, quando uma pessoa sente, produz, sincroniza...) de respostas musicais evidentes, que se podem observar; por exemplo, quando uma pessoa faz uma atividade de música que é diretamente observável e que podemos distinguir.

Em terceiro lugar, o nível extramusical; caracterizado pelo feito de que as pessoas conectam com outras experiências ou situações através da música; então, refere-se a aspectos não musicais ou experiências musicais que se originam, afetam ou derivam seu significado da música, sendo por tanto a música independente de tal estímulo extramusical. Alguns exemplos são: jogo dramático, obras de artes plásticas adaptadas à música, mimo com música, memórias que podem ser evocadas pela música, imagens e fantasias com música, gestos e posturas musicais com música, metáforas musicais e debates sobre a música etc. As respostas musicais, seguindo esta lógica, seriam aquelas reações ou comportamentos não musicais que podem ser estimulados fazendo ou escutando música. Também podemos falar de respostas extramusicais encobertas, que são de carácter mental e interno como a imaginação, a evocação etc.; e de respostas extramusicais evidentes, que se referem a reagir à música através do desenho, da fala, do movimento, da escritura, do teatro, da gesticulação etc.

Em quarto lugar, o paramusical. Neste nível as pessoas conectam com outras experiências ou situações do seu entorno enquanto fazem música ou a escutam, mas os significados gerados dessas experiências ou situações não advirão da própria música. Este nível associa-se com aspectos do ambiente musical que afetam às pessoas quando escutam ou fazem música, entretanto, não dependem da música para o seu significado. Os estímulos paramusicais podem dar-se independentemente da música, ainda que também possam coincidir com ela ou possam ser estimulados através dela. Estas situações podem ser evocadas por pessoas, objetos, a dança, luzes, obras de arte, poesia, móveis... acompanhados com música de fundo etc. As respostas paramusicais definem-se como comportamentos ou reações que sucedem dentro do contexto da atividade musical, mas não são musicais em conteúdo. Então, estas respostas surgem da música ou do entorno musical, mas sem estarem em relação ou baixo o controle desta. Pode ser o caso de estar falando ou fazendo uma atividade artística, estar sonhando sem estar dormindo ou não estar coa concentração ao máximo quando se faz alguma outra coisa, com música no ambiente.

E em quinto lugar, o não musical, que se dá quando as pessoas veem-se influenciadas por assuntos alheios à música. Em musicoterapia, por exemplo, isto tem a ver com questões do entorno desta que afetam à clientela e cujo significado não é derivado de qualquer atividade musical. Uma resposta não musical seria a que não deriva da música, nem surge nem afeta nem provém de nenhum tipo de atividade musical.

As áreas de cambio produzidas pela experiência musical

Listam-se a continuação as áreas de cambio terapêutico para as que mais comumente aponta a musicoterapia, também aplicáveis à educação musical e à instrução musical. Esta classificação também atende aos critérios de Bruscia (1997), no entanto, ao igual que no subapartado anterior, alguns dados foram somados. Estas áreas também podem ser consideradas como variáveis dependentes de pesquisa ou áreas suscetíveis de avaliação para determinar os efeitos da musicoterapia, da educação ou da instrução ou formação musical. Com outras palavras: o feito de participar nalgum processo de musicoterapia, educação musical, instrução ou formação musical pode afetar nas seguintes áreas (Bruscia, 1997, p. 66-67):

A primeira, a fisiológica. É a relacionada com o corpo, com a fisiologia humana. Assim, a experiência musical poderia modificar a frequência cardíaca, respiração, níveis hormonais, funções neurológicas, temperatura corporal, pressão sanguínea, respostas musculares etc.

A segunda é a psicofisiológica, que conecta corpo e psique. Está ligada com a dor, *biofeedback*, níveis de consciência, estado de tensão e de relaxamento, níveis de energia e de fadiga, imagens corporais etc.

A terceira, a senso-motora (esquemas senso-motores). É a que se refere ao corpo com respeito aos sentidos e à coordenação nervosa para com o corpo. Afeta às respostas

reflexas e à sua coordenação e controle, assim como também à coordenação motora fina e grossa etc.

A quarta, a perceptiva. Esta área tem a ver como o processo psicológico básico para discriminar, por exemplo, a figura-fundo, o igual-diferente, detecção de diferenças, conservação das igualdades etc.

A quinta é a cognitiva. É a que alude ao processamento da informação que recebemos através da percepção, em relação com a amplitude, os padrões de pensamento, a retenção, a atenção, a capacidade e nível de aprendizagem, as crenças e estilos cognitivos, as atitudes etc.

A sexta, a comportamental. Trata-se do proceder que mostram as pessoas ou entidades, em relação à área envolvente, é dizer, a performance, a eficiência, a segurança, o rendimento, a vigilância, a moral, a seguridade, o nível de atividade etc.

A sétima é a emocional. Está vinculada às reações psicofisiológicas que representam modos de adaptação a certos estímulos das pessoas quando percebemos algo que o causa; ou seja, a variabilidade, a participação, as fantasias diurnas, a expressividade, a depressão, a motivação, o compromisso, os contos, as lembranças, as imagens mentais, a ansiedade, a impulsividade, a agressividade etc.

A oitava, a comunicativa. É a atividade consciente de troca de informações a fim de transmitir e/ou receber significado através de um sistema compartilhado de sinais e regras. Está associada à linguagem, à dança, ao teatro, às artes plásticas, à poesia etc.

A nona, a interpessoal. Esta área alude às associações de umas pessoas com outras. Aqui entra em jogo a sensibilidade, a privacidade, os papéis comportamentais, a consciência, a intimidade, a resiliência, os roles de comportamento, os estilos, as preferências, as interações etc.

E por último, a décima, a criativa. Está enleada à capacidade de gerar novas ideias, conceitos ou associações entre ideais e noções já conhecidas, produzindo soluções originais. Relaciona-se com a divergência, a inventividade, a fluidez, a originalidade, o atrevimento, a curiosidade, a coragem etc.

Bruscia (1997) refere-se a mais uma, que seria para nós a undécima, é dizer, a musical. Esta área faria referência à própria música e todo o que ela implica como área singular, como elemento com que se relacionam as pessoas. Então, tem a ver com as preferências, o registro vocal e a técnica vocal, a técnica instrumental, os hábitos práticos, o repertório, as destrezas orquestrais, as tendências rítmicas, melódicas e/ou harmônicas, os modos de agir, de improvisar ou de compor... É a central deste discurso, por isso a deixamos para o final, já que todos estes elementos dela talvez pudessem explicar o grau de influência tanto nas áreas como nos níveis de experiência musical em que as respostas de uma pessoa podem ser classificadas.

Conclusões

A inclusão de atividades musicais e artísticas no ensino geral viu motivado o seu impulso no século XX. O argumento mais sobressaliente para justificá-lo foi a invocação da beleza e da natureza estética da arte e da sua virtude sensibilizadora. Porém, com a chegada das ideias do psicólogo e pedagogo musical de origem belga Edgar Willems (1890-1978), isto mudou e acrescentou. Ele foi o primeiro pedagogo que nos tempos modernos reivindicou as múltiplas qualidades da música (além da estética), e que inclusive se atreveu a destacar as qualidades éticas da música por acima as qualidades estéticas. Ele entendia tudo desde uma visão integradora, é dizer, já não era só a estética da própria música o que a justificava no ensino geral, mas a ética e a filosofia, além da estética. Ou seja, que as virtudes da música, nas suas palavras, não descansavam somente na estética (o belo) senão também no ético (o bom) e no filosófico (a verdade).

É por isso que desde este momento a música começa a ser considerada como uma experiência multidimensional, em detrimento da primeira consideração unidimensional.

Para Willems as funções da música são três: a estética, a ética e a filosofia, e em palavras de Gaínza (1997 apud GAÍNZA, 2011) as funções da música também são três. Ela denomina-as assim: energia, alimento e linguagem; e declara que são anteriores à arte propriamente dita, e que permitem explicar, além das qualidades educativas da música, algumas das suas mais relevantes aplicações, entre elas, a musicoterapia. Tentando estabelecer um paralelismo entre as duas concepções destas grandes figuras tão respeitadas no âmbito da música, da didática desta e da musicoterapia, poderia ser discutível a equiparação da estética de Willems com a energia de Gaínza, a ética do belga com o alimento da argentina, ou a filosofia deste homem com a linguagem desta mulher.

Neste século tão globalizado (e, por conseguinte, que exclui cada vez mais), através da prática observou-se como a música pode também chegar a ser uma ferramenta privilegiada de intervenção social. Vejam-se os numerosos projetos de inclusão social que foram levados a cabo através da música, patrocinando a criação de coros – especial atenção ao *Programa Nacional de Orquestras y Coros para el Bicentenario* em Argentina e ao programa *Sing Up* em Inglaterra –, bandas, orquestras de jovens, atividades musicais e artísticas nas prisões, uso da música no tratamento de vícios etc.

Por estas e muitas outras razões, a tradicional associação da música ao valor estético hoje já está superado, graças à comprovação de que as atividades artísticas podem influenciar integralmente nas pessoas em aspectos sensoriais, emocionais, de desenvolvimento intelectual, pessoal, intra e interpessoal e social. Devido ao excelente contributo que a música aporta à educação intelectual, corporal e emocional, diversas pesquisas levadas a cabo em diferentes âmbitos, não só no educativo, senão também no biológico e fisiológico (DESPINS, 1989), apontam para a necessidade de integrar a educação musical como parte da formação integral das pessoas.

Para concluir, a mudança é o objetivo final de qualquer intervenção seja de índole educativa (educação musical), terapêutica (musicoterapia) ou instrutiva-formativa (instrução/formação musical). Desde que a música envolve e afeta muitas facetas dos seres humanos e suas aplicações clínicas e educativas são tão diversas, sobretudo a musicoterapia e a educação musical podem ser usadas para conseguir um amplo espectro de mudanças positivas para o bem-estar das pessoas.

Referências

- American Music Therapy Association (AMTA). *What is music therapy?* Silver Spring, 2016. Disponível em: <<http://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- BRUSCIA, Kenneth. *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 1999.
- _____. *Definiendo musicoterapia*. Salamanca: Amarú, 1997.
- CANDA MORENO, Fernando (Dir.). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid: Cultural, 2006.
- CARIDE GÓMEZ, José Antonio; TRILLO ALONSO, Felipe (Dir.). *Diccionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Galaxia, 2010.
- DESPINS, Jean Paul. *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- DICIONÁRIO ESTRAVIZ. Disponível em: <<http://www.estraviz.org>>. Acesso em: 26 dez. 2016.
- DICIONÁRIO PRIBERAM DA LINGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 2 jan. 2017.
- ENGLAND. Department for Education; Department for Culture, Media and Sport. *The Importance of Music: A National Plan for Music Education*. [S.l.], 2001. 55 p. Disponível em: <<https://goo.gl/txQAZ6>>. Acesso em: 17 mar 2016.
- GAÍNZA, Violeta. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 25, p. 11-18, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/go7Cvu>>. Acesso em: 17 mar 2016.
- _____. *Conceptos sobre educación musical de diferentes autores*, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/8j082P>>. Acesso em: 15 mar 2016.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Tradução de Lorenzo Luzuriaga e José Luis Pascoal. Madrid: Akal, 1991.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1962.
- PELINSKI, Ramón. Embodiment and musical experience. *TRANS: Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 9, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200914>>. Acesso em: 20 mar 2016.
- PRELLEZO GARCÍA, José Manuel. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS, 2009.
- SCHÜTZ, Alfred; KERSTEN, Fred. Fragments on the Phenomenology of Music. *Music and Man*, v. 2, n. 1, p. 5-71, 1976.
- VAILLANCOURT, Guylaine. *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea, 2009.

VILAR, Mercé. Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, n. 13, 2004. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2016.

WELCH, Graham. Early Childhood Musical Development. *Research in Music Education*, v. 11, n. 1, p. 27-41, 1998.

