

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS
DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

LILIAN CRISTINA CANTARELLI MATAROLI

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Dissertação apresentada por Lilian Cristina Cantarelli Mataroli, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Chaves

**MARINGÁ
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M425a

Mataroli, Lilian Cristina Cantarelli

A arte musical na educação infantil inclusiva / Lilian Cristina Cantarelli Mataroli. --
Maringá, PR, 2024.
139 f. : il. color., figs.

Acompanha produto educacional: A arte musical na educação infantil inclusiva : guia
didático e proposições para professores. 45 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação,
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2024.

1. Música - Educação infantil. 2. Educação infantil - Inclusão. 3. Arte musical. 4.
Aprendizagem - Educação infantil. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática
da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 372.87

LILIAN CRISTINA CANTARELLI MATAROLI

A ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marta Chaves (Orientadora/Presidenta) – UEM

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli – UEM

Prof.^a Dra. Giza Guimarães Pereira Sales – UNASP – São Paulo

Suplentes:

Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia – Unespar

Dedico este trabalho a Deus, fonte de sabedoria e força, e à minha família, que com fé, amor e perseverança sempre esteve ao meu lado, me apoiando e incentivando em cada etapa desta jornada. Estendo essa dedicatória a todas as crianças que encontrei ao longo do caminho, especialmente aos meus alunos e ex-alunos, cuja presença e aprendizado me inspiram diariamente a lutar por um mundo mais inclusivo e cheio de possibilidades. Este trabalho é o resultado de um sonho coletivo, movido pela esperança de construir um futuro melhor para todos.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas que desempenharam papéis essenciais ao longo de minha trajetória pessoal e acadêmica, culminando na conclusão deste estudo.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, minha força, inspiração e guia, que ilumina meu caminho e fortalece minha fé.

À minha mãe, Luiza de Jesus Rossi Cantarelli, exemplo de perseverança, trabalho, resiliência, amor e fé, que, mesmo diante das adversidades, como a viuvez precoce, soube educar suas três filhas com dignidade e respeito, fundamentando-nos na fé.

Ao meu pai, José Domingos Cantarelli (*in memoriam*), um exemplo de amor, dedicação e fé, que, com seu carinho e amizade, permanece vivo em minha memória.

À minha filha, Maria Luiza Cantarelli Mataroli, com Transtorno de Espectro Autista (TEA), que é uma fonte de luz, alegria e inspiração, uma bênção em minha vida, irradiando amor, doçura e felicidade.

Ao meu esposo, Leonardo Soré Mataroli, companheiro incansável e incentivador deste trabalho, expresso minha imensa gratidão por sua parceria e apoio constantes.

À minha amiga e colega de turma Fabiana Francisca de Souza Costa, agradeço pela alegria de tê-la ao meu lado nesta jornada. Sua amizade e presença têm sido um suporte valioso.

À Francielle Simões Machado, amiga que Deus colocou em meu caminho durante a turma III do PROFEI, sou grata pela companhia e pelo apoio nesta trajetória acadêmica.

Às colegas Adélia Cristina Schedolsky Orloski e Aline Schmidt Zelinski, da turma IV do PROFEI, agradeço pela parceria e pela honra de compartilhar esta jornada com vocês.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII) manifesto meu apreço pela longa trajetória de estudos compartilhada. As experiências proporcionadas por nosso grupo foram essenciais para minha formação, tanto profissional quanto pessoal. Agradeço por demonstrarem que é possível trabalhar de forma colaborativa e afetuosa, enriquecendo minha jornada com inúmeras vivências de aprendizado. Sua disposição em ajudar, apoiar e incentivar foi fundamental para a realização das conquistas alcançadas. No GEEII, encontrei não apenas colegas, mas amigos que estarão para sempre em meu coração.

À amiga Ana Paula Evangelista de Andrade, uma das coordenadoras do GEEII, agradeço a parceria e a amizade que muito contribuíram para superar os desafios desta caminhada.

Às colegas do GEEII Professora M.e Priscila Fernandes de Oliveira Santos, cuja dedicação ao ensino da música é inspiradora, e Isabel Oliveira Lima, acadêmica do 4º ano de Música (UEM), agradeço pelo apoio valioso neste trabalho.

Agradeço aos professores do PROFEI/UEM, em especial ao Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli, à Prof.^a Dra. Eromi Izabel Hummel, à Prof.^a Dra. Karina Marcon, à Prof.^a Dra. Eliane Paganini da Silva, à Prof.^a Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco e à Prof.^a Dra. Elenice Parise Foltran, pela excelência em seus ensinamentos e pelo ambiente enriquecedor de aprendizado que proporcionaram. Às coordenadoras do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UEM, a Prof.^a Dra. Aparecida Meire Calegari Falco e a Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, meu agradecimento especial pela liderança e pelo apoio.

À distinta banca examinadora, composta pela Prof.^a Dra. Eloiza Elena da Silva Martinucci (UEM) e pela Prof.^a Dra. Giza Guimarães Pereira Sales (UNASP), expresso meu mais sincero agradecimento pela aceitação do convite e pela

dedicação de sua sensibilidade e competência ao processo de qualificação. Suas valiosas contribuições foram essenciais para o aprimoramento desta dissertação.

Finalmente, gostaria de registrar todo meu reconhecimento à minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Marta Chaves (UEM). Expresso minha gratidão pelo afeto e pela dedicação que tem me dispensado ao longo desta jornada acadêmica. Sua orientação tem sido fundamental para meu crescimento, tanto acadêmico quanto profissional, proporcionando direcionamento, reflexões e experiências enriquecedoras, que têm moldado meu percurso. Sua firmeza, sensibilidade e competência são inspiradoras, e sua abordagem incentiva a busca por uma educação que valorize a humanidade de todas as crianças. Agradeço por sua presença constante, por me guiar nos momentos de dúvida e incerteza e por compartilhar a alegria das conquistas alcançadas.

Toda sala tem

Toda sala tem
Uma criança quietinha
E que pode representar
Um rei e uma rainha

Toda sala tem
Quem termina primeiro
Se não for o apressado
Pode ajudar o derradeiro

Toda sala tem
Quem aprecia o pontinho
Sentando do ladinho
Fazemos um passarinho

Toda sala tem
Quem gosta de cozinha
É preciso oferecer
Colher de pau e farinha

Toda sala tem
Professora ou professor
Uma mesa arrumada
E um vaso esperando flor

Marta Chaves

MATAROLI, Lilian Cristina Cantarelli. **A Arte Musical na Educação Infantil inclusiva**. Orientadora: Marta Chaves. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa explora o ensino de música na Educação Infantil inclusiva, adotando uma abordagem qualitativa e bibliográfica. O estudo busca responder à questão central: Como a Arte Musical pode contribuir para a aprendizagem de crianças na Educação Infantil inclusiva? O principal objetivo é compreender como a musicalização nas escolas, especialmente na Educação Infantil inclusiva, pode promover o desenvolvimento intelectual das crianças, sugerindo recursos didáticos que favoreçam tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento infantil em uma perspectiva de educação inclusiva. A pesquisa argumenta que as práticas pedagógicas e as experiências vividas pelas crianças devem ser ricas em significado, permeadas por relações sociais, comunicação e afetividade. Essas interações devem ocorrer em um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual a música atue como um fator motivador e engajador. Sugere-se que os professores incorporem elementos musicais nas suas aulas, tornando-as mais dinâmicas, lúdicas e envolventes, o que contribui diretamente para a motivação e o interesse das crianças. A investigação enfatiza que atividades pedagógicas carregadas de sentido e afeto são cruciais para o desenvolvimento infantil, favorecendo a criação de vínculos e promovendo o aprendizado de forma prazerosa. A introdução da pesquisa apresenta a motivação, a justificativa, a problemática e a metodologia adotada. Na segunda seção, traça-se um breve panorama histórico da educação inclusiva no Brasil, com base em documentos oficiais que fundamentam esse campo de estudo. A terceira seção examina as políticas públicas que sustentam o ensino da música na Educação Infantil e na Educação Básica, ressaltando a importância de garantir o acesso à Arte Musical como parte do currículo escolar, de modo a promover uma educação equitativa e inclusiva. A quarta seção fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, especialmente na obra *Imaginação e criação na infância*, que explora a Arte como um meio humanizador. A música é apresentada como uma forma essencial de expressão e desenvolvimento criativo, fundamental para o processo de aprendizado infantil tendo como referência a inclusão. Na quinta seção, discute-se o papel da Arte Musical como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento, propondo estratégias pedagógicas que favoreçam o uso da música no ambiente escolar inclusivo. Destaca-se, ainda, a importância da formação contínua de professores, capacitando-os a trabalhar de maneira eficiente com a Arte e a música no ensino, de modo a potencializar o desenvolvimento global das crianças. Nas considerações finais, a pesquisa conclui que a música, enquanto manifestação artística, é um recurso valioso na Educação Infantil inclusiva, proporcionando inúmeros benefícios ao desenvolvimento humano, tanto intelectual quanto emocional e social. Este trabalho está ligado às atividades do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII-UEM), que desenvolve práticas e formações voltadas para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Arte Musical; Aprendizagem.

MATAROLI, Lilian Cristina Cantarelli. **Musical Art in Inclusive Early Childhood Education**. Advisor: Marta Chaves. 2024. 140 f. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2024.

ABSTRACT

This research explores music teaching in inclusive Early Childhood Education, adopting a qualitative and bibliographical approach. The study seeks to answer the central question: How can Musical Art contribute to the learning of children in Inclusive Early Childhood Education? The main objective is to understand how musicalization in schools, especially in Inclusive Early Childhood Education, can promote the intellectual development of children, suggesting teaching resources that favor both learning and child development from an Inclusive Education perspective. The research argues that pedagogical practices and experiences lived by children must be rich in meaning, permeated by social relationships, communication and affection. These interactions must take place in a welcoming and inclusive environment, in which music acts as a motivating and engaging factor. It is suggested that teachers incorporate musical elements into their classes, making them more dynamic, playful and engaging, which directly contributes to children's motivation and interest. The investigation emphasizes that pedagogical activities full of meaning and affection are crucial for child development, favoring the creation of bonds and promoting learning in a pleasurable way. The introduction of the research presents the motivation, justification, problems and methodology adopted. In the second section, a brief historical overview of inclusive education in Brazil is outlined, based on official documents that support this field of study. The third section examines the public policies that support the teaching music in Early Childhood Education and Basic Education, highlighting the importance of ensuring access to Musical Art as part of the school curriculum, in order to promote equitable and inclusive education. The fourth section is based on Historical-Cultural Theory, especially in the work *Imagination and creation in childhood*, which explores Art as a humanizing means. Music is presented as an essential form of expression and creative development, fundamental to the children's learning process with inclusion as a reference. In the fifth section, the role of Musical Art as an instrument of learning and development is discussed, proposing pedagogical strategies that favor the use of music in an inclusive school environment. The importance of continuous teacher training is also highlighted, enabling them to work efficiently with Art and music in teaching, in order to enhance the global development of children. In final considerations, the research concludes that music, as an artistic manifestation, is a valuable resource in inclusive Early Childhood Education, providing numerous benefits to human development, both intellectually, emotionally and socially. This work is linked to the activities of the Research and Studies Group on Inclusive Early Childhood Education (GEEII-UEM), which develops practices and training aimed at building a truly inclusive and transformative education.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusion; Musical Art; Learning.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA – Distúrbios de Aprendizagem
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DI – Deficiência Intelectual
DTP – Departamento de Teoria e Prática da Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EUA – Estados Unidos da América
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEII – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
IBC – Instituto Benjamin Constant
INEC – Instituto Nacional da Educação de Surdos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua brasileira de sinais
MEC – Ministério da Educação
MPB – Música Popular Brasileira
NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NRE – Núcleo Regional de Educação
NAAH/S – Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação
ONG – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PROFEI – Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC – Secretaria da Educação de Maringá
SINFANTIL/NOPR – Sindicato das Escolas de Educação Infantil do Paraná
TDA – Transtorno de déficit de aprendizagem
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
THDI – Transtorno de hiperatividade do desenvolvimento invasivo
TFC – Trabalho Final de Curso
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD – Transtorno Opositor Desafiador
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIVALE – União das Escolas Superiores do Vale do Ivaí

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO COM VOZ E SILÊNCIO	23
2.1. OS SILENCIADOS E O PERCURSO HISTÓRICO.....	24
2.2. OS SILENCIADOS E A LEGISLAÇÃO.....	26
3. DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DA ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
4. IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA	49
5. A ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM	56
5.1. A ARTE MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	61
5.2. A ARTE MUSICAL COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....	66
5.2.1. Diferentes linguagens da música para a aprendizagem	73
5.2.2. A realidade brasileira quanto à aprendizagem musical das crianças	83
6. CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
6.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM A ARTE MUSICAL	90
6.2. A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE MUSICAL NA APRENDIZAGEM E NO CONVÍVIO SOCIAL	95
6.3. SISTEMATIZANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS	100
6.3.1. Elementos musicais: apreciação.....	103
6.3.2. Elementos musicais: canto	105
6.3.3. Elementos musicais: som.....	108

6.3.4. Elementos musicais: ritmo	111
6.3.5. Elementos musicais: improvisação	115
6.3.6. Banda rítmica.....	116
7. PRODUTO EDUCACIONAL	120
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127

1. INTRODUÇÃO

A motivação para o presente estudo deu-se durante nossa trajetória acadêmica em diferentes momentos: no decorrer da Graduação em Pedagogia (1996 – 2000) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); no Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional (2002) pela União das Escolas Superiores do Vale do Ivaí (UNIVALE); no Programa de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica na UEM (2001 – 2003); no Programa de Pós-Graduação em Arte e Educação (2012) pela Faculdade de Tecnologia América do Sul. Esses estudos propiciaram importantes experiências acadêmicas e uma sensibilização em investigar, no sentido de colaborar com a aprendizagem na Educação Infantil e no decorrer da atividade profissional, na rede municipal de Maringá, em que atuamos como docente.

Nesse sentido se firmou a intenção de aprimorar nossa formação, foi quando ocorreu o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM)¹ em outubro de 2022, sob a orientação da Professora Dra. Marta Chaves², líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEII)³, e a

¹ PROFEI é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, e tem como objetivo oferecer formação continuada para professores em efetivo exercício na rede pública de ensino da Educação Básica para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento em contextos educacionais, garantindo uma educação inclusiva com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. O PROFEI foi aprovado na UEM por meio da Resolução 001/2020-COU e está vinculado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH).

² Graduada em Pedagogia e Mestre em Fundamentos da Educação pela UEM. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pós-Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Araraquara/SP. Professora Associada do DTP/UEM e Docente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Líder do GEEII.

³ O GEEII é liderado pela Dra. Marta Chaves e foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, com duração entre 2003 e 2004, realizado junto ao DTP/UEM. Suas linhas de pesquisa são: formação de professores, intervenções pedagógicas e Educação Infantil. Como objetivos, pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses a 6 anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições escolares. O grupo é composto por professores e membros de equipes pedagógicas da rede básica de diferentes municípios e discentes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas da Universidade Estadual de Maringá, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e pesquisadores da UEM, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – Paraná, da UNESP – São Paulo, Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro, e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (Chaves; Silva; Stein, 2013).

oportunidade de ingresso nesse grupo foi imprescindível para nossa formação continuada. Os estudos iniciais e as vivências no GEEII, em que os estudos são direcionados à Educação Infantil, ou seja, as crianças com menos de 6 anos, os estudos referentes à educação inclusiva, o acompanhamento às palestras e aos cursos de formação continuada, as participações em eventos, os ensinamentos ministrados pela líder do grupo e as características do GEEII, que prioriza o afeto, a disciplina, a postura, a organização e a escrita, contribuem para a formação de profissionais em excelência.

O GEEII tem como base de estudos a compreensão de subsídios teórico-metodológicos amparados na Teoria Histórico-Cultural⁴, aprofundamento nos estudos relacionados à educação inclusiva, primordiais e que nos levam à reflexão sobre as possibilidades de intervenções pedagógicas especificamente na Educação Infantil, em uma perspectiva humanizadora⁵. Isso significa considerar a essencialidade da educação escolar em favor dos conhecimentos afetos à Ciência e à Arte, uma proposta pedagógica que reflete as potencialidades das crianças, bem como

[...] a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, em oposição à ideia de assistência e limite para a criança aprender e ter determinadas ações apresenta-se enquanto condição elementar para uma educação humanizadora (Chaves, 2011b, p. 63).

Nessa perspectiva humanizadora, o GEEII nos oportunizou a participação em eventos. Citamos a participação no “I Congresso de Educação Infantil”, intitulado “Inclusão e Inovação: Possibilidade, Aprendizagem e Desenvolvimento de Professores e Crianças”, conduzido pela Dra. Marta Chaves, em que houve a oportunidade da apresentação do pôster “A Arte como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil inclusiva, uma experiência musical e poética”, ocorrido em

⁴ A Teoria Histórico-Cultural, segundo Chaves (2012, p. 10), “os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as intervenções pedagógicas dos integrantes a fim de instrumentalizar a organização de um ensino de excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas”.

⁵ Segundo Chaves (2011a, p. 98), “consideramos que práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. Outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental”.

março de 2023, em Maringá, PR, organizado pelo Sindicato das Escolas de Educação Infantil do Paraná (SINFANTIL/NOPR), com duração de dois dias, com abordagem da inclusão educacional em diversos aspectos. Palestrantes renomados discursaram sobre a educação inclusiva e suas diversas possibilidades de desenvolvimento humano. Como apresentação cultural, houve um evento musical com o coral “Vozes da Inclusão”, regente Mariana Ferraz Simões Hammerer⁶, formado por pessoas com deficiência. Experiência rica, emocionante, e pudemos observar a necessidade da inclusão social.

Outro evento de destaque foi o “V Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional da Infância Educação e Teoria crítica Critinfância⁷: as Infâncias nas múltiplas infâncias”, realizado em julho de 2023, promovido pelo Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes da UEM. Ali apresentamos o trabalho intitulado “Arte Musical e seu emprego na educação”, com parceria da Professora Ms. Priscila Fernandes de Oliveira⁸, profissional da Música, e da acadêmica Isabel Oliveira Lima⁹. O referido trabalho é um relato de experiência na turma do 4º ano do Ensino Fundamental 1, na qual havia dois alunos de inclusão com Transtorno do Espectro Autista na escola da rede municipal de ensino em que somos a professora regente. Esse trabalho prático demonstrou a importância da música para a socialização e a aprendizagem dos alunos, incluindo os de inclusão. Posteriormente, o trabalho foi publicado em um *e-book* intitulado “Experiências brincantes com as infâncias: memórias docentes” (Furlan; Chaves; Yukari, 2023).

⁶ Mariana Ferraz Simões Hammerer. Mestra em Artes pelo programa de Pós-graduação em Música da ECA-USP. Graduada em Música pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com habilitações em Licenciatura em Educação Musical e Bacharelado em Regência Coral. E-mail: mariana_regente@yahoo.com.br.

⁷ Critinfância: projeto associado à Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL); o objetivo é proporcionar uma nova visão e abordagem para o trabalho com a infância e crianças pequenas. Coordenado pela Pós-Doutora Marta Regina Furlan. Para mais informações, visite o site do projeto (Critinfância, c2020) disponível em: <https://www.critinfanciauel.com/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

⁸ Professora Me. Priscila Fernandes de Oliveira Santos. Mestre em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC – 2015), área de formação de professores. Graduada em Licenciatura em Música – habilitação Educação Musical pela UEM (2005), do Grupo de Pesquisa e Estudos na Educação Infantil Inclusiva (GEEII-UEM). E-mail: prifeoli2@gmail.com.

⁹ Isabel Oliveira Lima, estudante acadêmica do 4º ano da graduação em Música pela UEM. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos na Educação Infantil Inclusiva. E-mail: ra115354@uem.br.

Nessa vertente humanizadora, salientamos o ensino da Arte¹⁰, em especial o ensino da Arte Musical na Educação Básica, devido a promover o desenvolvimento emocional, intelectual e físico dos alunos, além de incentivar a inclusão social e a valorização da diversidade. A música preserva a cultura e a identidade, estimula a criatividade e a autoexpressão e ensina valores éticos e morais. Participar de atividades musicais também fortalece habilidades de trabalho em equipe e disciplina, formando cidadãos mais sensíveis, criativos e socialmente responsáveis.

Nessa perspectiva, vemos nas políticas públicas quando o ensino da música no Brasil tornou-se obrigatório pela Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, a qual estabelece a Arte como “componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, art. 26, § 2º).

No decorrer da disciplina de Arte está prevista, sob orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) (Brasil, 1997, 1998b) e Ensino Médio (Brasil, 2002d), a inclusão de conteúdos específicos de música. Contudo, diante do caráter não normativo dos PCN, constituiu-se um debate que culminou com a promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a LDB, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação (Brasil, 2008c).

Segundo Romanelli (2009, p. 13),

Ainda que fundamentada em pareceres do Senado e da Câmara Federal que exaltam o caráter utilitário da função e objetivos da aprendizagem musical, não se pode negar o efeito da Lei no sentido de estimular debates sobre a atual situação da música na escola.

O trabalho com a música na escola tem uma importância fundamental no desenvolvimento humano porque contempla aspectos afetivos (emocional e autoestima), sociais (relações interpessoais), intelectuais (desenvolvimento da aprendizagem, do raciocínio, da linguagem oral e escrita), físicos (movimentos corporais, danças etc.) e culturais (a variação musical rica de várias culturas) e o resgate do passado, isto é, das tradições.

¹⁰ O ensino da Arte, nos PCN, é assim descrito: “a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças [...] incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança” (Brasil, 1997, p. 19).

Diante dessas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem com a música, esta pesquisa se orienta por questões norteadoras. O objetivo principal é identificar como o trabalho de musicalização nas escolas, com ênfase na Educação Infantil, pode auxiliar no desenvolvimento intelectual, visando apresentar recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e inclusivo. Os objetivos específicos são: investigar como a Arte Musical pode contribuir para a aprendizagem, explorar como a musicalização nas escolas, desde a Educação Infantil, pode apoiar o desenvolvimento intelectual em uma perspectiva de educação inclusiva, e fornecer contribuições com orientações didáticas para o trabalho pedagógico, explorando elementos musicais para a aprendizagem,

De acordo com Jeandot (1997), a música sempre esteve profundamente ligada às tradições e culturas de cada época. Na infância, essa relação se manifesta de maneira integrada com o som, proporcionando uma experiência rica e envolvente. Em todas as culturas, as crianças brincam com a música; os jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, e estes, como a expressão da infância, envolvem o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta. Incluem também os acalantos (cantigas de ninar), as parlendas (brincadeiras ritmo-musicais, exemplo, “serra-serra, serrador...”), as mnemônicas (conteúdos específicos destinados a fixar ou ensinar algo, como números ou nomes, como “um, dois, feijão com arroz...”), e as parlendas propriamente ditas), as rondas (canções de roda), as adivinhas, os contos, os romances, entre outros.

Quanto ao aspecto cultural, é importante salientar que muitas mudanças ocorreram na forma como as músicas infantis chegam às crianças. Antigamente, essa influência ocorria principalmente pela tradição oral, passada de geração a geração, de pai para filho, de forma rica e voltada aos interesses infantis. Atualmente, esse contato está condicionado aos meios de comunicação em massa, que transmitem determinados cantores e estilos sem preocupação em relação ao conteúdo das letras, ao ritmo ou à afinação de seus intérpretes. Esse material chega às crianças através de televisão, rádio, internet, entre outros.

Ao pensarmos a linguagem da música como presente na vida dos seres humanos, observamos diversos aspectos importantes e que justificam o trabalho com a música em sala de aula, na Educação Básica, como os aspectos sociais, afetivos, intelectuais, atenção, fala, pensamento, valores, costumes, arte e língua, entre outros que podem ser visualizados à medida que os processos de ensino

ocorrem. Ao pensar no desenvolvimento global do indivíduo, Souza (1992, p. 45) escreve:

A utilização da música na escola apresenta aspectos bastante significativos para a vida das crianças, jovens e adultos, trazendo a evidência de uma maior consciência de si próprio, o respeito e a compreensão do outro, o exercício do pensamento crítico e a ação estimuladora da criatividade na aquisição do conhecimento através da música.

Dessa maneira, a escola se apresenta como um lugar especial para que a música possa ser trabalhada como conteúdo específico em sala de aula, garantida por meio da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008c), a qual torna o conteúdo musical componente obrigatório, não exclusivo, nos currículos escolares da Educação Básica.

Ao considerarmos a importância e a necessidade da prática musical na Educação Básica, o GEEII oportunizou uma vivência via participação em uma aula prática por meio do relato Aula de Musicalização, ministrada pela Prof.^a M.e Priscila Fernandes de Oliveira Santos, intitulada “Aprendizagem e desenvolvimento com a música na Educação Infantil”. Público-alvo: acadêmicos de graduação do primeiro ano de Pedagogia da UEM, na disciplina Literatura Infantil da Prof.^a Dra. Marta Chaves. Foi possível observar, mediante as atividades práticas, que leigos em educação musical, docentes não especialistas, podem utilizar a música como instrumento para a aprendizagem dos alunos na escola, explorando elementos musicais como melodia, ritmos, harmonia, percepção sonora por meio de atividades como brinquedos cantados, paródias, jogos musicais, musicalização de poemas, criando acompanhamento rítmico para o poema com instrumentos de percussão, construção de paródias com melodia conhecidas utilizando cartões ilustrativos, articulação sonora explorando gestos e movimentos, ouvindo e cantando músicas gravadas. Alguns exemplos: *O caramujo e a saúva* (Palavra Cantada), articulação vocal e memória textual; *O relógio* (Vinicius de Moraes), exploração de ritmo e melodia; *Música com balões* (Professora Jade Schneider), música erudita e movimento corporal; *Clase de Musica y movimiento* (Contradanza Beethoven), música com ataque rítmico; *Os mosquitos* (Professora Jade Schneider), parlendas, apreciação musical.

Outra maneira de aprofundar o conteúdo musical é através de jogos e brincadeiras, como contação de histórias musicadas, canto, brincadeiras de roda, assistir a filmes musicais, adivinhações, pular corda, construção de objetos sonoros, escuta do ambiente, criação de paisagens sonoras, tocar instrumentos de percussão, jogos de sons graves e agudos e brincadeiras de esconde-esconde sonoro.

O repertório musical possibilita o desenvolvimento da imaginação, sugerindo, entre outros elementos, o desenvolvimento de movimentos corporais via ritmo da música, possibilidades de percussão instrumental e corporal, interação social, como também o resgate das brincadeiras infantis no contexto escolar.

A metodologia empregada nesta pesquisa consiste em revisão bibliográfica dos estudos de Vigotski (2011, 2015, 2018) e de autores contemporâneos como Almeida (2001), Chaves (2011b, 2014a, 2020), Chaves *et al.* (2018), Chaves e Franco (2016), Duarte Junior (1981), Fernandes (2011), Ferreira (2011), Gagnard (1974), Garcia e Santos (2012), Gonçalves e Siqueira (2009), Jeandot (1990), Mársico (1982), Oliveira (2001), Pallarés (1981), Romanelli (2009), Romanelli *et al.* (2020), Rosa (1990), Soares (2006), Straliozzo (2001), dissertações e teses do GEEII e outras produções científicas.

Para tanto, adotamos o método indutivo, partindo de observações particulares para elaborar generalizações mais amplas. Além disso, ancoramo-nos em uma pesquisa explicativa com abordagem qualitativa, cujo objetivo é aprofundar a compreensão de um fenômeno, superando a mera descrição ou quantificação.

A estrutura da pesquisa é organizada em seis seções, além desta introdução e das considerações finais. A segunda seção, intitulada “Inclusão: percurso histórico com voz e silêncio”, oferece um panorama histórico da educação inclusiva no Brasil, destacando sua evolução e os desafios enfrentados ao longo dessa trajetória.

Na terceira seção, intitulada “Documentos norteadores do ensino da Arte Musical na Educação Infantil inclusiva e na Educação Básica”, analisamos as políticas públicas que regulamentam o ensino da Arte Musical, com destaque para a forma como a Arte Musical é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a).

A quarta seção, denominada “Imaginação e criação na infância: reflexões para a formação humana”, é embasada na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, com foco na obra *Imaginação e criação na infância*. Nessa seção, discutimos o

papel da Arte, particularmente a música, como elemento humanizador e essencial para a formação integral das crianças.

Na quinta seção, intitulada “A Arte Musical na Educação Infantil inclusiva: implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem”, discutimos as contribuições da música para o desenvolvimento integral das crianças. Essa seção é subdividida em tópicos como “A Arte Musical: contribuições para a educação inclusiva” e “A Arte Musical como instrumento para a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil inclusiva”, com subseções que incluem “Diferentes linguagens da música para a aprendizagem” e “A realidade brasileira quanto à aprendizagem musical das crianças”. O foco é demonstrar como a música se relaciona com o desenvolvimento intelectual, físico e social das crianças, especialmente em contextos de inclusão.

A sexta seção, intitulada “Contribuições didáticas para o ensino da Arte Musical na Educação Infantil”, subdivide-se em tópicos como “Formação contínua de professores: reflexões sobre o trabalho com a Arte Musical”, “A contribuição da Arte Musical na aprendizagem e no convívio social” e “Sistematizando a educação musical para crianças”. Nessa parte, compilamos as contribuições teóricas e práticas de diversos autores sobre a integração da música na Educação Infantil, com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico de professores no contexto da educação inclusiva.

Por fim, apresentamos o produto educacional, que tem como objetivo fornecer proposições didáticas e sugestões pedagógicas para o ensino da música na Educação Infantil. Nas considerações finais, sintetizamos os principais resultados e reflexões da pesquisa, ressaltando o papel da música como um recurso pedagógico valioso para o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças, no contexto da educação inclusiva.

2. INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO COM VOZ E SILÊNCIO

O desenvolvimento alcançado pela universalidade das relações sociais da humanidade deve ser encontrado em todos os indivíduos. O encontro entre a riqueza do gênero com a riqueza das individualidades está condicionado à forma pela qual os homens se relacionam e produzem suas vidas em um dado momento histórico. E a educação terá como possibilidade e limite na/e para a formação humana, a forma e a qualidade das relações sociais, econômicas e culturais de cada momento histórico (Moreira, 2010, p. 182).

Esse excerto, publicado na obra *A formação humana à luz da teoria de Leontiev* (Moreira, 2010), nos traz a reflexão de como os avanços obtidos pela humanidade não podem se limitar a algumas pessoas; trata-se de uma relação conjunta, e as conquistas são socializadas entre as gerações. A educação é o instrumento que possibilita aos homens ter acesso aos avanços históricos e culturais desenvolvidos pela coletividade dos indivíduos, a considerar o processo histórico.

Nesse sentido, a apropriação do conhecimento coletivo pela humanidade é facilitada mediante a compreensão do processo histórico da educação. Por meio da educação, a trajetória histórica e o contexto social se entrelaçam à formação continuada dos docentes.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2/2001, regulamentam que:

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens de liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação (Brasil, 2001c, p. 5).

Sendo assim, a educação é o instrumento que possibilita a qualidade de vida no meio social, democrático e cultural, sendo um direito de todos sem discriminação ética, racial, política ou etnológica. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao exercer essa função, a educação garante novas oportunidades a todos para um mundo melhor. E

acrescentam: “[...] a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana [...] por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura da paz” (Brasil, 2001c, p. 7).

Os diferentes, por um longo período, foram excluídos da escola, deixados de lado. Na próxima subseção, versamos sobre o processo histórico da educação inclusiva.

2.1. OS SILENCIADOS E O PERCURSO HISTÓRICO

Ao estudarmos a educação especial¹¹, vemos que tradicionalmente a escola sempre segregou esse grupo dos demais alunos em privilégio a outro, conforme os escritos do Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial – Equipe da Secretaria de Educação Especial, no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹² (Brasil, 2008d). Consta ali que

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (Brasil, 2008d, p. 6).

Observamos historicamente que a educação especial (nos termos de hoje, educação inclusiva¹³) não era disponível à sociedade como um todo, e sim

¹¹ Segundo a LDB (Brasil, 1996, art. 58), “entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

¹² Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008 (Brasil, 2008d).

¹³ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais

privilégio de um grupo. A exclusão dos diferentes, durante muito tempo, foi a política dominante.

Aos “deficientes mentais” (designação empregada à época) eram destinadas internações em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, onde recebiam tratamento para doentes anormais. É sabido que “[...] na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas” (Brasil, 2001c, p. 25).

O atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se, no Brasil, durante o período do Império, por meio da criação de duas instituições, quais sejam, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos localizados no Rio de Janeiro.

No início do século XX, ocorreu a fundação do Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

A esse respeito, Januzzi (2004, p. 18) informa:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

Em 1945, houve a criação do primeiro atendimento educacional especializado direcionado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, realizado por Helena Antipoff¹⁴, notória pesquisadora e educadora da “criança portadora de deficiência” (designação empregada à época) e pioneira na introdução da educação especial no Brasil. Em 1950, aconteceu a implantação,

especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008b).

¹⁴ Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora, é amplamente reconhecida entre nós pela ação formada e socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária. Essa ação se concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi, hoje disseminadas por todo o país, dedicadas à educação de indivíduos excepcionais e em contribuições consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em psicologia experimental e em psicologia da educação no Brasil (Antipoff, 1975).

pelo Estado, de não propriamente uma política de educação especial, porém de órgãos destinados ao atendimento daqueles considerados “portadores de necessidades especiais” (Brasiliano; Castro; Souza, 2014, p. 6), designação empregada à época. Também foram introduzidas campanhas visando à sensibilidade da sociedade para essa população, cujo destino, até então, eram as instituições particulares, onde permaneciam afastadas da sociedade.

No ano de 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro. Em 1957, ocorreram diversas campanhas, como a Campanha para Educação de Surdos e Mudos; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão; a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais, que apresentavam caráter efêmero.

Silva (2012) afirma que, anteriormente à década de 1960, as classes especiais existentes eram majoritariamente particulares, e o fato de não serem gratuitas complexificava o acesso das pessoas com deficiência que pertenciam às classes baixas. Ferreira (2006, p. 87) complementa que, no que concerne às classes especiais da rede pública, além do número reduzido, estas “[...] acompanhavam, lentamente, a expansão do ensino primário e de seus problemas, tal como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais”.

Fernandes (2011) pontua que a organização eficiente de pais, amigos e familiares dos alunos com deficiência apenas ganhou relevo no Brasil após 1960. Estes começaram a pleitear o direito à matrícula dos alunos com deficiência em escolas regulares, cenário resultante do “amplo movimento contextualizado nos países nórdicos, como Dinamarca, Islândia e Suécia, que se estende aos Estados Unidos e rapidamente se espalha pelo mundo” (Fernandes, 2011, p. 67).

2.2. OS SILENCIADOS E A LEGISLAÇÃO

Na década de 1960, especificamente em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser balizado pela LDB, Lei nº 4.024/1961, que determina o direito dos considerados “excepcionais” à educação, preferivelmente no sistema geral de ensino. Em seu artigo 88, estabelece que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema

geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Essa lei avançou no sentido de considerar a educação direito de todos e de sugerir que a educação especial seja integrada ao Sistema Nacional de Educação.

Na década seguinte, 1970, com a normalização, ocorreram diversas discussões e divergências; em contrapartida, surgiram novos conhecimentos aptos a influenciar a organização dos serviços e das metodologias de ensino, modificando as tendências segregativas da época.

A Lei nº 5.692/1971, art. 9º (Brasil, 1971, p. 59), que modificou a LDB de 1961, estabelece “tratamento especial” para os alunos que apresentavam “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, mas se mostra incapaz de organizar um sistema de ensino hábil a contemplar as demandas educacionais especiais tendo como consequência o reforço do encaminhamento desses alunos para as classes e escolas especiais.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p. 59).

Ainda nessa mesma década, especificamente no ano de 1973, houve a criação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cuja tarefa era gerenciar a educação especial no Brasil, que, sob o escudo integracionista, estimulava ações educacionais direcionadas a pessoas com deficiência e com superdotação, mas a configuração continua com campanhas assistenciais e iniciativas isoladas por parte do Estado.

Naquele período, portanto, não houve a efetivação de uma política pública de acesso universal à educação, mas mantiveram-se as concepções de “políticas especiais” voltadas à educação de alunos com deficiência. E ainda:

[...] não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar de o acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento

especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (Brasil, 2007, p. 7).

Desse modo, vemos que, para os alunos com deficiências ou superdotação, não existem políticas públicas e que estes não têm atendimento especializado, não havendo oportunidades de aprendizagem, somente acesso ao ensino regular.

Em 1977, houve o desenvolvimento da Política de Educação Especial, sob supervisão do MEC, que estabeleceu a constituição de classes e escolas especiais para as redes de ensino. O modelo médico-psicológico foi adotado e, a partir daí, a Educação Especial arrogou o ensino dos alunos com necessidades especiais, vistos como excepcionais até aquele momento.

Em 1978, a Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, alterou a Constituição Brasileira de 1967, pactuando sobre o direito da pessoa deficiente determinando: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita” (Brasil, 1978, art. único).

Uma década depois, a Constituição de 1988 assegura educação aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Destacamos a criação, nesse mesmo ano, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, no ano seguinte, do Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Na década de 1980, houve um avanço na criação de instituições voltadas especialmente para a deficiência mental, impulsionado pelo processo de interiorização das APAE. Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, promovendo a “igualdade de oportunidades para todos” (Lima, 2010, p. 5). Esse marco reforçou o compromisso global com os direitos das pessoas com deficiência e a necessidade de inclusão e acessibilidade.

A repercussão disso, no Brasil, é a formulação de inúmeros planos, entre os quais o Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981) e o Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). As consequências desses planos são a descontinuidade da perspectiva benevolente e a adoção de uma posição política,

com foco no asseguramento de direitos e de acesso à cidadania para esses sujeitos.

A Constituição Federal de 1988 emerge como um novo estatuto jurídico para o Brasil. Dispondo do envolvimento da sociedade civil organizada, se caracteriza pelo destaque aos direitos sociais e pela instauração dos princípios de descentralização e municipalização para que políticas sociais sejam executadas, até mesmo na educação, que passa a ser vista como direito subjetivo. Entre os documentos oficiais, enfatizamos o inciso III do artigo 208 da Constituição (Brasil, 1988), que expõe o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, de preferência na rede regular de ensino, e a LDB (Brasil, 1996), que traz o entendimento de educação especial como a modalidade de educação escolar destinada a pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Ambos os documentos são primordiais para a educação e para a educação especial/inclusiva, pois foram marcos profundos para grandes mudanças quanto à matrícula, ao atendimento e à permanência dos alunos nas escolas regulares.

Em 1989, foi promulgada a Lei nº 7.855, em 24 de outubro (Brasil, 1989). Entre suas medidas, podemos citar a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão responsável pela Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Atualmente, a CORDE compõe a Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça. A referida lei outorga competência ao Ministério Público quanto a fiscalização das instituições e levantamento das possíveis irregularidades por meio de inquérito civil e competente ação civil pública, se necessário.

No ano de 1990, houve a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O Brasil dispôs de um papel de signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cabendo-lhe a responsabilidade de garantir a universalização do direito à educação. Esse cenário culminou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja conclusão se deu em 1993, visando a garantir, até o término de sua vigência, a qualquer brasileiro, “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (Brasil, 1993, p. 12-13). O

movimento de Educação para Todos contemplava, de certa forma, as pessoas com deficiências com determinados elementos específicos.

A Declaração de Salamanca é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que aconteceu na Espanha em 1994. Consta nessa declaração que

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições.

[...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (Salamanca, 1994, p. 5).

Bueno (2006) pontua que a Declaração de Salamanca apregoa, face ao alto custo de se manter instituições especializadas, a obrigação das escolas comuns de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. A partir dessa declaração, passou-se a levar em conta a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais nos espaços sociais e em salas de aulas regulares, sendo a inclusão reconhecida como a forma mais vanguardista de democratização dos benefícios educacionais, com as escolas inclusivas sendo vistas como meio mais eficiente de enfrentamento à discriminação.

Em 1994, houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que guia o processo de integração nacional para o acesso às classes comuns do ensino regular daqueles que demonstram condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum em ritmo semelhante ao dos alunos considerados normais. Embora essa política não tenha resultado na reformulação das práticas educacionais a fim de valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, conserva a responsabilidade da educação desses alunos estritamente no contexto da educação especial.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Brasil, 1994, p. 17-18).

Carvalho (2014) referencia que se promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, cuja proposta é o ajustamento das escolas brasileiras para contemplar, de forma satisfatória, todas as crianças. A direção do discurso inclusivo se volta, então, para as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer natureza. Impactado por esses documentos e inserido em um conjunto de políticas sociais, um discurso de educação inclusiva se torna mais concreto no Brasil, com os profissionais atuantes na educação especial passando a substituir, paulatinamente, o termo “integração” pela expressão “inclusão”.

A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no artigo 59, estabelece que é de responsabilidade dos sistemas de ensino garantir, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para contemplar suas demandas. Ademais, garante a terminalidade específica àqueles alunos que não foram capazes de atingir o nível exigido para que o Ensino Fundamental fosse concluído em razão de suas deficiências, e assegura que os estudos sejam acelerados para os considerados superdotados, visando à conclusão do programa escolar. Com essa lei, as redes de ensino passam a ter a obrigatoriedade de dispor todos os recursos necessários para que ocorra o atendimento, de forma igualitária, entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes.

Nesse contexto, acrescentamos a impressão de Goffredo (1999, p. 31):

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999) traz a regulamentação da Lei nº 7.853/1989 ao discorrer acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, conceituando a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, dando ênfase à atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, estabelece:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001c, p. 1).

Essa resolução elimina as barreiras que obstruem o acesso à escolarização. No mesmo ano, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, aponta que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001b, p. 55).

Ainda em 2001, o Decreto nº 3.956/2001 estabelece que as pessoas com deficiência são portadoras dos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais inerentes às demais pessoas e aponta ser discriminação, baseada na deficiência, qualquer diferenciação ou exclusão que impeça ou torne nulo o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001a). Dessa forma, esse decreto acaba por exigir uma interpretação da educação especial entendida no âmbito da diferenciação a ser legitimada para eliminar barreiras impeditivas do acesso à escolarização.

Podemos listar as seguintes legislações:

- a) A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002b), que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo a previsão, pelas instituições de ensino superior, em sua organização curricular, da formação docente destinada à diversidade e que abarque conhecimentos acerca das especificidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;

- b) A Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002c), que traz o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, estipulando o asseguramento de formas institucionalizadas para apoio da utilização e difusão dessa língua, assim como a inclusão da disciplina de Libras no currículo nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia;
- c) A Portaria nº 2.678/2002, do MEC (Brasil, 2006), que traz a aprovação a diretrizes e normas para o emprego, o ensino, a produção e a divulgação do Sistema Braille em qualquer modalidade de ensino – o projeto da Grafia Braille para a língua portuguesa e a sugestão do emprego deste em todo o território nacional (Carvalho, 2002).

Em 2003, ocorreu a efetivação, pelo MEC, do Programa Educação Inclusiva, que apregoa o direito à diversidade, visando a apoiar a mudança dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, viabilizando um significativo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para assegurar o direito de acesso de todos à escolarização, a oferta do atendimento educacional especializado e a salvaguarda da acessibilidade.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal realizou a divulgação do documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, com o fito de difundir conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, ratificando o direito e os benefícios da escolarização de alunos que apresentam ou não deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/2004 regulamentou a Lei nº 10.048/2000 e a nº 10.098/2000, trazendo normas e critérios para que fosse viabilizada a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004). Nesse cenário, houve o desenvolvimento do Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, com a finalidade de proporcionar a acessibilidade urbana e escorar ações para assegurar o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/2005 determina a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002c), intenciona o acesso dos alunos surdos ao ambiente escolar, prescreve sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da língua portuguesa

como segunda língua para alunos com surdez e a estruturação da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006, os Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram estabelecidos em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, estruturando-se centros de referência no âmbito das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado visando a orientar as famílias e à formação continuada aos professores.

Ainda no mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos inseriram, no currículo da educação básica, temáticas relacionadas aos sujeitos com deficiência e incrementaram ações afirmativas que tornassem possíveis o acesso e a permanência destes na educação superior.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), confirmado pela Agenda Social, apresentou como alicerces a formação de professores para a educação especial, o estabelecimento de salas de recursos multifuncionais, a oferta de acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a manutenção de sujeitos com deficiência na educação superior e a supervisão do acesso à escola pelos contemplados pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). Como forma de sustentar essa política, o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) discorre acerca do atendimento educacional especializado e altera as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), visando a assegurar recursos a alunos que efetivamente se encontrem matriculados em escolas públicas e recebam atendimento educacional especializado.

Em 2009, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, que determina que os Estados-parte têm o dever de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que sejam propícios a otimizar o desenvolvimento acadêmico e social esperado pela meta de inclusão plena, por meio da adoção de medidas para afiançar que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem [...] (Brasil, 2016d, p. 39).

Ainda naquele ano, a Resolução nº 4/2009 estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e as formas praticáveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009c, p. 1).

Dois anos depois, foi promulgado o Decreto nº 7.611/2009 (Brasil, 2009b), que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras providências.

No ano de 2015, foi publicado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, responsável pela instituição da Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Essa lei contempla significativo número de artigos que tratam do que é garantido a essas pessoas. Por exemplo, o artigo 4º, que estabelece que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015).

No ano subsequente, foi implementada a Lei nº 13.409/2016, que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de níveis médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016a). A legislação dirige-se a uma educação inclusiva, a uma sociedade inclusiva, a fim de assegurar a todos educação igualitária que atenda as pessoas com deficiência.

Vitaliano (2010, p. 24) concebe como educação inclusiva “[...] o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de

aprendizagem, independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional”.

A Declaração de Salamanca (1994) também reforça essa ideia ao assegurar o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais, sejam elas quais forem.

No que se refere à educação musical especial inclusiva, Louro (2012) declara que no Brasil é pouco aplicada, existem trabalhos particulares com ONGs destinados às pessoas com deficiência, e complementa:

Poucos são os trabalhos inclusivos, isto é, que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam. Temos certamente algumas iniciativas que vêm tomando espaço. Dois exemplos são o Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão da Fundação das Artes de São Caetano do Sul (Papi) e o Espaço Pedagógico de Artes (EPA), ambos em São Paulo (Louro, 2012, p. 36).

Conforme Louro (2012), a educação musical no Brasil ainda conta com um número reduzido de trabalhos focados na inclusão. O autor observa que, embora a Arte Musical desempenhe um papel significativo na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual, as mudanças necessárias na educação inclusiva são desafiadoras para serem implementadas. Ainda destaca que a diversidade pode oferecer uma oportunidade para avançar em direção a uma educação mais humanizadora.

A educação inclusiva nos obrigará a repensar o modelo de escola que temos há tantos anos; nos impulsionará a aprender com a diversidade e a repensar o papel social da escola diante da sociedade; nos ajudará a lidar melhor com nossas dificuldades e deficiências e nos tornará pessoas mais tolerantes e humanizadas. Nesse sentido, a inclusão só vem a colaborar, e todos temos a ganhar com isso (Louro, 2012, p. 23).

Nesse sentido, a educação inclusiva enfrenta muitas dificuldades para se adaptar, pois estamos aprendendo na prática, o que causa muita resistência, negação em se trabalhar com o novo. A educação inclusiva provavelmente será realidade das futuras gerações.

Certamente, ainda temos um longo caminho a percorrer e, talvez, nossa geração nem veja os resultados contundentes desse processo, pois estamos vivenciando a mudança em sua essência. Mas todo progresso social passa por ambiguidades, lutas, dramas e perdas, e não tem como haver mudança sem mexer na estrutura. Isso causa instabilidade, insegurança e, por vezes, resistência e dificuldade em lidar com o novo (Louro, 2012, p. 23).

Dessa forma, mediante a educação inclusiva, tornamos uma sociedade inclusiva em um processo em que, segundo Louro (2012, p. 35),

[...] pensar em inclusão é repensar o sistema. Promover a inclusão de forma efetiva é mexer nesse sistema. É levar em consideração as individualidades e habilidades das pessoas, pensar no aprendizado como processo, não como fim ou com foco num conteúdo específico para ser aprendido num tempo determinado. É construir o aprendizado de forma colaborativa, com a participação de pessoas diferentes. É permitir que cada aluno arquitete seu conhecimento de acordo com suas necessidades e interesses pessoais. É oferecer conteúdos que tenham sentido para a vida prática das pessoas e não somente exigir que os alunos decorem assuntos que vão cair na prova ou vestibular e que, depois disso, nunca mais serão vistos. É mudar a relação “professor que ensina” versus “aluno que aprende” para “pessoas que trocam, interagem, ensinam e aprendem ao mesmo tempo”. Esse é o desafio deste século.

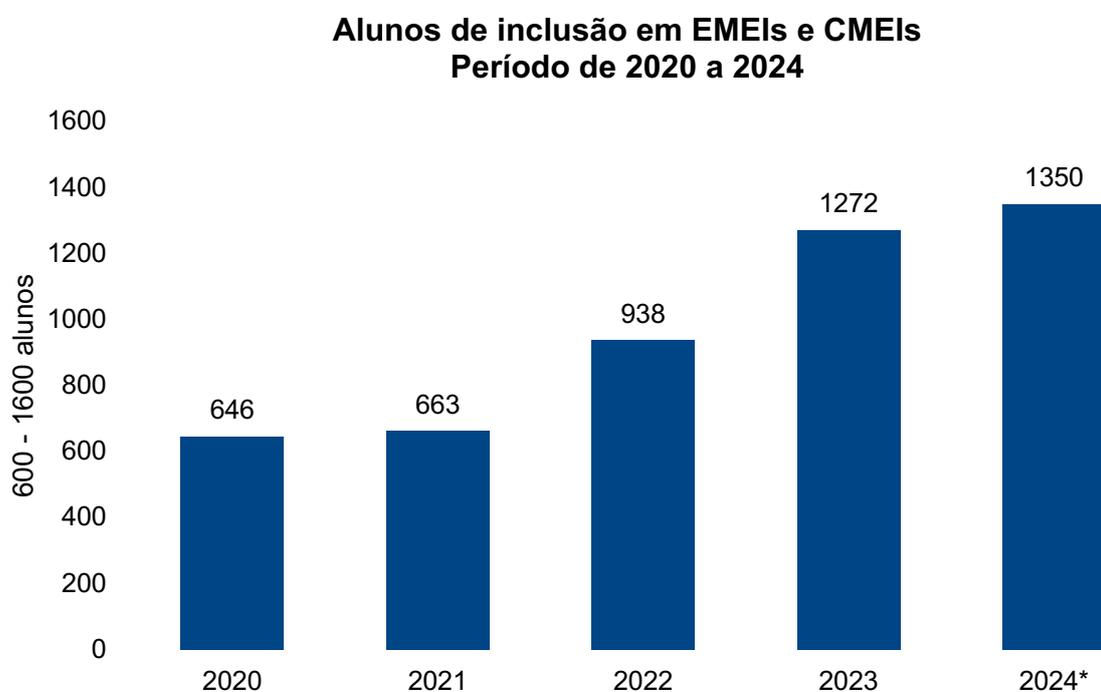
Diante da afirmação acima, a inclusão, para de fato ocorrer, depende da efetivação de um sistema, de respeitar as individualidades de cada indivíduo referentes à aprendizagem, ao tempo e à diversidade e depende também de adaptação curricular. A relação professor-aluno é um dever coletivo.

Ao encerrarmos este breve aporte histórico acerca da educação inclusiva no Brasil, persiste a expectativa de que novas legislações possam solidificar ainda mais os direitos das pessoas com deficiência, garantindo o acesso a uma educação inclusiva, democrática e igualitária. No percurso histórico da educação, e da educação inclusiva, observamos grandes avanços. Nos últimos anos, o número de matrículas de alunos inclusos aumentou significativamente nas escolas regulares; o atendimento a esse público também melhorou consideravelmente, visto que há nos estabelecimentos de ensino professores dedicados aos alunos com necessidades especiais para apoio individualizado conforme a necessidade de cada um.

A presença dos alunos inclusos na escola também não causa estranheza; a comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários, equipe pedagógica – aos poucos está aprendendo, por meio do convívio diário, a conviver com as pessoas que necessitam de algum atendimento especial.

O Gráfico 1, tomando como exemplo um município com 400 mil habitantes, apresenta o número anual de matrículas de alunos com necessidades de inclusão em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) entre 2020 e 2024. Os dados evidenciam um aumento expressivo nessas matrículas ao longo do período.

Gráfico 1 – Alunos de inclusão em EMEIs e CMEIs



*Até o mês de junho.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Brasil, observa-se também um crescimento expressivo nas matrículas de alunos com necessidades de inclusão em escolas regulares. De acordo com o Censo Escolar¹⁵ de 2023, o número de matrículas em educação especial

¹⁵ “O Censo Escolar é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas” (Brasil, 2023).

aumentou em 41,6% entre 2019 e 2023, totalizando 1.771.430 alunos, o que representa 3,7% do total geral de matrículas.

Em fevereiro de 2024, o MEC divulgou o Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Resumo Técnico (Brasil, 2024), que oferece um panorama atualizado da educação no Brasil. Em relação às matrículas de crianças com deficiência nas modalidades de Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissionalizante, o Brasil registrou o melhor desempenho desde o início da análise, em 2019, até 2023.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns têm aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2023. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,5% (Brasil, 2024, p. 51).

Embora o índice de matrículas de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ultrapasse 90%, o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos ainda não está garantido. O Resumo Técnico de 2024 mostra que essas matrículas estão distribuídas nas seguintes categorias: 5% em classes especiais, 42% em classes comuns com AEE e 53% em classes comuns sem AEE. Esse fator é essencial para a promoção da inclusão, uma vez que o AEE inclui um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade que podem complementar ou suplementar a educação dos alunos.

Os objetivos do AEE, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.611/2011, são:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Os dados indicam que mais da metade dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades não tem acesso a atendimento por profissionais especializados. Esse atendimento é crucial para a elaboração e implementação de recursos pedagógicos e de acessibilidade no ensino regular.

A colaboração entre os profissionais do AEE e os professores do ensino regular é fundamental para atender às necessidades individuais dos alunos, facilitando a superação de barreiras e promovendo uma participação efetiva no ambiente escolar.

Com o número crescente de alunos com alguma deficiência matriculada na rede ensino, cresce também de forma quantitativa a necessidade de professores de apoio para acompanhamento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cresce também o número de alunos inclusos em sala de aula que possuem alguma deficiência, como Deficiência Intelectual (DI), Distúrbios de Aprendizagem (DA), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

Perante o exposto sobre a relevância da Arte Musical na vida do ser humano durante a sua vida, contemplamos na próxima seção os documentos norteadores para o ensino da Arte Musical na Educação Básica.

3. DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DA ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (Brasil, 1998a, p. 45).

Conforme o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a), a música está relacionada ao desenvolvimento humano desde as culturas mais antigas, intrinsecamente vinculada à educação e à formação dos cidadãos. Sendo assim, é de grande importância seu ensino nas escolas desde a Educação Infantil devido à sua contribuição no desenvolvimento intelectual.

Gainza (2021), em entrevista para a Rede Ibero-Americana de Educação Musical e Inclusão Social, destacou que:

A música é um direito do ser humano. Ela nos dá energia e alimento e permite a comunicação entre as pessoas, atuando como elo da sociedade. E este poder que a música exerce sobre as pessoas, como indivíduo, como grupo e como agente de comunicação, possibilita uma real inclusão social. A música, que antes de ser arte é linguagem, facilita este laço de união entre as pessoas. Todos precisam de música, da sua música.

A música atua como uma linguagem universal que promove a comunicação entre indivíduos e grupos, favorecendo a inclusão sem discriminações. De acordo com Brito (2010), a educação musical tem como foco central o desenvolvimento integral do ser humano. A música, além de ser uma forma de expressão, envolve e integra diversas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, contribuindo para o crescimento pessoal e a interação em ambientes diversos.

Citamos o artigo 26 da LDB, parágrafo sexto, no qual consta que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 1996, art. 26). Isso nos leva a inferir que a música é conteúdo da disciplina de Arte, instituída como

obrigatória nas escolas há 18 anos. Nesse sentido, é papel dos sistemas de ensino e dos docentes buscar maneiras para que esse conteúdo seja desenvolvido em suas aulas. Em seu artigo 62, essa lei estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996, art. 62).

Publicados em 1997, os PCN¹⁶ substanciam o valor da música, enfatizando:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula (Brasil, 1997, p. 55).

No ano de 2008, houve sanção do governo de então a um projeto de lei que retornava a obrigatoriedade da música, estabelecendo um prazo de três anos para que todas as escolas adequassem suas propostas pedagógicas a fim de que a música fosse inserida no currículo escolar. Daquele momento, julgamos relevante mencionar a fala de Teixeira (2003, p. 122) a esse respeito:

É evidente que a escola deve ter autonomia para definir as práticas pedagógicas em música, primando sempre pela valorização da diversidade musical, cultural e da sensibilização. Não basta apenas incluir a música nos currículos escolares, é necessário que haja uma reflexão sobre a realidade brasileira, a fim de que a música possa ser entendida como um conteúdo curricular importante para a formação do indivíduo.

Podemos ainda citar a Lei nº 11.769, que, de acordo com Baumer (2009, p. 53-54), estipulou como “obrigatório o ensino de música na Educação Básica sem exigir que o professor tenha a habilitação em música, o que nos leva a supor que será o professor de Arte quem levará para a escola essa linguagem artística”. A respeito dessa lei, acrescenta Frank Aguiar:

A apreciação musical passa pela valorização da cultura que o aluno já possui, estabelecendo elos com a música que lhe é familiar e agradável, sem, no entanto, ignorar a possibilidade de

¹⁶ O MEC publicou, em 1997 e 1998, respectivamente, os PCN de 1ª a 4ª séries (Brasil, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (Brasil, 1998b), depois de ter divulgado Versão Preliminar do documento em 1995 (Brasil, 1995).

novas experiências, o despertar de novos interesses e visões, que podem ser proporcionados pela música erudita, popular, étnica e até mesmo pela sonoridade a ser explorada no próprio ambiente de sala de aula (Brasil, 2008a, p. 3).

Reconhecemos que a Lei nº 11.769/2008 resultou em consequências e alterações quando determinou a obrigatoriedade da música em todos os níveis da educação básica; ainda que não existam diretrizes claras no que concerne à metodologia, essa lei, até então, é apontada como a maior conquista da educação musical brasileira. A partir dessa lei, foram criados, pelas instituições de ensino superior públicas e privadas, cursos de Licenciatura em Música.

Embora a obrigatoriedade da música tenha sido citada pela referida lei de 2008, desde 1998 podem ser encontradas orientações didáticas aos docentes, com a música se fazendo presente no RCNEI¹⁷, que dispõe que as “brincadeiras, as rodas de história e de conversas, as oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, e atividades diversificadas à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam trabalhar individualmente” (Brasil, 1998a, p. 55), estejam entre as atividades permanentes ofertadas às crianças. Ainda acrescenta esse documento:

O trabalho com a música proposto por este documento se fundamenta em estudos de modo a garantir à criança possibilidades de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades (Brasil, 1998a, p. 48).

A música, segundo o RCNEI (Brasil, 1998a), constitui um importante instrumento de aprendizado por ser um elo de expressão, comunicação e desenvolvimento das habilidades, estando atrelada à vida humana desde o nascimento, inclusive como instrumento de interação das crianças com necessidades especiais.

[...] trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês

¹⁷ RCNEI é um documento que procura instrumentalizar os educadores na prática educativa cotidiana com as crianças em creches e pré-escolas brasileiras respeitando-se a diversidade cultural do país e os estilos pedagógicos dos profissionais. É dividido em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (Brasil, 1998a).

e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (Brasil, 1998a, p. 47, grifo nosso).

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998a), a música é importante para a expressão corporal, um instrumento constituído como atividade potencializadora no desenvolvimento de diferentes habilidades da criança no convívio social com as pessoas. O contato com as pessoas próximas, as brincadeiras e, especialmente, o modo de falar fazem com que as crianças estabeleçam um vínculo cultural com a comunidade da qual fazem parte.

A aplicação da música para a formação humana e intelectual, segundo o RCNEI (1998a), apresenta dificuldades, pois muitas vezes é trabalhada meramente como reprodução e imitação, não sendo exploradas as habilidades da Arte Musical, voltadas à criação e à elaboração musical.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (Brasil, 1998a, p. 47).

O RCNEI (Brasil, 1998a) aponta ainda que o contato com a música ocorre de forma espontânea desde os primeiros anos de vida. As atividades com música possuem a capacidade de promover a aprendizagem humanizadora, pois passam pelo âmbito da afetividade, estética e intelectual, contribuindo para o desenvolvimento social e intelectual da criança.

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (Brasil, 1998a, p. 47).

Conforme o RCNEI (Brasil, 1998a), a música configura-se na linguagem traduzida em formas sonoras por meio das quais são possíveis a expressão e a comunicação de sensações, sentimentos e pensamentos, experimentadas no relacionamento entre o som e o silêncio.

Citamos a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais, que assim definem o currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009d, p. 8).

A partir dessa conceitualização, a música é um elemento que compõe o contexto artístico. Inserida na Educação Infantil, promove o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico e estimula o processo de aprendizagem dos alunos.

Por ocasião da atualização do RCNEI, houve manutenção da seguinte proposta: garantir experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 26).

A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que modificou o decreto da LDB, determinou o prazo de cinco anos para que ocorresse a promoção, pelos sistemas de ensino, da formação de professores para implantação dos componentes curriculares de música e demais artes no ensino infantil e no fundamental e médio. A lei também tornou obrigatórios o teatro, a dança e as artes visuais (Brasil, 2016a).

A Medida Provisória nº 746 acabou com a obrigatoriedade da disciplina de artes no Ensino Médio, instituindo, em seu artigo 26, que

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 2016c, art. 26).

Na Educação Infantil, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸, publicada em 2018, enfatiza que a música configura um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentre os diferentes âmbitos de experiência. Esse documento realça que essa etapa da formação deve possibilitar à criança a capacidade de “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva” (Brasil, 2018, p. 54). Na BNCC, há os campos de experiências – traços, sons, cores e formas –, e esse documento dispõe sobre a música na Educação Infantil, preconizando ser necessário

Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenação, criações musicais, festas (Brasil, 2018, p. 26).

Ademais, a BNCC realizou a inclusão da música em seus campos de experiência para a Educação Infantil visando possibilitar às crianças a construção de materiais, objetos e instrumentos musicais e o emprego do corpo como forma de expressar sentimentos, sensações e emoções, utilizando, para isso, a dança, o teatro e a música. Há ênfase nesse documento sobre a relevância de um ensino intencional assegurando que a todo o alunado seja disponibilizado acesso à educação musical como uma das partes que constituem as aprendizagens essenciais daquele.

Verificamos que os documentos aqui citados enfatizam a compreensão aprofundada do desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico das crianças em tenra idade, ressaltando a importância de estratégias pedagógicas sensíveis aos estágios de desenvolvimento. A inclusão é tida como um princípio central, visando a garantir equidade de acesso e oportunidades educacionais para

¹⁸ Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. Recomendam a implementação de adaptações e diferenciações para atender às diversas necessidades dos alunos e oferecem diretrizes para a concepção de currículos que integrem a música de forma significativa, mediante o emprego de metodologias centradas na experiência, tais como jogos, improvisação, canto e movimento, visando ao desenvolvimento musical e holístico dos alunos.

Nesse sentido, a música, enquanto parte integrante da educação, cumpre não apenas o papel de estímulo ao desenvolvimento imediato, mas, como sugere Vigotski (2001, p. 320): “[...] a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho [...]”.

A música e a Arte, em geral, promovem uma orientação para o futuro, instigando o indivíduo a ir além de sua realidade atual, contribuindo assim para o desenvolvimento psicológico e cultural das funções humanas. Tal abordagem se alinha às estratégias pedagógicas que visam ao desenvolvimento integral das crianças, ampliando suas capacidades de imaginação e expressão, conforme preconizado pelos documentos educacionais. Dessa forma, a Arte e a música tornam-se ferramentas poderosas na construção de um ambiente educacional inclusivo e transformador, oferecendo caminhos para o crescimento pessoal e coletivo.

Observamos que a cultura desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, uma vez que influencia profundamente as experiências, os valores e as práticas das pessoas, afetando diretamente sua percepção do mundo e a forma como se relacionam com o conhecimento. Tal relevância da cultura para a aprendizagem está intrinsecamente ligada à Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski. A cultura é o meio pelo qual o conhecimento é transmitido e internalizado; fornece as ferramentas, os símbolos e os sistemas de significado que moldam a forma como os indivíduos pensam e aprendem. Além disso, a interação com a cultura, especialmente por meio da interação social, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das pessoas. E por educação podemos entender o que escreve Alexis N. Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

No livro *Imaginação e criação na infância: reflexões para a formação humana*, Vigotski (2018) destaca que o aprendizado é essencialmente um processo social e cultural, no qual os indivíduos constroem significados por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente cultural em que estão inseridos. Dada essa perspectiva, compreender a cultura torna-se fundamental para entender os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Além disso, essa compreensão é essencial para que os educadores possam criar ambientes de aprendizagem que sejam verdadeiramente enriquecedores, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural dos alunos. A próxima seção explorará esse tema com maior profundidade.

4. IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas capacidades. O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente suas próprias capacidades de que se é dotado, ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais fortes. O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais, significa a criação e a aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos (Vygotski, 2001, p. 237).

Vygotski (2001) explica que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa não se manifesta apenas pelo conhecimento adquirido, mas também pela capacidade de usar racionalmente seus processos psicológicos e o ambiente ao seu redor. Ele ressalta que o talento cultural é essencialmente a capacidade de controlar e aplicar os próprios recursos naturais de maneira eficaz para alcançar resultados que, para indivíduos não culturalmente desenvolvidos, exigiriam habilidades naturais mais avançadas.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski argumenta que as características humanas, como imaginação, criação, fala e pensamento, se desenvolvem através das experiências e do conhecimento adquirido ao longo da história. Segundo essa concepção, o desenvolvimento cultural de uma pessoa se reflete não apenas no conhecimento, mas também na habilidade de usar racionalmente seus processos psicológicos e o ambiente ao seu redor (Vigotski, 2018). O talento cultural é a capacidade de aplicar e controlar os próprios recursos, mesmo que sejam limitados, para alcançar resultados que, de outra forma, exigiriam habilidades naturais mais avançadas. Assim, a teoria enfatiza a importância da interação social e da cultura na formação das capacidades humanas e na criação de ambientes de aprendizagem eficazes.

Para Vigotski (2018), o desenvolvimento das complexas estruturas humanas advém do processo fundado nas relações sociais do indivíduo. As contribuições desse autor são essenciais para as reformulações da educação acerca dos processos escolares de formação humana sob o “paradigma histórico-cultural”. Nessa direção, Antunes (2010, p. 7) afirma:

Talvez a mais extraordinária revolução trazida pelo século XX para a educação tenha sido propiciada por Lev Vygotsky e seus discípulos russos ao pesquisar a mente humana mostrando que não mais se busca compreendê-la através de comportamentos, mas pela ação dos neurônios e suas sinapses, posto que os comportamentos são tímidas manifestações desta.

Em concordância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da mente humana é caracterizado pela apropriação das relações sociais historicamente constituídas pela humanidade. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como linguagem, memória, atenção, pensamento abstrato, são essenciais para o envolvimento humano com a música, pois permitem a compreensão, a expressão e a execução musical. A prática musical pode, por sua vez, influenciar o desenvolvimento e o aprimoramento dessas funções, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos.

A Teoria Histórico-Cultural nos faz refletir sobre a prática pedagógica nos encaminhamentos, no que é mais “encantante” em diferentes áreas do conhecimento e também contribui como referencial que potencializa as funções psicológicas superiores por meio de recursos adequados.

A partir dessa premissa, as práticas educativas devem priorizar a musicalização, procedimentos didáticos com telas, o ensinar a encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimento de poesias e canções. Consideramos que, com estratégias e recursos adequados, seja possível levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento, como propõem os escritos do referencial teórico referido (Chaves *et al.*, 2014, p. 131).

Assim sendo, o desenvolvimento do ser humano está vinculado às suas vivências e experiências. Nesse pressuposto, a cultura cumpre uma atribuição

primordial no processo de humanização, pois é responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, imaginação e criação (Leontiev, 1978; Mello, 2007).

O desenvolvimento da criança para o conhecimento elaborado ao longo da humanidade acarreta precisão para organizar o tempo e o espaço como intuito de propiciar uma educação de excelência. Nessa perspectiva, Chaves (2014b, p. 82) explana:

Considero que as salas, os pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da Literatura Infantil.

Chaves (2014b) destaca a importância de incluir experiências estéticas ricas no ambiente educacional, especialmente para crianças em idade escolar. Os sentimentos estéticos se desenvolvem mais plenamente quando a rotina escolar oferece elementos como versos especialmente escritos para elas, desenhos de qualidade, boa música e ritmos variados.

Neste propósito de educação recorro à ideia de que os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando na rotina escolar da criança se apresentam versos especialmente escritos para elas, com desenhos de qualidade, **com boa música e com ritmos variados**. Assim, a organização da rotina, portanto, do tempo e do espaço, deve favorecer as vivências estéticas elaboradas, porque estas se mostram essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento (Chaves, 2014b, p. 82, grifo nosso).

Chaves (2014b) afirma que a organização da rotina, espaços, tempo, acompanhada de práticas que envolvam a cultura, expressas por meio de escritos, desenhos, músicas de qualidade e que oferecem conteúdo educativo, estimula a imaginação, promove o desenvolvimento da linguagem, ensina valores positivos e é apropriada para a faixa etária das crianças, fundamental para a aprendizagem.

Portanto, a organização da rotina escolar, incluindo a gestão do tempo e do espaço, deve ser projetada para favorecer experiências estéticas elaboradas, pois estas são consideradas essenciais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tal abordagem reconhece o poder da Arte e da

expressão estética no enriquecimento da experiência educacional, estimulando não apenas a criatividade, mas também a cognição, as emoções e o desenvolvimento integral dos alunos.

O processo de aprendizagem envolve imaginação e criação. Vigotski, em sua obra *Imaginação e criação na infância* (2018), estabelece relações entre as vivências com a imaginação e a criação da criança, com o processo que desenvolve na atividade criadora de produção, é quando se cria algo, não se importando se é algo novo do mundo externo, da mente ou do sentimento.

Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e manifesta. [...] Um tipo de atividade pode-se denominar de reconstituído ou reprodutivo. Está intimamente ligado à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressão precedente (Vigotski, 2018, p. 13).

A essa capacidade de criar algo, modificar, damos o nome de plasticidade. A plasticidade é a base da memória; o cérebro tem a capacidade de modificar conforme as experiências e influências que recebe.

A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa. Chama-se plasticidade à propriedade de uma substância que permite alterá-la e conservar as marcas dessa alteração. [...] Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam as marcas dessas modificações [...] (Vigotski, 2018, p. 14).

A imaginação é a base criadora que se manifesta na base cultural, criação artística e científica. O produto da imaginação nos cerca da criação humana.

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da

imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2018, p. 14).

Por meio da imaginação são desenvolvidas a cultura e as atividades artísticas, o homem pode criar, tornar realidade e concreto tudo o que imagina e modificar o mundo à sua volta.

Toda a atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (Vigotski, 2018, p. 15).

O cérebro vai se adaptando às novas experiências, se desenvolvendo e podendo assimilar novas experiências e comportamentos a partir de experiências anteriores. Vigotski (2018) afirma que sua base orgânica é constituída pela plasticidade da nossa substância nervosa, propriedade que permite que a estrutura do cérebro seja alterada e, se os estímulos são significativamente fortes ou repetidos com frequência, que conserve as marcas dessas modificações, pois, “[...] em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (Vigotski, 2018, p. 15).

Segundo o autor, se o homem apenas reproduzisse o já existente, suas ações sempre estariam voltadas para o passado e seu comportamento seria somente de adaptação ao futuro; no entanto, a atividade criadora possibilita que o ser humano projete seu futuro a partir do que já conhece, lançando novas ideias e criando condições para a transformação de sua realidade. Em suas palavras, “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (Vigotski, 2018, p. 16).

Os processos de criação acontecem na “tenra infância”, e a criança se desenvolve e amadurece por meio dos processos de criação.

Se for esse nosso entendimento, então notamos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do

desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (Vigotski, 2018, p. 18).

Vigotski (2018) discorre sobre a presença dos processos criativos nas crianças, especialmente durante suas brincadeiras na primeira infância. E acrescentamos que a música se integra naturalmente ao jogo e à expressão criativa das crianças, enriquecendo sua experiência de aprendizado e desenvolvimento.

Durante a infância, as crianças exploram o mundo através do jogo e da imaginação, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais importantes. A música, com sua capacidade de estimular a imaginação e promover a expressão pessoal, é uma forma poderosa de enriquecer essa experiência criativa. A integração da música ao jogo reflete a importância da expressão criativa e do desenvolvimento da imaginação na infância, destacando a música como uma ferramenta valiosa para explorar, experimentar e expressar-se durante o desenvolvimento infantil.

A forma de imaginação tem relação com as experiências anteriores da pessoa. Segundo o filósofo, “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2018, p. 22).

As imagens artísticas vivenciadas por nós, especialmente a obra musical, provoca na pessoa que ouve um complexo mundo de sentimentos e vivências.

[...] as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco do teatro completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes uma simples combinação de situações externas, por exemplo, uma obra musical, provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Essa ampliação e aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música (Vigotski, 2018, p. 30).

Vigotski (2018) enfatiza que as emoções suscitadas por representações, por imagens artísticas, estejam nas páginas de livros ou nos palcos teatrais, são genuínas e profundas. Muitas vezes, uma combinação de situações externas, como uma obra musical, pode evocar um mundo de experiências e sentimentos complexos naqueles que a ouvem. Essa ampliação e aprofundamento dos sentimentos, junto à sua reconstrução criativa, constituem a base psicológica da arte da música, mostrando como a música pode ser uma poderosa fonte de experiências emocionais ricas e significativas.

Ao tratar da Arte, é preciso estabelecer relação com a imaginação como um elemento potencializador da aprendizagem, por conseguinte, essa faculdade cognitiva contribui para o desenvolvimento da criança na perspectiva da Educação Infantil inclusiva. Isso é o que contemplamos na próxima seção.

5. A ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta (Brito, 2003, p. 17).

Nesse excerto, Brito (2003) ressalta a música como uma forma de comunicação intrinsecamente conectada aos fundamentos vibratórios que permeiam o universo. Os sons representam manifestações da vida, energia e universo, transmitem informações sobre diversos aspectos do ambiente, como paisagens sonoras, interações naturais e atividades humanas. A música é reconhecida como uma expressão integradora que reflete a interdependência entre todos os componentes do ecossistema terrestre.

A música constitui para as pessoas, adultos e crianças, o prazer pessoal, o gosto da expressão e da expansão do sentimento, da emoção. Ouvimos músicas e cantamos pelo prazer que oferecem, porque fornecem experiências de ternura e euforia. Dessa forma, a música está entrelaçada na vida humana, o que justifica a sua inclusão e a do canto na educação. A música faz parte da vida, está relacionada com a criança desde seu nascimento e tem grande importância em sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, pois a infância é o período de percepção do ambiente. Por ter carácter exploratório e criador, a música é um recurso pedagógico a ser usado na Educação Infantil. Conforme Mársico (2011), a música é uma linguagem que comunica e expressa sensações, e a criança interage com o mundo à sua volta, o que permite desenvolver o individual.

Para Duarte Junior (1981, p. 56), as sensações prazerosas se organizam da beleza inseparável aos objetivos e aos sujeitos, mas a música é “uma forma de relação que o homem mantém com o mundo”. A música tem o poder de cativar crianças, jovens, adultos e velhos. É raro quem não goste de música, o que há é preferência por diferentes ritmos, sons e instrumentos.

Ouvimos sons desde que nascemos. Sons do mundo que nos rodeia, da cantiga de ninar, das brincadeiras cantadas na nossa infância.

Os bebês já percebem as variações rítmicas de músicas, e mudam seus comportamentos quando ouvem uma canção de ninar ou de um brinquedo cantado. Há que se ressaltar que a vida das crianças é muito rítmica, porque segue uma rotina cíclica e repetitiva, com ritmo próprio para andar, da respiração, do sono, por isso as brincadeiras musicais de variações rítmicas, como de alteração de andamento, por exemplo, são importantes para os pequenos aprendizes (Ilari, 2003, p. 5).

A música integra as pessoas a um grupo, e isso acontece desde a infância, nas canções de roda, em jogos cantados, dramatizações etc. Além da socialização, as letras das canções infantis veiculam conteúdos que favorecem a aquisição de conceitos elementares. As canções envolvem nome das partes do corpo, números, letras, animais, alimentos e outros saberes significativos para os alunos da Educação Infantil.

É através da música que, mesmo sem saber ler, as crianças aprendem a memorizar a letra e a adquirir ritmo. Contribuem para esse exercício de memorização o ritmo, a rima, a melodia e outros elementos constitutivos da música. A música possibilita ainda a realização de viagens culturais de uma maneira prazerosa. Cada ritmo tem sua história e características próprias, de acordo com a região ou país de origem. A música parece assumir possibilidades ainda desconhecidas pela maioria dos educadores.

Jeandot (1990, p. 9) relata uma experiência que revela um pouco do poder quase mágico da música para o desenvolvimento infantil:

Numa cidade da França vivia uma menina com um trauma de nascimento, decorrente de um desastre de trem. Durante seus primeiros cinco anos, ela viveu num mundo inteiramente próprio, apático a tudo o que acontecia ao seu redor. Apenas andava e dormia. Seus pais e os médicos, preocupados, se perguntavam se essa menina permaneceria assim pelo resto da vida. Sua mãe, que era uma das melhores violinistas do conservatório, ensinava aos outros filhos a arte da música. Um dia, por sugestão do médico, levou a filha problemática a uma dessas aulas. Milagre. O violino tocou-lhe a sensibilidade. Aproximando-se do instrumento, friccionou o arco na corda, de onde saíram sons grosseiros. Arreventou o arco, mas a alegria, que nunca tinha aparecido em seus olhos, revelou que algo mudara. Essa criança era eu [...].

Graças à música, comecei a me comunicar com meu ambiente, tornando-me, mais tarde, professora de música.

Com seu depoimento, Jeandot (1990) mostra a incrível capacidade da música sobre as pessoas, o encantamento, o desenvolvimento dos processos cognitivos como pensar, falar, aprender, raciocinar, lembrar e prestar atenção. Inclusive como terapia, cura.

Desde o nascimento, tanto a criança ouvinte quanto a não ouvinte estão imersas em um ambiente sonoro intenso, comum a todas as culturas, que vai além da comunicação sonora. Esse mundo sonoro se manifesta pelo canto, pelos sons de aparelhos eletrônicos e utensílios domésticos, pelo barulho da água, pelo canto dos pássaros e pelos sons de outros animais. Ainda no útero, o bebê já entra em contato com um dos elementos fundamentais da música: o ritmo, perceptível nas pulsações do coração materno. À medida que cresce, ao ouvir “sons”, o bebê procura acompanhar a música com o corpo, fazendo movimentos circulares, para frente e para trás, e balbuciando a melodia.

Esse ambiente sonoro que nos rodeia, segundo Nicolau (1986, p. 162), faz “[...] parte de um ambiente estimulador propício ao desenvolvimento de habilidades perspectivas que muito contribuem para o desenvolvimento do processo de comunicação e expressão da criança”.

Assim, é de fundamental importância que o ambiente sonoro onde a criança convive seja rico musicalmente, pois propicia o desenvolvimento infantil.

Os psicólogos da música são unânimes em afirmar que as crianças expostas a um ambiente auditivo e musicalmente rico durante os primeiros meses de vida desenvolvem-se mais rapidamente do que aquelas que não têm um ambiente favorável nesse particular (Mársico, 1982, p. 30).

Conforme Mársico (1982), no desenvolvimento da criança do nascimento até 1 ano e 18 meses, muitas mudanças ocorrem: o crescimento, a mudança de peso, a progressão em relação ao controle do corpo e a melhora considerável, a conduta adaptativa e social no que diz respeito à música, o comportamento estético e o psicológico. Aos 18 meses, a criança é capaz de cantar espontaneamente utilizando-se de sílabas, prestar atenção a certos sons

(campainhas, apitos, relógios) e responder ritmicamente com o corpo em totalidade à música.

De acordo com Jeandot (1990), a música exerce uma influência notável sobre as crianças, devendo ser trabalhada na Educação Infantil. E acresce:

É interessante observar a grande influência que a música exerce sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola. Ao adulto caberá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial (Jeandot, 1990, p. 20).

Nicolau (1986) ressalta a importância da música para o desenvolvimento da criança por meio da educação musical. Em seus termos,

A Educação Musical também suscita na criança um grande prazer já que se reveste de um acentuado caráter lúdico e, portanto, desafiador. Tanto a criança chamada “normal” como aquela chamada “excepcional” podem ser reduzidas pela música, que se torna assim um valioso recurso para a aprendizagem em geral. Vivenciamos experiências incríveis com as crianças cegas, surdas e deficientes mentais, que encontraram na música uma valiosa fonte de satisfação de interesses específicos e de necessidades gerais (Nicolau, 1986, p. 162).

A música é uma ferramenta valiosa para a aprendizagem, beneficiando tanto crianças consideradas “normais” quanto “excepcionais”¹⁹. Nicolau (1986) relata experiências positivas com crianças com deficiências visuais, auditivas e cognitivas, evidenciando como a música atende a interesses específicos e necessidades gerais desses indivíduos. Isso destaca a relevância da música como meio inclusivo e educacional, capaz de promover o bem-estar e o desenvolvimento infantil em diversas condições.

¹⁹ Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o desenvolvimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 1980 e 1990 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo excepcionais passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média [pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios] quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média [pessoas com deficiência intelectual], surgindo, respectivamente, os termos excepcionais positivos e excepcionais negativos, de raríssimo uso.

Howard (1984) declara que a música desperta a alegria com vistas à educação das crianças pequenas. Afirma que a confiança na eficácia da música se baseia no fato de que ela aumenta a vitalidade tanto de bebês quanto de amadores e músicos profissionais. A música desperta a curiosidade espiritual e estimula diversas habilidades, sendo uma ferramenta valiosa para promover o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos em sala de aula.

A única prova que inspira verdadeira confiança será encontrada no fato de que a música aumenta a vitalidade geral, tanto do bebê como amador e do músico. Só intermitentemente se sentir a alegria em comprovar que a música desperta sempre a curiosidade espiritual e as faculdades mais diversas (Howard, 1984, p. 73).

A educação musical atua sobre as atividades da assimilação, atenção concentração das crianças. Segundo Scagnolato (2006), “A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade”. Nas palavras de Howard (1984, p. 91):

A importância geral da educação musical provém em especial do fato de que nesse tipo de atividade a assimilação e a ação pessoal propriamente ditas podem ser praticadas simultaneamente, de uma maneira absolutamente perfeita e total mais do que em qualquer outro domínio.

Os autores evidenciam a importância da educação musical ao enfatizar que nesse tipo de atividade a assimilação de conhecimento e a ação pessoal podem ser praticadas simultaneamente, de uma maneira absolutamente perfeita e completa, mais do que em qualquer outro domínio. Isso significa que, durante a prática musical, os alunos não apenas absorvem informações teóricas, mas também as aplicam de forma prática e imediata, o que contribui para um aprendizado mais eficaz e significativo. Essa abordagem integrada de aprendizado e prática na música salienta sua importância como ferramenta educacional poderosa, capaz de promover o desenvolvimento holístico dos alunos.

Segundo Mársico (1982), as canções podem aliviar “tensões e obter relaxação”. A possibilidade de unir a música à ação (marcha, movimentos, saltos),

além de seus elementos fundamentais como, melodia, ritmo, forma e harmonia, faz as canções muito importantes, fundamentalmente na Educação Infantil.

As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações estabelecidas que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá se comunicar pelos sons. Os momentos de troca e comunicação sonoros musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (Brito, 1998).

A música tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas dos indivíduos, sendo a Arte Musical um excelente recurso para o trabalho na Educação Infantil inclusiva, como versamos na próxima seção.

5.1. A ARTE MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A linguagem da música está sempre presente na vida dos seres humanos. São vários os aspectos relevantes no trabalho com música na sala de aula na Educação Infantil: sociais, afetivos, cognitivos, atenção, fala, pensamento, aspectos culturais como valores, costumes, arte e língua, entre outros que podem ser visualizados à medida que os processos de ensino ocorrem. Ao pensarmos no desenvolvimento global do indivíduo, recorreremos a Souza (1992, p. 25), para quem:

A utilização da música na escola apresenta aspectos bastante significativos para a vida das crianças, jovens e adultos, trazendo a evidência de uma maior consciência de si próprio, o respeito e a compreensão do outro, o exercício do pensamento crítico e a ação estimuladora da criatividade na aquisição do conhecimento através da música.

A escola se apresenta como um lugar especial para que a música possa estar presente como conteúdo específico em sala de aula, sendo garantida pela

Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008c), a qual torna o conteúdo musical componente obrigatório, não exclusivo, nos currículos escolares da Educação Básica²⁰.

Stein e Chaves (2020) consideram a Arte como forma de expressão e a valorizam como promotora do desenvolvimento da sensibilidade e da criação artística, ou seja, a capacidade de perceber e apreciar aspectos estéticos e emocionais. Essa prática de apreciação da Arte é fundamental para o desenvolvimento pessoal e cultural das crianças. Dizem os autores:

Reconhecemos que a criação em arte está vinculada a aspectos conscientes e inconscientes e entendemos que o desenvolvimento da criação artística ocorre a partir da vivência com múltiplas e variadas experiências estéticas. Esse processo implica a atribuição de significados e sentidos ao que está sendo percebido, pois como relatamos, a vivência estética resulta de uma atividade complexa, cuja percepção sensorial é apenas a primeira etapa (Stein; Chaves, 2020, p. 108).

Os aspectos conscientes e inconscientes na criação artística ressaltam que a vivência com diversas experiências estéticas é essencial para o desenvolvimento artístico. Atribuem-se significados e sentidos ao que é percebido; isso é basilar para o processo de criação, implicando uma interpretação profunda e pessoal das experiências estéticas vivenciadas e contribuindo para a originalidade e riqueza das obras criadas.

A relação da música com a educação inclusiva é intrínseca, porque a música é um instrumento que envolve grupos e contribui para o desenvolvimento intelectual, físico e social, como enunciam Barreto e Silva (2004, p. 22): “Uma atividade criativa e integradora. Ela atrai e envolve os alunos, serve de motivação, estimula a área do cérebro, desenvolve a criatividade, autoestima, capacidade concentração, socialização e expressão corporal”.

Vigotski (2015) define a defectologia como o estudo do desenvolvimento de crianças que eram consideradas atípicas. Destaca a necessidade de encontrar maneiras alternativas e recursos para promover o desenvolvimento e a educação dessas crianças, uma vez que a deficiência limita o sujeito. Ressalta, contudo, que essa limitação estimula formas de superação dessas barreiras.

²⁰ A Educação Básica, a partir da LDB (Brasil, 1996), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

De acordo com Vigotski (2011), o mecanismo de compensação é acionado pelo sujeito na busca de criar condições que lhe permitam adquirir conhecimento, independentemente de seus diagnósticos. Isso realça a importância do desenvolvimento cultural como meio essencial para superar as limitações em pessoas com histórico de deficiência. Nas palavras do autor, “[...] o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a eficiência [...]” (Vigotski, 2011, p. 863).

Ao tratar da Arte, é preciso estabelecer relação com a imaginação como elemento potencializador da aprendizagem. Essa faculdade cognitiva contribui para o desenvolvimento da criança na perspectiva da Educação Infantil inclusiva. Essa defesa tem raízes na obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2018), na qual o autor argumenta que a capacidade de imaginar e criar está intrinsecamente ligada à atividade criadora do ser humano, e busca compreender como a imaginação se relaciona com o conhecimento e com as relações sociais adquiridas na infância.

Vigotski (2018) sublinha a autenticidade e a profundidade das respostas emocionais evocadas por expressões artísticas, sejam na literatura ou no teatro, como autênticas e profundas. Enuncia que uma combinação de estímulos externos, como uma composição musical, pode desencadear uma ampla gama de experiências e sentimentos complexos nos indivíduos que a percebem. O alargamento e o aprofundamento emocional, aliados à sua reconstrução criativa, são identificados como os fundamentos psicológicos da Arte Musical.

Em suma, a música tem a capacidade de intensificar e enriquecer as emoções e os sentimentos humanos, proporcionando uma experiência emocional profunda e significativa.

Chaves (2010b, 2011b, 2014b) afirma que é preciso levar em conta o histórico da criança, pois muitas vezes nos limitamos à realidade em que ela está inserida e não levamos em conta a importância de oportunizar-lhe as máximas elaborações humanas da Ciência e da Arte. Compreendemos ser essencial considerar as especificidades de desenvolvimento da criança e desenvolver a função pedagógica das instituições educativas.

A inclusão é um processo que envolve tanto a presença física de todos os alunos quanto a necessidade de o professor atuar com intencionalidade para que

todos os discentes se desenvolvam. O trabalho com a música em pessoas com deficiência contribui para o desenvolvimento da audição, sensibilidade e socialização. De acordo com Martinez e Pederiva (2012), a música trabalhada em grupos auxilia na interação social, na musicalidade, na concentração, entre outras habilidades.

Podemos observar que, quando a criança começa a ter um convívio social na creche ou na pré-escola²¹, outros olhares de profissionais recaem sobre seu desenvolvimento ao alcançar cada fase. O período de espera, a falta ou a demora da criança em cada fase fazem com que os profissionais que a acompanham possam observar e alertar os pais quanto ao seu desenvolvimento em relação ao esperado para sua idade.

A esse respeito, Freitas Junior *et al.* (2009) expõem:

O ingresso em atividades sociais, como uma creche ou pré-escola, pode proporcionar a oportunidade de outros olhares, seja para diagnosticar comportamentos precoces ou ausência de outros esperados para a faixa etária. Mas, em alguns casos, a criança idealizada começa a sinalizar que algo não ocorre conforme o esperado em seu desenvolvimento seja com a sua saúde, seja com algum aspecto do seu comportamento.

O ambiente escolar promove oportunidades de observação, por parte dos profissionais da equipe pedagógica, de algo diferente no comportamento ou na aprendizagem da criança que está fora da média em relação aos outros alunos.

A musicoterapia está entre as formas de intervenção para as crianças com diagnósticos de transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem.

Há diferentes abordagens de intervenção destinadas a crianças com Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, incluindo a psicoterapia, a arteterapia (Costa, 2010), a musicoterapia (Freitas, Nobre & Casseb, 2008) e a educação musical (Freitas, 2009; Nobre, 2011; Rodrigues, 2012). Essas práticas buscam não apenas auxiliar no enfrentamento dos desafios específicos, mas também estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de forma integrada e inclusiva (Freitas Junior *et al.*, 2009).

²¹ O artigo 30 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) determina que a Educação Infantil deverá ser oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996). De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a pré-escola é chamada de Educação Infantil.

Nesse sentido, a música contribui para o desenvolvimento do ser humano como um todo e auxilia na aprendizagem de pessoas com deficiência. A educação musical contribui para o desenvolvimento das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Pesquisadores falam sobre a contribuição do ensino de música para a qualidade de vida de pessoas com Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, que revelam mudanças comportamentais observadas ao longo e após o processo de ensino musical. [...]

Um ensino musical que é voltado e atento a essa demanda apresentada, que busca adaptações, conhecimento, formas e métodos de ensino eficazes, que conheça e valorize as diferenças entre os alunos, é chamado de inclusivo, pois proporciona o acesso ao ensino de música. Não se trata de musicoterapia ou intervenção terapêutica, e, sim, de um ensino organizado, atento para a realidade em que o aluno está inserido e conhecedor das potencialidades e dificuldades apresentadas (Nobre, 2011; Rodrigues, 2012) (Albuquerque, 2013, p. 18).

Esse princípio orienta nosso estudo, que defende o acesso universal à música com respeito às diferenças. O conceito de inclusão no ensino musical não se limita a oferecer oportunidades educacionais, mas também a reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos. O acesso universal à música assegura que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou desafios, possam participar e se beneficiar desse meio enriquecedor.

Mesmo aqueles considerados diferentes, como alunos com transtornos do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, devem ter suas potencialidades, direitos e dignidades respeitadas. A música, nesse contexto, não é apenas uma disciplina artística, mas um poderoso recurso que facilita o desenvolvimento das habilidades individuais e promove a expressão pessoal. Ao integrar a música de maneira inclusiva, criamos um ambiente que, além de acolher as diferenças, potencializa a capacidade de cada aluno de contribuir e se desenvolver de maneira plena.

Portanto, a inclusão no ensino musical vai além da mera acessibilidade; é fundamental para garantir que todos os alunos possam explorar e expandir suas capacidades, contribuindo para um ambiente educativo mais justo e diversificado. Este estudo reafirma a importância da música como ferramenta inclusiva e

essencial para o desenvolvimento completo das potencialidades humanas, promovendo uma educação que valorize a individualidade e a dignidade de cada aluno.

5.2. A ARTE MUSICAL COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (Brasil, 1998a, p. 45).

Esse excerto do RCNEI destaca a importância da música como instrumento de comunicação que expressa sentimentos, emoções e pensamentos em diferentes culturas ao longo do tempo, relacionada com a expressão entre o som e o silêncio e manifesta em diferentes contextos como festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, entre outros.

A música é concebida como a linguagem traduzida em formas sonoras através das quais são expressos e comunicados sensações, sentimentos e pensamentos. Ela se faz presente em todas as culturas, nos mais diferentes contextos, e é componente da educação há muito tempo. No decorrer de sua história, a música, no âmbito da Educação Infantil, contempla diversos fins, entre os quais a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.

A música serve como auxílio ao desenvolvimento cognitivo da criança. Sendo valorizada no espaço escolar, potencializa a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e outras habilidades; é relevante ferramenta que contribui de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, entendem Gonçalves, Siqueira e Sanches (2009, p. 20) que “A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio, e a música tem esse caráter de provocar interações, pois ela traz em si ideologias, emoções, histórias, que muitas vezes se identificam com as de quem ouvem”.

Na acepção de Stralio (2001), o desenvolvimento da inteligência pode ocorrer por meio da audição; e quanto mais precocemente a criança tem contato

com o mundo da música, as chances de ela assimilar novos códigos sonoros se multiplicam e ela se mostra capaz de exteriorizar os sentimentos.

Rosa (1990) acrescenta que a linguagem musical deve se encontrar nas atividades de expressões físicas como exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantada, desenvolvendo-se, assim, na criança, a linguagem corporal em uma estrutura de tempo, espaço e energia. A comunicação da criança ocorre, principalmente, através do corpo e, ao cantar, ela utiliza o próprio corpo como instrumento.

Consoni (1998) pondera que as crianças estabelecem uma relação entre a música e os conhecimentos de seu cotidiano no convívio com a família, os amigos e aqueles que as cercam, fomentando ainda mais a aprendizagem. O autor chama a atenção para o fato de que a criança obtém conhecimento quando passa a experimentá-lo. Um maior número de atividades – cantar, dançar, fazer gestos, bater palmas, movimentar o corpo, pés e mãos – proporciona à criança o senso rítmico e a coordenação motora, fato que, para a Educação Infantil, é fundamental, pois auxilia os primeiros passos da alfabetização.

A música, com sua profundidade e complexidade, proporciona uma forma significativa de expressão que incentiva a liberdade e a comunicação. Ela desempenha um papel crucial na socialização e na geração de novas ideias, sendo um recurso educativo essencial desde a infância e na etapa inicial da educação, a pré-escola. De acordo com Weigel (1988, p. 12), “por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Pré-Escola”.

O som e o ritmo, quando empregados juntos, despertam e refinam a sensibilidade da criança, estimulando cordialidade e entusiasmo, além de prender a atenção e auxiliar na ação educativa (Weigel, 1988). O autor também destaca que as vivências rítmicas e musicais, ao permitir a participação ativa da criança em ver, ouvir e tocar, favorecem o desenvolvimento dos sentidos. Essas atividades oferecem múltiplas oportunidades para aprimorar habilidades motoras e fortalecer músculos, promovendo movimentos mais coordenados (Weigel, 1988).

Weigel (1988) argumenta que, para atender ao interesse da criança e ao desenvolvimento de seu pensamento, a música na pré-escola deve proporcionar vivências e descobertas concretas. A estimulação sonora promove a ampliação

das conexões neuronais, e o som e o ritmo juntos refinam a sensibilidade, a cordialidade e o entusiasmo da criança, desempenhando um papel significativo na educação.

Desenvolvimento cognitivo/linguístico – a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças [...]

Desenvolvimento psicomotor – as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que as crianças aprimorem sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. [...] por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas [...] permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desenvolvimento socioafetivo – a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a autorrealização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização (Weigel, 1988, p. 18).

O desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças é significativamente enriquecido por experiências rítmicas musicais que envolvem participação ativa, como ver, ouvir e tocar. Essas atividades não só promovem o desenvolvimento dos sentidos como também aprimoram a coordenação motora e o senso rítmico, fatores essenciais para a aquisição da leitura e da escrita (Weigel, 1988). Além disso, a participação em atividades musicais coletivas facilita a formação da identidade, fortalece a autoestima e promove a socialização, permitindo às crianças expressar e processar suas emoções, o que contribui para um sentimento de segurança e autorrealização (Weigel, 1988).

Yogi (2003) complementa essa perspectiva ao enfatizar a importância do brincar e da atividade lúdica para o desenvolvimento afetivo e intelectual. Ele argumenta que o lúdico é crucial para a autossuficiência e para a capacidade de tomar decisões, além de contribuir para a formação de julgamentos ético-morais. A educação musical, como uma forma de socialização em grupo, não só transmite conteúdos, mas também favorece um desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se com a visão de Weigel sobre o impacto das experiências musicais no crescimento global da criança.

[...] independente das condições em que a criança vive, brincar é natural dela. A atividade lúdica é fundamental, pois contribui para sua vida afetiva e intelectual. [...] teremos adultos equilibrados. A presença de momentos lúdicos na vida escolar da criança leva-a a grandes descobertas, à auto-suficiência, ao crescimento e ao desenvolvimento cognitivo, à construção de julgamentos ético-morais, ao aprendizado de fazer escolhas. [...] **Educação Musical** é uma proposta de socialização em grupo não apenas de formadora de conteúdos (Yogi, 2003, p. 14, grifo nosso).

Yogi (2003) enfatiza que brincar é uma atividade natural e essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo para o crescimento afetivo e intelectual. Momentos lúdicos na vida escolar são fundamentais para descobertas pessoais, autossuficiência, crescimento cognitivo e construção de julgamentos ético-morais. A educação musical, além de ensinar conhecimentos musicais, oferece oportunidades para socialização em grupo e desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Assim, a combinação de atividades lúdicas e educação musical é primordial para preparar crianças equilibradas e socialmente competentes.

Conforme defendido pelo RCNEI (Brasil, 1998a), o canto desempenha um papel relevante na educação musical infantil, integrando melodia, ritmo e harmonia e promovendo o desenvolvimento da audição. Ao cantar, as crianças imitam o que ouvem, elaborando um repertório de informações que possibilita a criação e a comunicação através da linguagem musical. O documento ressalta a importância de apresentar canções do cancioneiro popular infantil e da música popular brasileira, com textos de fácil compreensão para as crianças.

Nesse sentido, estabelece o RCNEI que:

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Atividades como ouvir música, cantar uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos (dentre outras) despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical (Brasil, 1998a, p. 48).

E também postula:

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (Brasil, 1998a, p. 49).

Ainda conforme esse documento, existe proximidade da criança com a música – “do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais” e, na interação da criança com os objetos e brinquedos sonoros que lhe são oferecidos, inicia-se “um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais” (Brasil, 1998a, p. 51). O RCNEI afirma que, até os 3 anos, os bebês tornam mais amplos os modos de expressão musical, fato advindo das conquistas vocais e corporais.

O que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades – que são altura, duração, intensidade e timbre. [...] A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos [...]. O brincar permeia a relação que estabelece com os diversos materiais disponíveis ao seu alcance (Brasil, 1998a, p. 51).

No decorrer dos três primeiros anos de vida da criança, a ação educativa deve promover o desenvolvimento das capacidades de ouvir, perceber e discriminar diferentes eventos sonoros, fontes sonoras e produções musicais; devem ser oportunizadas brincadeiras com música, imitação e reprodução de criações musicais. Entre os 4 e 6 anos de idade, é necessário que ocorram

aprofundamento e ampliação dos objetivos determinados para a fase anterior, tornando possíveis à criança a exploração e a identificação dos elementos da música para ela ser capaz de se expressar, relacionar-se com os outros e expandir seu conhecimento de mundo, também poder observar e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, utilizando improvisação, composição e interpretação musicais.

No que concerne à organização dos conteúdos, é fundamental que se respeitem o nível de percepção e o desenvolvimento musical e geral da criança em cada fase e, também, as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças de distintas regiões do país. Quanto aos conteúdos, estes devem ser abordados como conceitos que estão em construção, em um processo constante e integrado. Isso inclui a exploração de materiais e a escuta de obras musicais, a experiência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical e a consideração da música como um produto cultural do sujeito.

A música deve ser ofertada à criança por meio da utilização de recursos pedagógicos vivos e adequados. Isso ocorrendo, a criança será capaz de expressar sua criatividade, desenvolver sua personalidade assim como suas emoções, seu pensamento lógico e interatuar no meio em que se insere.

Santos, Tlaes e Lima (2017, p. 79) expõem que, em relação à criança, a música “incite sua imaginação e criatividade, recriando, assim, o mundo ao seu redor”, reedificando e fazendo parte “ativamente da construção da realidade que a cerca e de si mesm[a]”, assim como se apoderando da cultura dessa realidade.

Joly (2003) enfatiza que a educação musical, na Educação Infantil, tem também como objetivo desenvolver, na criança, outras capacidades além das musicais – integração, autoafirmação, cooperação, respeito aos pares e professores, comportamento respeitoso e indulgente, solidariedade, entre outras. Embora, ao se ensinar música na Educação Infantil, não se pretenda formar músicos ou profissionalizar em música, isso não significa que o aprendizado musical aconteça destituído de avaliação, planejamento e compromisso. As atividades musicais devem ser adequadas a cada faixa etária, ocorrendo com seriedade e qualidade (Galizia, 2011).

Keith Swanwick (2003, p. 69) propõe três princípios fundamentais para orientar o ensino de música nas escolas e o processo de educação musical na

Educação Infantil: 1) Compreender a música como um discurso abrangente, que inclui não apenas notas e melodias, mas também gestos, frases musicais, expressão musical, aspectos técnicos e desempenho; 2) Considerar o discurso musical das crianças, valorizando suas decisões, explorações pessoais e gostos musicais; e 3) Enfatizar a fluência musical tanto no início quanto ao longo do processo de aprendizagem, uma vez que “a fluência musical precede a leitura e escrita musical”.

O segundo princípio, que enfatiza a consideração do discurso musical das crianças, está alinhado com a Teoria Histórico-Crítica. Essa teoria destaca a importância de reconhecer e integrar a diversidade sociocultural dos alunos, promovendo uma educação que respeita as experiências individuais e incentiva a participação ativa e a reflexão crítica. Ao valorizar as contribuições únicas das crianças, o ensino de música se torna mais inclusivo e relevante, refletindo os princípios de conscientização e transformação social defendidos pela Teoria Histórico-Crítica.

Oliveira (2001, p. 99) acrescenta que, ao ensinar música na Educação Infantil, é necessário “fazer com que a criança se torne um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro”. Essa abordagem reforça a importância de criar um ambiente musical rico e estimulante, que contribua para o desenvolvimento sensível e abrangente das habilidades auditivas e musicais das crianças.

Corroboram Barros, Batista e Silva (2017, p. 24) ao postularem que, “[...] utilizada de maneira adequada e de forma comprometida, torna-se uma importante ferramenta no processo de educação da criança, pois a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço”.

De modo geral, na escola, a música notabiliza-se, normalmente, em canções folclóricas e brincadeiras de roda. Porém, lembra Brécia (2003, p. 29) que ela não deve ser empregada somente para entreter, mas como “[...] fonte de crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida”. Torna-se importante apresentar às crianças uma diversidade de gêneros, estilos e ritmos diferentes.

5.2.1. Diferentes linguagens da música para a aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 40) postula que, através “[...] das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas [as crianças] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”.

Por meio do canto, da dança e das diversas linguagens que a música abarca, ocorre a comunicação – a criança começa a se expressar por meio da música. Esta, misturando melodia, letra e ritmo, mostra-se prazerosa de ser cantada, dançada e ouvida, levando ao sentimento da alegria; a música também se configura em um método animado para se trabalhar com os alunos na fase de alfabetização, momento que exige que estes se mostrem seguros e à vontade para que a aprendizagem ocorra de forma espontânea (Yogi, 2003).

Barros, Batista e Silva (2017, p. 18) acrescentam que:

[...] através dela [a música] a criança pode desenvolver sua identidade, sua autonomia, já que por vezes o ambiente escolar se torna fechado, no que se refere a criar, por exemplo, enquanto que a música não rotula o que é certo ou errado, mas abre espaço para criar, e dar autonomia para desenvolver o que gosta, a partir da sua realidade.

Os autores enfatizam que a música permite às crianças desenvolver sua identidade e autonomia, oferecendo um espaço criativo que muitas vezes falta no ambiente escolar. A música não impõe regras rígidas, mas encoraja a expressão pessoal e o desenvolvimento conforme a realidade da criança.

Rosa (1990) afirma que a música é fundamental para o desenvolvimento sociocultural e psicológico das crianças, estimulando o interesse por novos conhecimentos e apoiando a pré-alfabetização. Assim, a música serve como uma ferramenta essencial para promover a autonomia, a identidade e o crescimento cognitivo e social das crianças. A música auxilia no desenvolvimento das relações socioculturais entre os sujeitos e desempenha papel fundamental no desenvolvimento psicológico e cultural das crianças. Para essa autora, a espontaneidade da expressão corporal advinda da música é capaz de fazer desabrochar o interesse da criança para outros conhecimentos, conforme os

temas abordados nas letras das músicas. Tal pensamento corrobora a ideia de que a linguagem musical é um relevante instrumento na fase de pré-alfabetização:

[...] quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes (Rosa, 1990, p. 21).

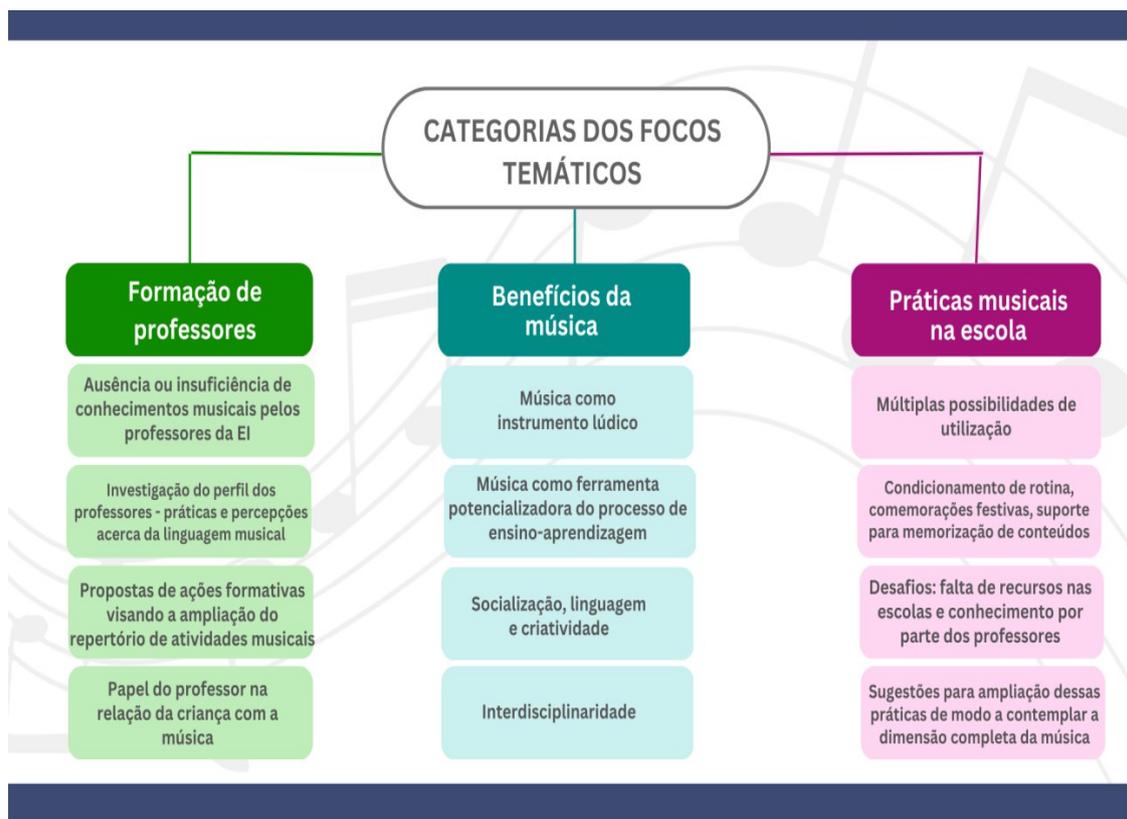
Rosa (1990) enfatiza que atividades musicais, como cantar, são cruciais para o desenvolvimento de funções psiconeurológicas essenciais, como coordenação visomotora, imitação de sons e gestos, atenção, percepção, memorização, raciocínio, inteligência, linguagem e expressão corporal. Essas habilidades são fundamentais para a aquisição de conhecimentos e raciocínio, sublinhando o papel vital da música no desenvolvimento psicológico e cognitivo das crianças.

Complementando essa visão, Borges (2021) explora os focos temáticos da musicalização escolar e ressalta que ela abrange aspectos que promovem a integração de habilidades cognitivas e emocionais. Borges confirma a ideia de Rosa ao demonstrar como a musicalização contribui para o desenvolvimento dessas funções mentais e para a aprendizagem. A abordagem de Borges reforça a importância das atividades musicais na escola, destacando sua capacidade de cultivar e fortalecer as aptidões descritas por Rosa e evidenciando o impacto positivo da música no desenvolvimento integral das crianças.

A visão de Borges (2021) é fundamental para compreender os focos temáticos envolvidos na musicalização escolar e sua relevância para o desenvolvimento global das crianças.

No que concerne ao ensino da música, reproduzimos a imagem elaborada por Borges (2021) que aponta os focos temáticos envolvidos com a musicalização na escola.

Figura 1 – Focos temáticos do ensino da música



Fonte: Borges (2021, p. 55).

Pereira (2017) versa sobre a significância da noção da música como meio lúdico para o desenvolvimento de habilidades, uma vez que, na Educação Infantil, a utilização da música por meio de brincadeiras lúdicas promove a criação de um contexto significativo de aprendizagem, encorajando o desenvolvimento.

O lúdico faz com que a aprendizagem se apresente mais interessante para a criança, pois as brincadeiras integram seu mundo. É consenso que as atividades promovem o processo de aprendizagem da criança por oferecer-lhe jogos, dança, bandinha rítmica, brincadeiras de rodas, entre outras, estimulando a expressão de suas emoções e a construção de novos significados. Ademais, a criança aprende tendo contato, tocando os objetos, vendo, sentindo (Pereira, 2017).

Na ótica de Gardner (1994, p. 111),

Qualquer indivíduo normal que teve uma exposição frequente à música pode manipular o som, o ritmo e o timbre para participar com algumas habilidades de atividades musicais, incluindo a composição, o canto ou a execução de instrumentos.

Ante a constatação de que a música comumente é vista como simples ferramenta tranquilizante, aplicada depois da realização de atividades físicas com o objetivo de reduzir tensões e manter as crianças entretidas ou em silêncio, Romanelli (2013, p. 6) enfatiza a finalidade da música na Educação Infantil:

[...] devemos superar a ideia de que essa arte é apenas uma estratégia metodológica para trabalhar as mais variadas áreas do conhecimento. Sem negar as possibilidades interdisciplinares que a música apresenta, ela é antes de tudo uma forma de conhecimento que deve fazer parte do cotidiano das crianças, com objetivo de desenvolvimento musical.

São consensos entre Gardner (1994) e Romanelli (2013), portanto, a necessidade e a importância da música no processo de ensino-aprendizagem da criança e em sua integração e interação pessoal, não restando dúvida de que facilita sua integração, interação e inclusão social. Além disso, atividades que empregam música podem contribuir como apoio em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo. A música também desenvolve o poder de concentração e raciocínio, sendo um recurso na coordenação neuromotora e na fonoaudiologia da criança (Leal, 2011).

Nesse sentido, corroboram Craidy e Kaercher (2001, p. 130) que:

Quando uma criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível, familiar e aconchegante. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. Além disso, as aprendizagens de forma de expressão que comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação.

E acrescenta Ferreira (2012, p. 43):

A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, a memorização de conteúdos, todos traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

As duas citações acima abordam diferentes aspectos do papel da música na Educação Infantil. Craidy e Kaercher (2001) destacam a função integradora da música, que ajuda na adaptação das crianças ao ambiente escolar e facilita a expressão emocional. Em contraste, Ferreira (2012) critica o uso mecânico da música, que pode limitar a criatividade das crianças ao ser usada para memorização e o reforço de comportamentos. Ele argumenta que a música deve ser utilizada para estimular a linguagem, a criatividade e o raciocínio de forma prazerosa, promovendo um desenvolvimento mais completo e se integrando efetivamente ao currículo. O desafio é equilibrar o uso da música para que continue a ser um recurso afetivo e expressivo, sem cair em práticas estereotipadas e limitantes.

Portanto, conforme Faria e Santos (2017), ao ser inserida no espaço escolar, a música deve visar à intensificação de outras funções da atividade humana da criança – linguagem, criatividade, raciocínio –, e sua condução em sala deve se dar de forma prazerosa, fazendo com que o ambiente seja adequado para diversas aprendizagens, levando ao melhor desenvolvimento e melhor comunicação da criança no que tange ao seu relacionamento humano. Acrescentam os autores que a realização de práticas educacionais de forma conjunta com a música estimula mais intensamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança, coadjuvando, dessa forma, para a formação da personalidade desta e sendo capaz de se mostrar o fio condutor de diferentes áreas curriculares.

É fundamental que a criança tenha acesso a músicas de boa qualidade, o que inclui uma instrumentação diversificada e cantores com técnica refinada. Músicas assim proporcionam uma experiência auditiva rica e envolvente, ajudando a criança a se conectar profundamente com diferentes aspectos culturais e emocionais. Esse acesso às riquezas da música contribui para o processo de humanização da criança, enriquecendo sua compreensão e expressão emocional. Portanto, músicas de boa qualidade são essenciais para o desenvolvimento integral da criança e para sua apropriação das dimensões humanas e culturais da música.

Ilari (2003) ressalta que a diversidade de atividades e estilos musicais é vasta, o que exige do professor um planejamento cuidadoso para proporcionar à

criança uma experiência completa de vivência musical. Isso inclui cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, identificar músicas, participar de jogos musicais, seguir rimas e parlendas com gestos, engajar-se em mímicas de instrumentos e sons, registrar e criar histórias musicais, compor canções e cantar espontaneamente. Esse planejamento é primordial para explorar e enriquecer a experiência musical das crianças de maneira abrangente.

Blagonadezhina (1961) defende que ocorre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos de uma criança à proporção que esta escuta uma música de movimentos rítmicos no compasso da melodia musical, pois isso lhe propicia prazer e, como resultado, melhor desempenho nas atividades educacionais desenvolvidas.

No que concerne à educação musical inclusiva, os objetivos da educação musical na escola de ensino regular são específicos, diferenciando-se dos que se realizam em projetos sociais, igrejas e escolas especializadas em música. Também não é inerente à musicoterapia, ou à música, ser empregada como ferramenta pedagógica para que hábitos e atitudes sejam constituídos ou com o objetivo de fixação de certo conteúdo de outras áreas do conhecimento.

Louro (2015, p. 36) define educação musical inclusiva como um conjunto de atividades que “[...] juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam”. Essa concepção ressalta a intencionalidade pedagógica no desenvolvimento de práticas musicais que promovam a inclusão, garantindo que todos os alunos participem de maneira ativa no processo de aprendizado.

Vitaliano (2010, p. 24) complementa essa ideia ao afirmar que “[...] a educação inclusiva é o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem, independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional”.

Dessa forma, a musicalização inclusiva surge como uma proposta que não apenas reconhece a pluralidade dos alunos, mas também integra elementos histórico-culturais, permitindo ao educando conhecer, reconhecer e se autoconhecer no meio em que está inserido. Quando planejadas cuidadosamente, as atividades musicais inclusivas revelam-se poderosas ferramentas para um

processo de ensino-aprendizagem significativo, promovendo a interação entre as diversidades e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, a musicalização inclusiva é vista como uma proposta que abrange a pluralidade dos alunos, traz uma carga histórico-cultural, possibilita ao aluno conhecer, reconhecer e se autoconhecer no meio em que vive. Atividades musicais inclusivas planejadas se mostram frutíferas para o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Ressaltamos que a musicalização se caracteriza como uma atividade inclusiva por sua perspectiva lúdica, visto que se esgueira das abordagens tradicionais em sala de aula. Integrar a música de maneira criativa e interativa promove a participação de todos os alunos, não importando suas habilidades ou necessidades específicas. Esse método mais dinâmico e menos formal facilita a expressão individual e a socialização, criando um ambiente educacional acolhedor e acessível. Assim, a musicalização se destaca como uma ferramenta eficaz para a inclusão, valorizando as diversidades e oferecendo novas formas de aprendizado. Ademais, a música abrange uma intencionalidade musical e uma consciência de escuta, demandando que os múltiplos elementos musicais sejam pensados em uma perspectiva inclusiva. Assim, é necessário que a atividade musical seja planejada trazendo elementos que tenham a possibilidade de serem escutados, sentidos ou assistidos pela criança. Nesse planejamento, é mister conhecer a diversidade do alunado e suas necessidades especiais e individuais.

A educação inclusiva por meio da aprendizagem musical permite vivências, melhor relação com o outro e com o mundo, pois esse aluno será capaz de partilhar suas experiências musicais com o grupo em que se encontra inserido. Essa troca de conhecimentos oportuniza experienciar outras culturas musicais, resultando na ampliação de seu leque de conhecimento. Além dos benefícios educacionais, a música pode impactar no nível pessoal e social dos alunos, haja vista que através dela são trabalhados os sentimentos, os estados de espírito, a memória e a concentração, elementos cruciais para a adaptação dos sujeitos a seu meio.

Segundo Gonçalves (2006, p. 28-29),

A Música também pode favorecer o desenvolvimento emocional de pessoas com necessidades especiais, a conscientização de si mesma, o despertar de emoções e da espontaneidade,

favorecendo, inclusive, a integração social e emocional, entre outras coisas.

A música se revela uma ferramenta poderosa no processo inclusivo, pois tem a capacidade de romper paradigmas e atitudes ao desafiar estereótipos e preconceitos. Ao permitir a participação ativa de todos os alunos, sejam quais forem suas habilidades ou deficiências, a música promove uma aceitação mais ampla da diversidade. Observa-se uma mudança nas expectativas dos educadores e alunos, com uma maior abertura para novas formas de expressão e interação. Percebe-se que a música quebra barreiras e fortalece a confiança dos alunos, valorizando suas contribuições individuais. Testemunha-se também um desenvolvimento mais robusto das identidades e personalidades dos alunos, resultando em um ambiente educacional mais acolhedor e enriquecedor. Assim, a prática musical se entrelaça com o processo inclusivo, incentivando a reflexão e a autoexpressão e promovendo a libertação dos alunos de limitações impostas por paradigmas tradicionais.

Brasiliiano, Castro e Souza (2014, p. 7) acentuam que

A música como elemento de inclusão se configura como um grande aliado frente ao trabalho educativo. A dinamicidade, o potencial socializador, a alegria e movimentação muitas vezes involuntárias causadas pelo ritmo de uma música, a tornam uma ferramenta de grande relevância nas mãos de educadores e músicos que trabalham com crianças.

Nesse contexto, adicionamos o pensamento de Soares (2006, p. 12): “todos são capazes de aprender a se expressar musicalmente, não havendo razões para a exclusão”. E trazemos o posicionamento de Finck (2009, p. 210) acerca do emprego da musicalidade para alunos surdos:

[...] tendo como ponto de partida a percepção da sensação vibrotátil, não pode ser categorizado apenas como desenvolvimento sensorial. Indica a possibilidade da percepção da vibração como sendo mais uma maneira de auxiliar o desenvolvimento simbólico da criança surda. A imagem visual utilizada como recurso pedagógico nas atividades de representação e interpretação de um contexto sonoro constitui-se como uma reorganização dessa ação inventada através dos símbolos e, ainda, a imagem mental interiorizada e vivenciada na ausência do objeto. As diferentes possibilidades da utilização das

simbologias representam uma parte muito importante do desenvolvimento da inteligência da criança surda. Entre os benefícios pode-se citar a sua capacidade de elaborar os sentimentos e emoções, e que foram manifestadas através das reações dessas crianças ao experimentar pela primeira vez os materiais didáticos adaptados.

Para a autora, por meio da música o indivíduo que apresenta surdez (termo utilizado na época) se torna capaz de demonstrar seus sentimentos e sua criatividade de diferentes maneiras, dançando, escrevendo, tocando ou ainda se expressando de outras formas.

Ferreira (2012) assinala que a música realiza significativa contribuição para o processo de inclusão escolar em razão de facilitar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Ademais, desenvolve a socialização e a coordenação motora, coadjuva o equilíbrio emocional, encoraja o civismo, possibilita a experimentação e a criação de distintas formas de participação, impulsiona a identidade cultural e apresenta caráter terapêutico, oportunizando segurança, independência e organização temporal para o aluno de inclusão.

Joly (2003) defende que a música representa, para os alunos inclusivos, um mundo que não se mostra ameaçador, um mundo com o qual eles são capazes de se comunicar, um mundo com que se autoidentificam.

Louro (2006, p. 30) contribui destacando que

Não é necessário, portanto, reservar o ensino de música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e, quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população.

Quando trata da educação musical no campo inclusivo, Soares (2018, p. 7) argumenta que a equiparação de oportunidades pode ser ofertada das seguintes formas:

– adaptações/alterações nas estratégias. Ex.: organização de arranjo para que todos os alunos/as possam participar de prática de conjunto; apresentação de um conceito de formas diversas;

- no uso de materiais diferenciados. Ex.: placas em madeira que contenham as figuras musicais para que possa ser feita escrita rítmica; material em relevo ou em cores contrastantes;
- na adaptação técnico instrumental. Ex.: execução de instrumentos com os pés para pessoas que não têm os braços; uso de órteses por pessoas que não têm algum membro;
- nas adaptações na partitura. Ex.: supressão de ornamentos ou de notas que não comprometam a melodia e/ou a harmonia para que uma pessoa que não tenha todos os dedos ou que tenha dificuldade na movimentação dos mesmos possa interpretar a música.

Estudiosa da música como disciplina inclusiva, Brito (2010) apregoa que o ambiente do fazer musical deve se mostrar agregador, com o docente sendo receptivo para aprender com seus alunos, apontando caminhos pelos quais todos os alunos, com necessidades especiais ou não, disponham de atitudes de escuta. Deve haver respeito pelas formas diversificadas com que esses alunos adotam as mais distintas expressões sonoras, assim como pela maneira como produzem música para suas vidas.

Louro (2006, p. 33) discute que, para que o professor de música seja capaz de laborar com a diversidade e levar em consideração as pessoas com deficiência em sua prática docente, urge o entendimento de que “a música não pode ser um privilégio de poucos” e que todos estão aptos a aprendê-la. A autora enfatiza que toda criança, inclusive as que apresentam necessidades educacionais especiais, é habilitada a edificar conhecimentos e habilidades específicas relacionadas à música e à Arte Musical, sejam estes teóricos ou prático-instrumentais.

Em outro estudo, Louro (2012, p. 43) postula que a boa qualidade musical inclusiva está intrínseca a pré-requisitos do docente: quebra das barreiras atitudinais; conhecimento mais profundo das deficiências; conhecimento pormenorizado do aluno; intercâmbio de informações; definição clara e realista das metas pedagógico musicais; estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações.

Ressaltamos que, quando tomam parte de um projeto de musicalização, as crianças realizam atividades distantes das que normalmente são ofertadas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e fisioterapeutas. Trata-se de atividades relevantes que estimulam o cérebro de forma diferente. Ademais, ter alunos com deficiência na sala de aula de música possibilita uma educação

com foco nas potencialidades de cada um e a diversificação das maneiras de aprendizagem desse grupo como um todo.

De acordo com Finck (2016, p. 39),

[...] em uma proposta de educação musical que se pretenda inclusiva, a elaboração, a organização e a sistematização de técnicas, recursos e materiais pedagógicos, sejam nas atividades de planejamento, na aplicação e na avaliação da educação musical, deverão, obrigatoriamente, integrar os conhecimentos dos processos cognitivos de aprendizagem musical para que possam ser utilizados pelo professor em sala de aula.

As práticas da musicalização inclusiva configuram-se, portanto, em significativo incentivo para as crianças, despertando nelas uma vontade e um querer fazer e praticar música tanto no espaço escolar como fora dele.

5.2.2. A realidade brasileira quanto à aprendizagem musical das crianças

No Brasil, a transmissão do conhecimento musical se dá nas instituições de ensino oficiais, pelas escolas regulares, e também em espaços não oficiais e informais – academias, conservatórios e comunidades religiosas. Ainda que isso ocorra, a música na escola possibilita um relacionamento entre essa arte e as demais áreas do conhecimento, o que seria menos provável em uma instituição especializada no ensino musical (Souza, 2007).

Campbell (1998), em pesquisa desenvolvida nos EUA, tinha como hipótese que a aprendizagem da música ocorria principalmente na escola formal ou em escolas especializadas, mas seu estudo revelou que diversas atitudes musicais das crianças eram resultados de sua aprendizagem em outros espaços sociais. Isso levou a autora a concluir que a música aprendida formalmente na escola pelas crianças era tão somente parte de seu conhecimento musical.

Em relação ao nosso país, segundo Romanelli (2009, p. 72),

[...] pode-se verificar uma aparente contradição com relação à aprendizagem musical das crianças no espaço escolar, ocorrendo simultaneamente situações de ausência do ensino formal de música e um ambiente propício de aprendizagem musical. Tal incongruência é um elemento importante para indicar que os processos de aprendizagem musical que ocorrem na escola são

complexos e não podem ser reduzidos apenas aos tradicionais procedimentos didáticos de sala de aula.

Inferimos, assim, que o ensino da música no Brasil não ocorre de forma sistemática nas escolas. Isso não significa que a música passou a não mais existir nos meios escolares, entretanto sua ocorrência se encontra ligada a iniciativas isoladas de alguns professores e escolas e às expressões musicais naturais das crianças (Romanelli, 2009).

Célia Almeida (2001) versa sobre a distinção entre duas concepções da Arte na escola: as visões essencialista e contextualista. Para os essencialistas, o ensino da Arte deve estar centrado nas linguagens artísticas, com abordagem apenas do que se mostra diretamente relacionado à Arte. Para os contextualistas, o espaço da Arte na escola trata-se de uma abordagem sociológica, levando ao aumento das relações sociais e à formação de valores e hábitos, enfatizando que “a arte é responsável pelo desenvolvimento emocional e de aptidões cognitivas e motoras” (Romanelli, 2009, p. 76).

Este trabalho não se propõe a explorar detalhadamente a aplicação da música para deficiências específicas. Contudo, o Quadro 1 apresenta de forma sucinta diversos estudos que ilustram como a música atua como uma ferramenta inclusiva para alunos com necessidades especiais. Esses relatos da literatura destacam como a música contribui para o desenvolvimento pessoal e social, o aumento da autoestima e a melhoria das relações familiares e escolares. Além disso, evidenciam o papel da música na expansão do vocabulário, no aprimoramento da expressão e na integração dos pais na rotina escolar. Esses achados confirmam a importância da música na promoção de uma educação mais inclusiva e transformadora.

Quadro 1 – Demonstrativo das práticas inclusivas com alunos com necessidades especiais

Autor	Título	Ano	Necessidade especial	Resultado
Oliveira, Nascimento e Freitas	Música e inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil	2012	Transtorno do Espectro Autista	Os alunos com TEA desenvolveram independência, realizando as atividades de forma correta.
Fonseca e Silva	Musicalização com crianças na Universidade Federal de Mato Grosso: a música como ferramenta para o desenvolvimento	2017	Transtorno do Espectro Autista	O aluno desenvolveu a capacidade de “tirar” músicas de ouvido no piano, e ocorreu significativo desenvolvimento cognitivo e musical.
Soares	Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso	2012	Transtorno do Espectro Autista	Constatou-se o desenvolvimento de melhor qualidade na prática vocal do aluno, junto com a resolução de dificuldades de comunicação e de interação social.
Ferreira	A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva	2011	Deficiência auditiva	Aumento da autoestima dos alunos, estreitamento das relações destes com a família e a escola.
Almeida, Almeida e Juvêncio	A importância da música na aprendizagem de uma criança com deficiência múltipla	2021	Deficiência múltipla	Foram adicionadas novas palavras ao vocabulário, relacionadas às cantigas aprendidas, também favoreceu a inclusão social e contribuiu para uma melhora significativa na capacidade de expressão, relacionamento, ampliação do senso de superação e elevação da autoestima.
Dias e Cunha	A música na escola. Sons e melodias que permeiam o processo de inclusão escolar numa escola de ensino fundamental em Curitiba-PR	2021	Transtorno de hiperatividade do desenvolvimento invasivo (THDI); Transtorno de déficit de aprendizagem (TDA); Síndrome de Down	Inserção dos pais na rotina diária dos filhos; estabelecimento de pautas comunicativas; concretização de interações e expressões pessoais; associação com fatos cotidianos; ativação das condições cognitivas.
Gomes <i>et al.</i>	Educação musical e Síndrome de Down	2018	Síndrome de Down	Impacto positivo na qualidade de vida dos estudantes e sua percepção.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em síntese, o quadro de autores confirma que a música é essencial para promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. Os estudos revelam que a música facilita o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, fazendo com que se tornem mais independentes e melhorem suas habilidades cognitivas e sociais. Além disso, contribui significativamente para o aumento da autoestima e a melhoria das relações com a família e a escola. A prática musical também expande o vocabulário, aprimora a expressão e promove a inclusão social. Por fim, a música favorece uma maior integração dos pais na rotina escolar e apoia o desenvolvimento cognitivo e comunicativo dos alunos. Esses achados destacam a música como uma ferramenta eficaz para uma educação inclusiva e transformadora.

Ante a importância da música para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, na próxima seção apresentamos as contribuições pedagógicas para o trabalho com a Arte Musical na Educação Infantil inclusiva.

6. CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ARTE MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] consideramos que as vivências das crianças em todos os tempos e espaços escolares são pedagógicas, isto é, as ações realizadas nas instituições, por mais secundárias que pareçam ser, e sejam quais forem o lugar e o tempo em que se realizem, são carregadas de valores e conteúdos e constituem-se como ações educativas (Chaves, 2010a, p. 65).

A rotina escolar integra todos os membros da comunidade escolar – professores, funcionários e familiares – e se manifesta em diversos momentos e espaços, tanto na chegada quanto no retorno pedagógico, criando oportunidades para intervenções educacionais contínuas. No entanto, fora da escola, a música com a qual as crianças têm maior contato é geralmente a música comercial, veiculada no rádio, na televisão e na internet. Essas músicas frequentemente carecem de recursos artísticos e qualidade vocal, limitando o valor educacional e cultural oferecido. Dado que as crianças tendem a usar a imitação como um mecanismo fundamental para a aprendizagem, é essencial que a escola e os professores forneçam um material musical diversificado e de alta qualidade. Isso permitirá a ampliação do universo cultural infantil e promoverá uma experiência musical mais enriquecedora e educativa.

Segundo Cunha (1984), por meio do rádio e da televisão, a criança aprende somente a repetir, não a ser criativa, pois as “crianças recebem um material pronto”. O trabalho com as crianças na Educação Infantil se desenvolve a partir da compreensão dos componentes sonoros do ambiente. Cabe ao professor organizar de forma lúdica e afetuosa os conteúdos, tendo em vista que atividades de musicalização favorecem a aquisição e a ampliação da atenção para ouvir os diferentes sons.

De acordo com Thiessen e Beal (1986), é muito importante que o educador esteja atento para a observação de alguns procedimentos em sua ação docente: as atividades propostas deverão despertar o interesse do grupo; a participação dos mais tímidos só poderá ser exigida quando estes se sentirem seguros; o uso da música como rotina desprovida de significado deverá ser evitado; na

realização das atividades musicais procurar não privilegiar determinadas crianças e suspender a atividade sempre que as crianças apresentarem diminuição no interesse.

Na primeira infância, ou seja, crianças até 3 anos, em idade pré-escolar, e acima de 3 anos até 6 ou 7 anos (Vigotski, 2018), devem estar presentes canções de ninar tradicionais, brinquedos cantados e rítmicos, rodas e cirandas, jogos com movimentos, brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais e outras produções para a infância. As situações em que se trabalham instrumentos musicais e objetos sonoros são muito importantes para a livre exploração da criança, acompanhada da possibilidade de imitação de gestos. Crianças de 4 a 6 anos se envolverão em atividades fornecidas pelo professor que possam atender aos seguintes requisitos: reconhecimento; discriminação e utilização do som e do silêncio, das variações sonoras quanto a densidade, timbre e intensidade; jogos, participação em improvisação musical. Por meio da participação em jogos, brincadeiras e canções diversas a criança poderá desenvolver a memória musical.

O professor deve abordar todos os conteúdos que compõem a educação musical de maneira expressiva para que sejam significativos para os alunos. Deverá procurar sempre contextualizar as atividades de maneira lúdica, utilizando-se de jogos e brincadeiras, acalantos, parlendas, canções mnemônicas (para fixar ou ensinar algo), brincadeiras de roda, jogos sensoriais e outros.

Chaves (2014b), ao acompanhar as aulas em muitas escolas públicas e particulares nos anos finais do Ensino Fundamental, observou que o ensino de Arte acontecia de forma a comemorar algumas datas, como o Dia das Mães, com recorte de mulheres e pintura com lápis de cor. No ensino infantil, elementos da música como corporatividade, movimento e criatividade estão presentes em sala de aula na rotina das crianças.

Stein (2014, p. 108) questiona sobre o ensino da Arte nos centros de Educação Infantil, seu propósito quanto a imagens, letras, movimentos nas músicas usadas nas aulas:

Diante disso, atentamos para a necessidade de refletir sobre essas ofertas e analisar as consequências das práticas educativas que se efetivam junto às crianças. Consideramos adequado examinar o significado das imagens, músicas e movimentos apresentados às crianças por meio de intervenções pedagógicas

e seus impactos no desenvolvimento dos escolares. Desse modo, a partir das situações que relatamos anteriormente, podemos refletir sobre como têm se firmado as propostas relativas à Arte nas instituições educativas e as finalidades dessas ações mediante algumas indagações: Que imagens são valorizadas? Quem as produziu? Que valores representam? Que músicas são executadas? O que dizem suas letras? Que movimentos são ensinados? O que esses gestos significam? Qual o propósito dessas intervenções e recursos didáticos? Quais os critérios utilizados pelos docentes para a organização do ensino de Arte?

A reflexão, os objetivos por detrás das práticas educacionais nas escolas e as intervenções por trás desse trabalho são questionados pela autora, que complementa:

O que queremos demonstrar é que as conquistas no desenvolvimento da criança estão diretamente relacionadas às propostas educativas realizadas nas escolas, e isto exige uma reflexão sobre a forma como as instituições são organizadas e quais os critérios e os propósitos utilizados para a sua organização. Nesse contexto, em conformidade com Chaves (2014), entendemos que um dos desafios que se apresentam aos educadores neste momento é a reflexão acerca de suas intervenções pedagógicas nas unidades escolares e, por vezes, a reorganização dessas intervenções (Stein, 2014, p. 108).

Assim como Chaves (2014b), entendemos que a análise do fazer docente e de uma possível reorganização das ações realizadas nas instituições escolares asseguraria possibilidades de êxito quando pautada em uma proposta de formação amparada em estudos contínuos e em uma perspectiva de educação humanizadora. De acordo com a autora, a maneira como a formação docente tem sido organizada na atualidade não tem proporcionado reflexões que propiciem aos educadores a compreensão da dinâmica da vida dos homens e a reavaliação de suas práticas. Afirma ainda que:

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata (Chaves, 2014a, p. 121).

A desigualdade econômica que vemos nas escolas, muitas vezes sem dimensionarmos seu real significado, tem se expressado em diversas situações – por exemplo, na escassez de materiais, em estruturas físicas inadequadas e numa ação educativa que por vezes revela as consequências de uma formação fragmentada e fragilizada (Chaves, 2014a).

6.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM A ARTE MUSICAL

A formação de professores contribui para que a educação tenha avanços. Facci (2004, p. 62), ao tratar do processo de formação de educadores e membros das equipes pedagógicas, afirma que “[...] a formação docente apresenta possibilidades de avanço – ainda que modestos – quando baseada em uma defesa de sociedade, homem e educação em harmonia com uma prática educativa que favoreça a promoção dos homens”.

De acordo com Chaves (2008), a Teoria Histórico-Cultural apresenta os fundamentos necessários para uma educação humanizada, tendo em vista que as teorias atreladas aos pressupostos marxistas não se alinham às circunstâncias de manutenção do capitalismo. Em consonância com a autora, entendemos que realizar estudos tendo como pressuposto metodológico o Materialismo Histórico-Dialético constitui-se como tarefa árdua nesse período de desvalorização dos fundamentos, anúncio do conhecimento e, de fato, a negação deste, como tem afirmado Duarte (2003).

Reiteramos o já postulado por inúmeros estudos: a graduação não representa o caminho final na formação do docente.

A formação contínua é oportunidade ímpar para aprimorar a atuação profissional; por mais criteriosos que sejam os estudos realizados no processo de formação do docente, ainda assim não se comparam à oportunidade de dialogar, planejar algo para o trabalho em execução nas escolas e salas de aula (Chaves, 2020, p. 228).

Em consonância com Romanelli (2009, p. 75),

Uma das características principais é o caráter multidisciplinar na disciplina de artes, que prevê o ensino de quatro linguagens artísticas diferentes: artes visuais, música, dança e teatro. Tal situação estimula a demanda por um professor polivalente, capaz de ministrar aulas dentro dos conteúdos dessas quatro linguagens artísticas. Conforme relatam Liane Hentschke e Alda Oliveira (2000), o fato da maioria dos professores da disciplina de arte ter sua formação concentrada nas artes visuais e tender a manter-se dentro de sua área de conhecimento, é uma das razões para que o ensino de música seja pouco comum no ensino formal.

Ferreira (2009, p. 39), em sua dissertação de mestrado, discutiu sobre a formação do profissional que está sendo formado nos cursos de graduação em Música e apontou “a distância abismal que existe entre esses conteúdos e a realidade cotidiana dos alunos”. Concluiu seu estudo asseverando que os alunos “aparentemente conseguem ser formados por um modelo e se profissionalizar em outro” (Ferreira, 2009, p. 39). Tal perspectiva é corroborada por Kleber (2000, p. 6), quando defende que “o músico se depara com a problemática de como articular sua prática profissional com a vida cotidiana, se valendo do que vivenciou na Universidade”.

Ao analisar a formação profissional do educador musical, Bellochio (2003, p. 18) assinala que:

Entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações sócio-educacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros.

Bellochio (2003) aponta ser difícil considerar que o processo de formação profissional, no caso a formação inicial, seja o único fator que provoca a qualidade da prática profissional dos professores e a melhoria das condições de ensino. Em sua ótica, é necessária a compreensão da condição da profissão do professor para além da formação inicial. A formação profissional não se encerra ao final da graduação, mas se estende em contínuas construção e reconstrução.

Em relação à música, além das práticas pedagógicas dos professores da escola, os formadores devem considerar as várias formas de realização da música e da educação musical no espaço socialmente determinado, atentando à produção musical para além da escola e da academia. Desse modo:

[...] a compreensão do fenômeno ensino aprendizagem musical não se esgota no acontecimento 'aula' ou no espaço institucional da escola. [...] o desafio para entender a educação musical hoje passa a ser, assim, explicar o que ocorre dentro da escola em relação ao que ocorre no seu exterior, sem indicar delimitações fixas de territórios (Souza, 2001, p. 38).

Bellochio (2003) chama a atenção para as incoerências presentes nas orientações das Diretrizes. Por um lado, há a exigência da formação profissional para atuar na escola básica e, por outro, alunos que buscam os cursos de licenciatura visando a outras demandas de formação, além da multiplicidade de perfis desses alunos. Outra preocupação da autora é o fato de que os licenciados em Música, formados para atuar na Educação Básica, não se deparam com relevantes oportunidades de realizar concursos públicos para o quadro profissional, sendo normalmente seu destino o espaço privado da Educação Básica ou outros espaços.

No que tange à educação musical, a formação e a prática musical do professor devem ocorrer paralelamente à sua formação pedagógica. Isso significa a coexistência e a contextualização do campo da música e do saber pedagógico da educação via experiências diversas. Cabe ao educador musical “fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa” (Bellochio, 2003, p. 4). Na concepção dessa autora, a formação de professores deve ser realizada em cursos de licenciatura que se mostrem comprometidos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão.

Souza (2001, p. 19) corrobora esse posicionamento argumentando que

[...] a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a Universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora [...]

A meu ver são essas as questões que deverão estar no centro dos próximos debates, se desejarmos uma Licenciatura realmente pautada nas necessidades atuais e condizentes com o tempo presente.

No contexto da educação musical, é particularmente relevante abordar a formação musical dos professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para aprofundar essa discussão, recorreremos novamente à perspectiva de Bellochio (2003, p. 5), que enfatiza a importância dessa formação para garantir uma prática pedagógica eficaz e enriquecedora:

Entendo que é preciso possibilitar formação, em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos. É claro que existem limites, sobretudo quanto ao domínio do conhecimento musical. [...] o quadro real, que temos em grande parte das escolas do Brasil, é de professores unidocentes cometendo “atrocidades” na área musical por falta de formação e conhecimentos para melhor conduzir seus trabalhos. [...] Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último.

No tocante à formação de professores, é preciso que os docentes tenham a consciência do quanto a música contribui na sala de aula, sendo uma forma de adquirirem mais conhecimento acerca de seus alunos, tendo em vista que, por meio da linguagem musical, estes poderão se expressar mais facilmente. Nesse âmbito, Romanelli (2013, p. 7) enfatiza a necessidade de incluir esse debate na formação de professores para que estes entendam que não é mister o domínio da música, uma vez que esse “[...] conhecimento não se restringe ao domínio formal e acadêmico”, mas trazer ao ambiente da Educação Infantil as experiências musicais construídas por cada um no decorrer da sua vida e anterior até ao nascimento, expandindo, assim, o repertório cultural e o acesso à Arte por parte dos educandos.

Dessa forma, visamos à prática educativa humanizadora²², cujo objetivo é o ensino que permeia o desenvolvimento humano mediante intervenções

²² A educação humanizada valoriza a singularidade de cada estudante, reconhecendo-o como um ser integral, dotado de sonhos, medos, frustrações e outras vivências que compõem sua identidade. Nesse contexto, é essencial compreender o aluno em sua totalidade, destacando a

pedagógicas com arte e literatura infantil que contribuem para ampliar o conhecimento e enriquecer o desenvolvimento intelectual e as relações sociais da criança. Citamos Chaves *et al.* (2015, p. 66), para os quais:

[...] apresentar músicas, histórias e poesias às crianças configura-se como uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida o que há de mais elaborado, devendo os textos caracterizarem-se pelo rigor na escrita, argumentação e, necessariamente, por sua condição de encantar [...].

Segundo Leontiev (1978), as produções humanas devem ser passadas de geração a geração, a todos os seres humanos, assim as “[...] práticas educativas e o encanto por autores, personagens, canções populares, poesias e histórias [...]” são indissociáveis e podem viabilizar uma aprendizagem que favoreça a promoção humana; em outras palavras, significa levar os escolares a estágios cada vez mais avançados de desenvolvimento (Chaves *et al.*, 2015).

Para haver boas práticas pedagógicas, é essencial ter bons professores, docentes bem-preparados. Sobre a preocupação com a educação, Chaves (2012, p. 14-15) assim discorre:

Dentre seus desafios estava fazer com que as elaborações e manifestações de dirigentes, educadores e artistas (escritores particularmente) transmitissem uma ideia complexa e valiosa de maneira simples e, ao mesmo tempo, sem perder a riqueza da arte. A educação e a cultura, estratégicas para o processo de construção da sociedade comunista, deveriam ser pensadas objetivando o bem comum de trabalhadores e camponeses. Assim, os livros, as escolas, os teatros e os museus deveriam favorecer a educação, não apenas em seu aspecto formal de aprendizagem da escrita e de conteúdos técnicos, mas o contexto daquele período histórico clamava por uma educação cultural.

As práticas pedagógicas podem ser construídas por meio da Arte, utilizando-se de diversos instrumentos como teatros, livros, museus, explorando não somente o universo histórico, mas também o contexto cultural.

6.2. A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE MUSICAL NA APRENDIZAGEM E NO CONVÍVIO SOCIAL

A vivência da música no dia a dia e na escola colabora com as pretensões didático-pedagógicas à medida que, por meio de uma triagem criteriosa, se misturem gradativamente os conteúdos músico-culturais, de dentro e fora da escola, e se consiga assim um equilíbrio no produto sociocultural da aprendizagem.

A música acresce ao fazer pedagógico em muitas culturas, no comprometimento que os alunos aprendam e conheçam a realidade cultural que os envolve. Está em suas características de tempo e lugar, mostra a realidade em seu conteúdo, na expansão e expressão dos sentimentos que identificam o jeito de ser, de pensar e de agir de cada povo.

Na música encontramos diversos elementos significativos e relevantes para o desenvolvimento físico e intelectual da criança que acompanham suas várias etapas evolutivas.

A música na educação pré-escolar não tem fim em si mesma, não visa a formação de músicos precoces ou de profundos conhecedores de música. Sua utilização que dentre os outros se destacam: a sensibilização do ouvido, a expressão corporal, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento do ritmo, a auto-disciplina, a retenção de conhecimentos, o desenvolvimento do gosto pela música, a aquisição de cultura e a aquisição de formas de lazer (Rizzo, 1983, p. 242, grifo do autor).

Gagnard (1974, p. 17) tem a seguinte posição frente à educação musical: “A iniciação musical infantil deverá fomentar na criança o desenvolvimento máximo da criatividade individual dentro do desenvolvimento máximo da criatividade coletiva”.

De acordo com Ferreira e Caldas (1985), a música desempenha um importante papel na personalidade do ser humano em vários aspectos, tanto sociais como mentais.

A educação integral da personalidade do educando, encarada sob seu aspecto global, tem na música o seu mais alto elemento de socialização e ajustamento, que atuando através do prazer sadio

e da satisfação íntima e coletiva, produz por suas atividades a necessária higiene mental e terapêutica. A música combate a agressividade, canalizando o excesso de energia, dá meios para enfrentar o isolacionismo, desenvolve o espírito de iniciativa, a auto-expressão, o desenvolvimento da inteligência e habilidades motoras, responsabilidade e obediência às regras e penalidades (situação nos jogos). Dá igual oportunidade a todos e integra o indivíduo no seu meio ambiente (Ferreira; Caldas, 1985, p. 122).

De acordo com as autoras, as atividades musicais desenvolvidas na Educação Infantil devem contribuir para o desenvolvimento das crianças, estimulando sua capacidade auditiva, fazendo distinções entre vários ritmos, controlando a altura dos sons, enriquecendo o vocabulário e a sensibilidade, ampliando o gosto pela música e ajudando na dicção através da articulação.

Segundo Rizzo (1983), uma das potencialidades desenvolvidas pela música na Educação Infantil é a audição, pois o ouvido sensível discrimina sons, volume, intensidade, altura e ritmos, capta a pronúncia das palavras, indispensável para a alfabetização, enriquece o vocabulário e a sensibilidade e auxilia na dicção por meio da articulação de palavras.

O ouvinte sensível é capaz de apreciar com maior intensidade de sentimento a boa música e satisfazer-se através dessa atividade. A freqüência com que a criança é levada a ouvir e apreciar músicas de boa qualidade é responsável direta pelo gosto pela música e, às vezes, pelo despertar de vocações (Rizzo, 1983, p. 243, grifo do autor).

A criança está imersa em um universo sonoro, e segundo Mársico (1992), no estudo das pedagogas Abbadie e Gillie, esse universo é um espaço-tempo, isto é, os ruídos e os sons são produzidos em pontos de espaço, e as fontes sonoras são localizadas neste. E assim, por meio da percepção auditiva, o sujeito é capaz de identificar não somente a natureza de fonte sonora, mas também identificá-la em tempo e espaço. Nos primeiros anos de vida da criança, os dados sensoriais recolhidos pelos órgãos dos sentidos são desordenados. Através de estratégias sensório-motoras, a criança deverá ordená-las.

Segundo Mársico (1992, p. 41), “[...] a criança pequena intelectualiza sua sensorialidade”. Assim entende a percepção enquanto uma obtenção progressiva, uma interpretação de dados pelos sentidos. “Graças à atividade perceptiva, o

sujeito ultrapassa o simples contato sensorial com o mundo e passa a compreendê-lo” (Mársico, 1992, p. 41).

Ouvir significa apenas estar exposto em um mundo sonoro, captando tudo ao seu redor, e a escuta compreende interesse, motivação e atenção. A escuta seleciona do mundo sonoro o que interessa para o indivíduo, podendo desse modo perceber elementos da música como tonalidade, timbre, andamento, ritmo e outros, permite também a compreensão, isto é, aprender a consciência do que o ouvido capta. De acordo com Jeandot (1990, p. 22), “[...] todos nós ouvimos a música de acordo com nossas aptidões variáveis, sob certo aspecto, em três planos distintos: sensível, expressivo e puramente musical, o que corresponde a ouvir, escutar e compreender”.

Jeandot (1990) salienta que essa é a razão pela qual o professor deve ter em consideração os níveis de desenvolvimento individual da criança, ajustando essas atividades conforme suas aptidões e estágio auditivo.

A música pode desenvolver também a escuta crítica, além da escuta sensível e ativa na educação musical.

Se a escuta requer concentração, a escuta crítica, por sua vez, envolve distanciamento em relação àquilo que se observa. Por isso é interessante gravar o trabalho da criança para que ela o escute posteriormente. Escutando a si própria, a criança desenvolve a capacidade de prever resultados, ato que, com o tempo, ela passa a realizar durante a própria execução. É ouvindo analiticamente sua própria música e a de outros compositores que a criança constrói seu espírito crítico (Jeandot, 1990, p. 22).

Gagnard (1974) enuncia que o ouvido é o primeiro sentido a se desenvolver em termos cronológicos. Desde o seu nascimento, a criança reage a impulsos sonoros à sua volta reconhecendo a voz materna mesmo antes de ver algo. Assim, o meio sonoro e as informações contidas tornam-se extremamente importantes. E acrescenta:

A criança acostumada a ouvir música (se os seus pais são instrumentistas ou têm por hábito ouvir no rádio programas de música clássica) integra, sem se perceber, o mundo dos sons no seu universo interior – como foi o caso da maior parte dos compositores: o Schubert por exemplo, ou da família Bach, organicistas de pais para filhos (Gagnard, 1974, p. 45).

No aspecto sensorial, o ouvido é um receptor ligado às estruturas nervosas muito importantes, como as zonas de córtex cerebral. Outra contribuição de muita relevância para o desenvolvimento da criança é o ritmo. Segundo Jeandot (1990), o ritmo é, para a música, um elemento indispensável, estabelecendo o seu movimento e sua palpação, mostrando o confronto entre o som e o silêncio. O ritmo é de vital importância para o equilíbrio humano. É marcado por tensões e relaxamentos energéticos e sucessivos, sujeito ao dia a dia pela movimentação e ritmo fisiológico. “Essa noção rítmica instintiva, a que se mesclam elementos sensoriais e afetivos, constitui a base de nosso senso de equilíbrio e harmonia, essencial para que nos situemos no mundo e percebamos seus limites e contornos” (Jeandot, 1990, p. 26).

A noção rítmica para a criança, segundo Jeandot (1990), é ainda instintiva, e a criança não possui, no início, controle sobre ela. Complementa a autora que:

A criança possui essa noção instintiva de ritmo, mas a princípio não tem controle sobre ele, devido à falta de maturação de seu sistema nervoso, que a impede de estabelecer as coordenações neuromusculares necessárias. Isso explica os numerosos e pacientes exercícios aos quais a criancinha se entrega. Ela brinca com sons e movimentos cadenciados, da mesma forma como brinca com forma e cores. Cria fantasias e sente necessidades de extravasar seus pensamentos e sentimentos por meio de formas concretas. Os jogos sensório-motores que realiza constituem esforços de organização da inteligência, através dos quais construirá seu conhecimento a respeito das formas, dos sons, dos movimentos, do tempo e do espaço (Jeandot, 1990, p. 26).

O ritmo é um elemento musical relacionado com o movimento humano, segundo Mársico (1982), por isso o ritmo representa um emprego pedagógico, útil e essencial para o desenvolvimento do instinto rítmico. Acresce que:

A expressão do ritmo através do movimento é, pois, uma atividade que faz parte da educação musical moderna. Movimentando-se através da música, a criança aprende a ouvi-la e a responder a ela com imaginação, explorando as ideias expressivas que contém. Por isso o movimento deve ser visto como uma forma de expressão musical e criadora (Mársico, 1982, p. 66).

É impossível identificar todas as contribuições decorrentes da aquisição do ritmo na educação musical:

Assim, a expressão do ritmo pelo movimento contribui para desenvolver no aluno a imaginação e controle corporal, bem como a formação dos conceitos de rápido/lento, forte/fraco, longo/curto em termos de movimento corporal, predispondo-o para experiência e favorecendo a prontidão e precisão de suas respostas rítmicas (Mársico, 1982, p. 66).

O ritmo é exercitado por meio de movimentos corporais de percussão, como batidas de mãos e pés, e pela educação do senso musical propriamente dito. Segundo Mársico (1982), canções que sugerem movimentos corporais podem ser de extremo valor para o desenvolvimento infantil global se bem utilizadas. As canções favorecem sobretudo o interesse e a participação ativa da criança e podem ser: canções de ninar (movimentos laterais e de embalo); canções descritivas (fenômenos naturais, como chuva, vento, sol e outros); e canções de marcha (galope, salto, marcha etc.). As modalidades citadas de canções mantêm como principal objetivo o movimento. Para Idla (1972), o ritmo está entre os elementos básicos da música, constituindo parte da educação musical pelo movimento. E continua:

Os elementos básicos da música são melodia, harmonia e ritmo. O ritmo está mais próximo da motricidade. Na educação do movimento, mediante o efeito recíproco entre música e movimento, podemos chegar ao extremo de fazer visível a música pelo movimento, e audível o movimento pela música. Do que foi expresso, se entende que não devemos considerar a música como um elemento de mera distração, mas sim como um elo psicomotor (Idla, 1972, p. 29).

Por meio do ritmo o indivíduo expressa pulsações, emoções e sentimentos. O ritmo aparece de uma maneira muito espontânea na criança, exprime a alegria que acompanha o canto. Os ritmos fazem parte de seu desenvolvimento psicomotor; através dele as crianças organizam experiências de coordenação e equilíbrio.

A esse respeito, Pallarés (1981, p. 7) escreve:

Todo movimento espontâneo da criança, seja subir, descer, escorregar, puxar, empurrar, abaixar, levantar, e outros, quando está só ou com outras crianças, obedece necessariamente a uma organização individual, a um ritmo próprio, isto é, a duração entre cada contração e descontração, cuja soma forma a unidade do ritmo e expressa a regularidade do movimento de cada um.

A vivência do ritmo, como um todo, pela criança, experimentando as formas de movimento e de expressão de seu corpo, exploradas por meio da dança, contribui para a socialização, com a satisfação das necessidades biológicas, psicomotoras e sociais. Ainda para Pallarés (1981, p. 12),

Pela riqueza que as atividades rítmicas oferecem à formação do corpo e mente, beneficiando o organismo, em geral, solicitando a inteligência, oportunizando as atividades em grupo de características alegres e motivadoras, não se pode deixar de valorizá-las, oferecendo esta oportunidade ao pré-escolar, atendendo às suas necessidades biológicas e psicomotoras, pois a perda dessa oportunidade vai refletir na sua vida futura como uma falha em sua formação geral.

Pallarés (1981) afirma ainda que cada criança tem seu ritmo próprio, dependendo de sua personalidade e maneira de ser: algumas são rápidas, outras lentas, umas ativas, outras tímidas, umas inquietas, outras calmas, e há as indiferentes. É na escola e no convívio com outros da mesma idade que a criança, pela mediação do educador, “apropria-se” dos diferentes ritmos individuais, alcançando um ritmo coletivo.

Ao pensarmos em estratégias para o trabalho com a Arte Musical na Educação Infantil inclusiva, elencamos algumas propostas subdivididas nos elementos musicais, tema da próxima seção.

6.3. SISTEMATIZANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS

A socialização é essencial para o desenvolvimento das crianças, e a música oferece uma rica oportunidade para a expressão emocional e o movimento. Brinquedos cantados e cantigas de roda, como *Atirei o pau no gato*, *Pai Francisco*, *Linda rosa juvenil*, *Margarida em seu castelo*, *Eu sou rica, rica, rica*, *Fui no Tororó*, *Ciranda cirandinha*, *Teresinha de Jesus*, *Pobre viúva*, entre outras, fazem parte do repertório infantil e permanecem ao longo do tempo. Essas músicas facilitam a cooperação, o aprendizado de regras sociais e a aceitação no grupo, além de contribuir para o desenvolvimento psicomotor de maneira divertida. por meio do canto e da brincadeira, as crianças vivenciam momentos de alegria e fortalecem seus vínculos sociais.

As canções são muito utilizadas no período da Educação Infantil, sendo um marco no processo de socialização da criança. Dificuldades podem surgir nesse processo em função da insegurança própria da criança ou até mesmo dos pais. Segundo Enderle (1985), o início do processo de socialização impõe certas dificuldades para a criança, já que se inserir em um grupo representa uma ameaça à parte da identidade individual. A música é um elemento bastante rico para o processo de socialização, pois por meio dela as crianças deixam-se embalar por ritmo e melodia, comportamento comum a todos os integrantes de um grupo.

Porcher (1982) afirma que, graças à música, a criança pode desenvolver a sua individualização (consciência de si mesma) e a sua socialização (consciência de outros) física e sensorialmente pelo ritmo e som e afetivamente pela melodia.

Já segundo Pallarés (1981, p. 98),

Com a utilização do ritmo da música, do canto, da percussão, a criança se movimenta com alegria, quando o faz com sua imaginação própria ou com outras crianças, favorecendo o relacionamento em interpretações de grupo, contribuindo para a integração social.

A música é um elemento que muito contribui para a formação da personalidade da criança, especialmente para as tímidas. Por meio do ritmo e das melodias conhecidas, pode fazer com que as crianças se integrem e participem de um grupo mais facilmente.

Segundo Rizzo (1983), a música promove a expressão corporal, pois conduz movimentos harmoniosos. E é na fase da Educação Infantil que devem ser trabalhados os movimentos do corpo e a espontaneidade. A maioria das cantigas infantis permite a livre expressão do movimento.

Muitas cantigas infantis são visivelmente relacionadas aos assuntos de vivência infantil e auxiliam na ampliação do vocabulário e na obtenção de conhecimentos. O conteúdo veiculado por essas letras destaca temáticas como vozes de animais, partes do corpo, noções de higiene, profissões, sons de instrumentos, fenômenos da natureza, transporte etc.

Na pré-escola as letras das canções falam de bichinhos, plantas, cores, vozes de animais, assuntos de sua vivência e enriquecem o vocabulário da criança [...] Cantar junto e movimentar-se com

coleguinhas, pela sugestão e comando da música, nada mais é que o desenvolvimento de autocontrole de movimentos e autodisciplina, outros objetivos da educação pré-escolar (Rizzo, 1983, p. 243-244).

O gosto pela música, conforme Rizzo (1983), deve ser promovido na Educação Infantil pelo professor, que deve ser sensível à música e ao interesse das crianças. As músicas devem ser apresentadas às crianças de maneira agradável. O repertório deve ser variado e de boa qualidade, contendo músicas folclóricas, do repertório infantil e também clássicas e populares.

Reiteramos que a música é um importante elo para a cultura, e por meio de cantigas e canções são transmitidos tradições e conhecimentos.

Não deve haver preconceito no emprego de músicas populares desde que elas não carreguem informações inadequadas à formação moral da criança. As letras dos brinquedos cantados e cantigas folclóricas devem fazer parte do acervo de conhecimento de um povo: elas representam um traço de união entre os indivíduos de uma mesma sociedade, e é função da escola perpetuar esse acervo cultural geral, mas no jardim sua função primordial será a de desenvolver o gosto pela música, através da sensibilização do ouvido (Rizzo, 1983, p. 244).

Penna (1990) assevera que o folclore é uma maneira de recuperar a cultura popular e a forma mais adequada para a musicalização, por conter estruturas de linguagem musical e estar associada com danças, festas, trabalho e outros. O material folclórico contribui para a compreensão das manifestações da cultura em sua complexidade. As atividades folclóricas são também um aspecto bastante relevante para o desenvolvimento do ritmo coletivo, além de favorecer a socialização e despertar as crianças para o folclore e a cultura.

As atividades folclóricas permitem a aquisição de hábitos sociais, companheirismo, além de contribuir para a sensibilidade auditiva, expressão do gesto, descoberta do ritmo; as danças, como manifestação popular, cultivam o valor ao tradicional, chamado a atenção da criança desde cedo para esse aspecto, finalmente oportunizam a conscientização da orientação no espaço situação no grupo, na permanente atenção de ocupação do seu lugar (Pallarés, 1981, p. 121).

Com a inserção de músicas e atividades folclóricas na Educação Infantil há uma integração em grupo e uma forma geral da criança nos aspectos cognitivo e físico. A música apresenta pontos positivos para o desenvolvimento infantil. O conhecimento e a execução do trabalho com a educação musical exigem do professor a observação de algumas orientações didáticas que favorecem condições de aprendizagem para os diferentes alunos que integram a Educação Infantil. A discussão dessas orientações didáticas são as estratégias pedagógicas abordadas no próximo capítulo.

A música exerce, indiscutivelmente, papel importante no desenvolvimento e na vida dos seres humanos, especialmente nos anos iniciais. Em sintonia com essas ideias, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a importância da música como parte integrante do currículo educacional, promovendo seu ensino e valorizando sua contribuição para o desenvolvimento integral dos indivíduos desde a infância.

6.3.1. Elementos musicais: apreciação

A apreciação musical diz respeito à audição e à interação com a música. O professor deve providenciar atividades que permitam às crianças ouvir e participar em situações que favoreçam a interação com as músicas e com os movimentos corporais. Essa escuta deve contemplar diferentes gêneros, estilos, épocas e culturas de vários países. “Algumas músicas clássicas prestam-se admiravelmente bem a essa atividade, que tem por objetivos sensibilizar o ouvido da criança e desenvolver o gosto pela música” (Rizzo, 1983, p. 245).

Para iniciar as atividades, o professor deve passar às crianças informações relativas às obras a serem apreciadas e aos seus compositores, como nome da música, do autor e dos instrumentos utilizados, sempre com a voz baixa e suave, a fim de se obter um ambiente de calma, silêncio e atenção. Rizzo (1983) sugere que os alunos se acostumem a ouvir música em silêncio e preferencialmente de olhos fechados para prestar maior atenção. A autora enfatiza que pode ocorrer que a criança movimente braços, corpo e mãos durante o som da música, sendo preciso a aceitação do professor, pois esses movimentos fazem parte da maneira de sentir da criança.

Os trechos musicais selecionados devem ser adequados à idade da criança e à sua capacidade de atenção, não sendo muito longos. O professor, ao final da audição, deve fazer um comentário com as crianças sobre o que a música lhes proporcionou no pensar e sentir, e em seguida pedir que pintem ou desenhem sobre o que ouviram de forma livre. O professor pode, também, repetir a canção e, enquanto a música durar, pedir para que os alunos desenhem, pintem com lápis ou com dedo (tinta), registrando no papel elementos sugeridos pela música. Desse modo, a música com a dança e a pintura se integram em uma atividade criadora.

De acordo com Rizzo (1983), podemos citar como exemplos de músicas clássicas apreciadas por crianças pequenas: *Dança ritual do fogo*, *Suíte quebranozes*, *Marcha dos soldadinhos de chumbo*, *Danúbio azul*, *Voo do besouro*, *Pedro e o lobo*, *Carnaval dos animais*, *Lago dos cisnes*, *Sonata ao luar*, *Valsa das flores*, *Sagração da primavera* e o *Canto de aves do Brasil*.

É importante salientar ao professor que a escuta deve estar integrada de modo intencional às atividades cotidianas, devendo então organizar um repertório para ser usado por algum tempo, contendo música erudita, popular, canções infantis, folclóricas e outras. Deve evitar o uso da música de fundo como recurso para a obtenção de silêncio, e tampouco se valer da escuta de rádios comerciais, internet e programas de interesse do adulto durante o tempo que troca ou alimenta o bebê. É interessante que suas escolhas sejam planejadas e que priorize músicas de interesse infantil, como as folclóricas, e clássicas, como Villa-Lobos²³ para crianças, entre outras.

A televisão, o rádio e a internet são ótimos recursos para o trabalho de professores capacitados, desde que sejam bem utilizados. A seleção desse material pronto autorizará o início do processo de apreciação musical. O professor deverá favorecer o gosto pela música, visando a aperfeiçoar a musicalidade das crianças.

²³ “Considerado, ainda em vida, o maior compositor das Américas, Heitor Villa-Lobos compôs cerca de mil obras. Sua importância reside, entre outros aspectos, no fato de ter reformulado o conceito brasileiro de nacionalismo musical, tornando-se seu maior expoente. Foi também com Villa-Lobos que a música brasileira de concerto se tornou amplamente reconhecida em outros países” (Museu Villa-Lobos, [20--?]).

6.3.2. Elementos musicais: canto

As canções desempenham papel de fundamental importância na educação musical infantil. De acordo com Mársico (1982, p. 38),

As canções têm uma importância fundamental [...], não só por constituírem uma atividade sintética que reúne elementos fundamentais e expressivos da música – melodia, ritmo, forma, harmonia [...], tempo e dinâmica, mas por possibilitarem unir à ação (marchas, movimentos de balanço, saltos, etc).

Conforme Thiessen e Beal (1986), é imprescindível que as crianças ouçam música e cantem em diversas ocasiões.

[...] cantar com as crianças canções infantis ou populares e músicas folclóricas também é um bom exercício para aprimorar o ritmo, a audição e a percepção da melodia. Estas não são, entretanto, as finalidades mais importantes do canto. O mais importante deve ser o prazer de cantarem juntos, adultos e crianças, músicas que signifiquem alguma coisa para eles (Thiessen; Beal, 1986, p. 57).

De acordo com Dieguez e Coêlho (1976), por meio de canções o professor pode ajudar a desenvolver a memória auditiva e facilitar a construção de hábitos e atitudes na criança.

Para Nicolau (1986) e Mársico (1982), todos os elementos da música que devem estar presentes na vida criança são conhecidos e vivenciados pelo canto.

A canção entoada com prazer e entusiasmo pode ser acompanhada por instrumental, movimentos ritmados e danças, além de ser um poderoso estímulo à imaginação e ao potencial criador. Além de ser excelente meio de recreação, o canto propicia o desenvolvimento da percepção e da discriminação auditiva, bem como o desenvolvimento da voz, da memória, da criatividade (Nicolau, 1986, p. 237).

Segundo Ferreira e Caldas (1985), o professor pode selecionar canções pequenas que possuam mensagem educativa. Estas devem privilegiar a movimentação corporal, as rodas cantadas e as relacionadas com lições educativas como higiene, normas de conduta e mímicas, e também devem ser

bem diversificadas, como folclóricas, populares, sertanejas, clássicas e estrangeiras. Recomendam ainda cantos rítmicos recreativos – dramatizações, expressões corporais e ginásticas.

As atividades a serem desenvolvidas com as canções pelo professor serão necessariamente ouvir, comparar, reproduzir e diferenciar os sons por sua intensidade (alto, baixo, agudo, grave, surdo, natural), perceber o som em diferentes fontes sonoras, ritmos naturais (marcha, salto, corrida, palmas, estalos, sapateados etc.). Para Ferreira e Caldas (1985, p. 123), “[...] os movimentos rápidos, lentos ou moderados com o uso de algum instrumento para seu estímulo contribuem como teste de atenção e sensibilidade”.

Ainda segundo Ferreira e Caldas (1985), o professor deve iniciar com as canções primeiramente explicando o objetivo da aula e chamando a atenção sobre os detalhes da canção que ouvirão. Após, devem cantar várias vezes, para assimilar a letra e perceber o interesse das crianças, trabalhar o vocabulário, conforme a necessidade, e frisar bem com os alunos a sua mensagem. A canção deve ser trabalhada de diversas maneiras: em grupo, individualmente com expressão corporal, dança e ginástica rítmica. Essa iniciação do trabalho com as canções é importante, porque atrai a atenção e o desejo da criança para aprendê-la e vivenciá-la. O cuidado em selecionar a letra da música é muito importante, pois deve motivar o interesse da turma.

Ao trabalhar com o canto, conforme Nicolau (1986), o professor deve repeti-lo várias vezes com alegria, e em cada vez procurar evidenciar um novo elemento, porque isso facilita a memorização.

Rizzo (1983) assinala que no repertório de canções infantis é possível incluir canções de vivência da criança, sobre animais, plantas, elementos da natureza, meios de transporte etc., temas cívicos e folclóricos que sugerem movimentação, pois favorecem a retenção de noções de posição como embaixo, em cima, direita, esquerda, atrás, frente etc., partes do corpo, como cabeça, nariz, olhos, boca, orelhas, braços, mãos, pernas, pés, e assim por diante.

Compositores nacionais como Chico Buarque²⁴, Vinicius de Moraes²⁵ e Toquinho²⁶ são adequados para fazer parte desse repertório, visto que contribuem com obras de grande valor cultural e pedagógico.

Das canções do repertório infantil são exemplos: *Joaninha*; *Pombinha branca*; *Carrocinha*; *Upa-upa cavalinho*; *Carneirinho, carneirão*; *Peixe vivo*; *O sapo não lava o pé*; *Sementinha*; *Folha cai*; *Buzina do ônibus*; *Quem te ensinou a nadar*; *Cabeça, ombro, joelho e pé*; *Palminhas*; *Formiguinha da roça*; *Meu chapéu tem três pontas*, e muitas outras.

É importante que o professor tenha conhecimento da canção e só a ensine se tiver domínio e boa dicção. O tom de voz para cantar ou até mesmo falar deve ser suave e agradável, procurar ser mais agudo (possível à voz infantil), pois a tendência das crianças é imitar o professor. No trabalho com o canto, o professor deve estar atento à postura das crianças, porque a respiração correta é fundamentalmente necessária no canto.

O professor pode variar sua maneira de apresentação das canções recitando o texto, com voz grave e em seguida aguda, propiciando ao aprendiz um caráter de jogo, já que as crianças vão imitá-lo. Outro procedimento é o professor conversar com as crianças cantando. Ao despertar sua atenção, as respostas destas poderão ser agradavelmente recebidas também pelo canto.

Segundo Nicolau (1986), o trabalho com o canto na Educação Infantil é sempre acompanhado por gestos e movimentos necessários ao desenvolvimento infantil. Nesse período, o professor deve estar atento para essa movimentação não ser automatizada e condicionada à criança. Para isso, pode ser, além de

²⁴ “Cantor, compositor, escritor, dramaturgo, Chico Buarque é um dos principais artistas brasileiros. Além disso, é uma personalidade intelectual e atuante na política. Tido como um dos maiores nomes da Música Popular Brasileira (MPB), compôs inúmeras canções importantes, muitas delas com críticas e denúncias sociais” (Chico [...], c2024).

²⁵ “Nascido no Rio de Janeiro, Vinicius de Moraes foi um dos mais importantes artistas brasileiros. Ao longo dos seus quase 67 anos, criou um leque de produções literárias e musicais memoráveis. Além de um dos mais famosos nomes da Música Popular Brasileira (MPB), foi escritor, poeta, jornalista, crítico de cinema, diplomata e muito mais. Em síntese, foi um dos grandes nomes da cultura do Brasil no século XX. Vinicius de Moraes também é conhecido como ‘poetinha’, apelido dado pelo seu grande parceiro Tom Jobim, com quem escreveu a música brasileira mais famosa do mundo e um dos ícones da Bossa Nova, ‘Garota de Ipanema’” (Vinicius [...], c2024).

²⁶ “O artista se consagrou como um dos grandes nomes da música brasileira. Hoje, contabiliza cerca de 90 discos gravados e mais de 500 composições, além dos 8.500 shows no Brasil e no exterior. O nome verdadeiro de Toquinho é Antonio Pecci Filho, nascido em 6 de julho de 1946” (Gêneros [...], 2022).

convencionado, também sugerido pela letra da música, pelas crianças, pelo professor e pela motivação do momento. Cabe ao professor estimular ideias. Em uma canção que sugira bichos, por exemplo, cada criança pode fazer um gesto diferente para representá-los, utilizando a imaginação.

6.3.3. Elementos musicais: som

A criança vive em um ambiente sonoro muito rico em estímulos. Nicolau (1986) alerta que é papel do professor desenvolver a percepção auditiva de seus alunos, sensibilizando seus ouvidos não apenas para ouvir criações propícias como também para valer-se de todas as conveniências do dia a dia.

Os estímulos sonoros podem ser explorados a partir das primeiras experiências das crianças, começando por aquilo que as rodeia, como barulhos da natureza (chuva, trovão, vento, vozes de animais etc.); sons corporais (passos e palmas lentos, rápidos, fracos e fortes); sons vocais (gritos, falas, sussurros, risadas); sons de brinquedos; sons de objetos, materiais ou utensílios diversos, até chegar aos sons que estão mais longe de seu repertório, como os de vários instrumentos.

Mársico (1982) aponta que o professor pode, por meio de passeios, expor as crianças a várias situações sonoras e gravar, a fim de posteriores reconhecimentos. Os passeios podem ser em zoológicos e parques (ruídos de animais); em bairros (motores de automóveis, caminhões, ônibus, moto etc.); na escola, em diversos ambientes como cozinha, biblioteca, pátio, sala de aula, secretaria etc.

Para discriminação e identificação dos sons, o professor separa as gravações a serem apresentadas em grupos, por exemplo: vozes de animais domésticos e selvagens; cantos de pássaros da região; sons de inseto; sons de transportes; sons de objetos diversos (campainha, sirene, telefone, relógio, entre outros); sons de máquinas e aparelhos domésticos (liquidificador, louças, talheres, vassoura varrendo, outros); sons de crianças (canto, gritos, choro, riso etc.); sons de brinquedos em geral, entre outros. De acordo com Mársico (1982), essas atividades auxiliam o professor a perceber os pontos fortes e fracos das crianças,

principalmente no que diz respeito à capacidade auditiva, à observação, à discriminação e à identificação dos sons.

Nicolau (1986) afirma que convém selecionar atividades que as crianças são capazes de desempenhar com eficiência. Dessa maneira, é bom que as crianças tenham se apropriado bem das propostas anteriores para pouco a pouco enfrentarem novos desafios.

Ao trabalhar com a formação de conceitos (forte e fraco, rápido e lento, agudo e grave), o professor deve usar estratégias que possibilitem a percepção de contrastes de uma maneira clara, que possa facilitar a sua discriminação. As atividades que envolvem a percepção e a discriminação do som são pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita. “Com os jogos e brincadeiras [...], as crianças exercitam importantes operações mentais, como observação, memorização, identificação, comparação, análise e síntese, que são pré-requisitos à aprendizagem da leitura e da escrita” (Nicolau, 1986, p. 210).

Segundo Nicolau (1986), outra atividade a ser desenvolvida parte de uma gravação contendo três ou quatro sons diferentes (motor de carro, barulho de água e de muitos outros materiais), em que o professor estimula a criança, valendo-se do ouvido, e passa a narrar histórias oralmente ou pela escrita. A sonorização da história pode ser realizada também com livros, utilizando apenas as imagens. Esse tipo de atividade reúne de forma expressiva a organização de material sonoro pela criança, porque trabalha a percepção auditiva e a discriminação de sons (altura, duração, intensidade e timbre).

O professor deve orientar às crianças as situações valiosas para seu perceptivo, por meio de atividades nas quais tenham a oportunidade de utilizar diversos recursos corporais e vocais (bater, sacudir, soprar, amassar, raspar). Em todas essas variações sonoras, a intensidade do som (forte e fraco) poderá ser explorada pelo professor por meio de dramatizações das vivências rotineiras e das obras literárias.

De acordo com Thiessen e Beal (1986), as crianças têm um interesse muito grande em explorar os sons, tentando compor sua própria música quando descobrem que podem produzi-los. Elas costumam repetir os sons diversas vezes, variando o ritmo e a intensidade. O professor pode gravar esse processo, expondo depois às crianças e tentando modificá-lo após ter sido discutido.

Dieguez e Coêlho (1976) pontuam que a intensidade do som pode ser trabalhada com a criança mediante a escolha de determinada frase melódica, pedindo para que em grupo os alunos batam palmas nos tempos fortes.

Outra proposta de ensino sugerida por Nicolau (1986, p. 196):

É importante que você dê entonações diferentes à sua voz quando conversa com as crianças, quando dramatiza, assim como é importante que você estimule as crianças a experimentarem a voz, personificando tipos bem diferentes.

As dramatizações, as situações propostas a partir do teatro de fantoche ou de sombra constituem estratégias adequadas para esse fim.

O professor pode, aos poucos, usar a terminologia correta para designar a altura dos sons (grave para os grossos e agudo para os finos), dessa maneira, o aluno fácil e progressivamente assimilará tais conceitos. Nicolau (1986) observa que as crianças, ao descobrirem as possibilidades de sua voz, vão percebendo que esses sons podem ser longos e curtos. Isso é imprescindível para o desenvolvimento de habilidades no reconhecimento dos sons quanto à sua duração, visto que constitui um dos muitos pré-requisitos para o processo de alfabetização.

As atividades propostas pelo professor poderão ser a estimulação livre de sons vocais de longa e curta duração, recorrendo à imitação de abelha (Zuummmmm...), de mosca (Zzzzzzzz...), de motor (Brrr...), de um gesto por silêncio (Chhhhh...) e outros sons onomatopaicos. O professor poderá também se valer de materiais sonoros como flauta, apito e outros. As crianças deverão acompanhar a duração do som na realização das atividades.

A percepção da ausência e da presença dos estímulos sonoros pode ser explorada por meio de brincadeiras como a de estátua, na qual se desenvolve bem a percepção de som e silêncio, a expressão corporal, a concentração, a disciplina e a atenção. Para Nicolau (1986), o reconhecimento desses estímulos sonoros ocorre quando a criança emprega-lhes significado. Para tanto, o professor pode pedir que a criança reproduza os sons produzidos sem que elas vejam, como os sons vocais (estalos com a língua) e os sons físicos (bater palmas, esfregar as mãos). As crianças poderão também discriminar sons de instrumentos após o seu manuseio, tais como cocos, pandeiros, triângulos, tambor e outros.

Esse reconhecimento pode ser feito também por discriminação dos sons gravados, como guizo, flauta, castanholas, reco-reco, pandeiro, coco, triângulo, barulho de água, motor de carro, de avião, molho de chaves, amassar ou rasgar papel e muitas outras possibilidades. “O papel do professor é alargar o mundo sonoro da criança por meio de observações constantes e da introdução de referências sempre novas” (Mársico, 1982, p. 47).

6.3.4. Elementos musicais: ritmo

A relação rítmica, segundo Buber (1977), pelo canto e pela expressão corporal (dança, movimentos harmoniosos), possibilita à criança se relacionar com o mundo exterior a ela, isto é, como sujeito atuante em suas experiências concretas do “saber e agir humanos” à experiência estética de “encarar” o mundo, e isso tudo está relacionado com os sentimentos e as emoções.

O ritmo, para Rizzo (1983), é outra contribuição da música muito importante para o desenvolvimento da coordenação de movimentos da criança. Os brinquedos cantados propiciam espontaneamente à criança o ritmo por meio dos movimentos como batidas de palmas, pés e instrumentos de percussão. A música possibilita também a autodisciplina.

As crianças, segundo Nicolau (1986), têm seu primeiro contato com o ritmo quando batem os seus brinquedos fazendo ruídos, repetindo a intervalos regulares, se tornando mais ritmados à medida do desenvolvimento de cada uma.

Na acepção de Jeandot (1990), a psicologia contemporânea enfatiza a importante relação entre desenvolvimentos infantis e noções temporais e espaciais com o domínio de movimentos ritmados.

Como as crianças apresentam uma pulsação que situa em torno de 100 batimentos por minuto, superior, portanto, à do adulto, é desaconselhável organizar atividades em que se eleve ou se diminua muito esse valor. Deve-se dar preferência a músicas compatíveis com seu ritmo interno, dentre as quais destacaríamos toda a produção de música pop dirigida para crianças, as de Jorge Bem, Dorival Caymmi, Caetano Veloso, entre outros, além de músicas folclóricas em geral, as danças alemãs de Mozart, as danças húngaras de Brahms, as danças espanholas de Falla e as danças norueguesas de Grigg (Jeandot, 1990, p. 26).

Conforme Nicolau (1986), é na escola que a criança encontra as oportunidades para se desenvolver e enriquecer.

A criança deve encontrar na escola muitas oportunidades para andar, correr, saltar, rolar, escorregar, rastejar. Inicialmente, estas ações devem se realizar de forma livre, para que a criança experimente as possibilidades de seu corpo num ritmo próprio e, posteriormente, ajuste essas ações a outros ritmos.

[...] Este tipo de trabalho, é o que chamamos de locomoção livre, que deverá ser enriquecido com estórias e dramatizações, que vão fazer com que a criança, além de desenvolver todas as formas de locomoção, desenvolva também a criatividade e imaginação (Nicolau, 1986, p. 169).

Mársico (1982, p. 66) anuncia que “[...] o corpo humano é, sem dúvida, um veículo expressivo natural”. Sendo assim, as crianças possuem capacidades básicas de movimento na sua expressão corporal. A educação musical, utilizando essas capacidades, auxilia na liberação das energias do ser humano e as direciona para a expressão, somando a união orgânica do instrumento da voz e da instrumentação corporal.

[...] a expressão corporal tem por objetivos desenvolver no aluno capacidade física, ritmo próprio e maneira própria de ser. Nesta perspectiva, o professor deve estar atento para não converter seus alunos em réplicas de si mesmo, pela imposição de um estilo particular. Com base nisso, toda exploração de ideias expressivas contidas na música e exteriorizadas através do movimento corporal há de ser feita livremente (Stokoe *apud* Mársico, 1982, p. 66).

Nicolau (1986) declara que, após a criança ter oportunidades para se movimentar de acordo com seu próprio ritmo, devem ser fornecidos estímulos sonoros que possibilitem sua adaptação a diversos ritmos. Dessa maneira, as crianças andam, marcham, correm, acompanhando ritmos de músicas gravadas e de instrumentos de percussão como coco, triângulos, pauzinhos ou outros objetos que produzam som. Instrumentos melódicos, isto é, que possibilitam a execução de melodias, como xilofone, piano, flauta, podem ser utilizados se os educadores possuírem conhecimento em Arte Musical.

O coordenador pedagógico poderá orientar os professores que não possuam conhecimento musical indicando materiais didáticos, como livros de teoria, que facilitam e ajudam o professor a fazer a decodificação da escrita

musical e a utilizar instrumentos como recursos didáticos. Poderá recorrer também às pessoas que tenham conhecimento musical para cantar e tocar melodias das canções infantis. Para esse trabalho de movimento rítmico algumas canções folclóricas são bastante adequadas, como *O pastorzinho e o sapo cururu* (andar), *Garibaldi e o boi Barroso* (correr) e *O castelo* (marchar).

As canções gravadas, de músicas folclóricas ou eruditas, contribuem muito como estímulos instrumentais à locomoção, desde que o professor, tanto nessas canções gravadas como instrumental ou cantada, adéque a um ritmo correspondente à forma de locomoção que deseja estimular.

Nicolau (1986) propõe algumas atividades de locomoção acompanhadas de ritmos para os alunos, como andar batendo palmas com alguns enquanto outros marcham, acompanhar ritmos propostos e parar quando o ritmo for interrompido etc. Essas atividades rítmicas podem ser realizadas com palmas ou instrumentos de percussão como coco, pandeiros, triângulos e outros.

Nas atividades de locomoção seguidas de ritmos, o educador poderá fazer diversas variações, depois de cada interrupção: por meio da exploração de posições do corpo; identificação de partes do corpo, por imitações; trabalhando em grupos; identificando cores e materiais diversos (tocando em metais, madeira ou couro); desenvolvendo mecanismos de orientação espaço-temporal (parar de costas para..., ao lado de..., dentro de...).

Ferreira e Caldas (1985) pontuam que, ao realizar movimentos controlados por ritmos lento, moderado, rápido e rapidíssimo, o professor poderá utilizar gravações musicadas, instrumentos musicais ou cantar com os alunos para que possam acompanhar exatamente o ritmo com movimentos, com a dança.

É importante, segundo Nicolau (1986), que o professor, entre todas as canções infantis, dê preferência às que desenvolvem o senso rítmico e que trabalhe alguns elementos básicos, como a pulsação ou o desenho rítmico. O senso rítmico também é desenvolvido por atividades como jogar bola, desenhar, pintar, modelar, construir, falar uma quadrinha popular de maneira ritmada acompanhando ritmo de canções ou de instrumentos de percussão. O professor pode trabalhar canções como *O cravo e a rosa*, *O pastorzinho* e também com o nosso folclore, rico em quadrinhas populares e parlendas.

Segundo Nicolau (1986), para isso é importante que o professor esteja preparado. Dessa maneira, o elemento rítmico e a pulsação começam a ser trabalhados nessas canções. O professor inicia o trabalho cantando e palmeando a canção livremente, e vai alternando as batidas para as mãos e coxas para coincidirem com as sílabas sublinhadas. Exemplo:

O cra vo bri gou com a ro sa
De fron te de uma sa ca da
O cra vo sai u fe ri do
E a ro sa des pe da ça da (Nicolau, 1986, p. 213).

O professor pode variar a atividade de pulsação pedindo para as crianças andarem (normal, lento e rápido) palmeando a pulsação da música (palavras sublinhadas) e criar interrupções com algum instrumento de percussão, como batidas de tambor, por exemplo, para manter o canto e as palmas e outra batida diferente, pré-combinada, para voltarem a andar e palmar, como no início. “Na linguagem musical, essa marcação rítmica tem o nome de pulso ou pulsação, e é uma constante na música. É o (sempre igual), comparável ao tique-taque do relógio ou às pulsações do coração” (Nicolau, 1986, p. 213).

O desenho rítmico é outro elemento, que, na visão de Nicolau (1986), só deve ser trabalhado quando as crianças obtiverem segurança na pulsação, ou seja, forem capazes de acompanhar uma pulsação de estímulo sonoro sem ajuda.

Nicolau (1986) assinala que, para o trabalho com o desenho rítmico na criança, pode ser aproveitado o mesmo exemplo de *O cravo brigou com a rosa*, em que o professor junto aos alunos cantará a canção palmeando todas as sílabas, uma a uma conforme a duração da sílaba longa, curta e rápida. “Na linguagem musical, essa marcação rítmica é chamada de desenho rítmico” (Nicolau, 1986, p. 216). Exemplo:

O cra vo bri gou com a ro sa
De fron te de uma sa ca da
O cra vo sai u fe ri do
E a ro sa des pe da ça da (Nicolau, 1986, p. 214).

Os trabalhos com o desenho rítmico podem ser iguais aos da pulsação. O professor deve escolher as músicas a serem trabalhadas cuidadosamente, pois devem ter um desenho rítmico simples, sem corridas repentinas e paradas

bruscas, a fim de facilitar a atuação da criança. As canções do folclore *Sinhaninha*, *Na chaminé* e *A carrocinha* são alguns exemplos. Entre essas atividades, o professor pode também cantar e bater palmas, pedindo que as crianças o imitem no acompanhamento do desenho rítmico da canção, enfatizando com os alunos que as palmas acompanham os movimentos da boca.

Nessa direção, é bom que as crianças estejam bem familiarizadas com a música e que o professor articule bem as palavras, além de utilizar recursos da própria canção para dançar e dramatizar. O professor pode ainda fazer uso de quadrinhas (*Bambalão*) e de brinquedos de roda (*A carrocinha*). Dentre as variações possíveis nas atividades, pode substituir os sons vocais por movimentos do corpo. Outra variação é trocar as palmas por um ou mais instrumentos musicais.

6.3.5. Elementos musicais: improvisação

A improvisação musical contribui para o desenvolvimento infantil, pois ajuda na criatividade e na imaginação. “A improvisação parece ser o único meio de que se dispõe a criança para utilizar livremente a linguagem musical e expressar-se através dela, exercitando assim sua imaginação” (Mársico, 1982, p. 76).

A improvisação estimula a criatividade, a atenção e a capacidade criadora da criança. Segundo Mársico (1982), a improvisação está presente na vida da criança antes de sua entrada na escola, pois ela já canta e inventa jogos cantados. Assim que entra na escola, o seu canto é direcionado pelo professor.

Para se obter resultados satisfatórios com as atividades de improvisação, é preciso preparar o ambiente; este deve ter um clima favorável e de confiança, que permita à criança explorar objetos e instrumentos musicais e se expressar por meio da voz livremente. Para início dessa atividade, é imprescindível que o professor evite inibir o aluno, o aconselhável é dirigir-se sempre em particular, possibilitando a livre expressão para inventar uma frase melódica, uma pequena canção, um ritmo etc.

A improvisação inicial deve ser orientada com o fim de preservar o impulso e a espontaneidade das crianças. O professor, nesta fase, deverá abster-se de interferir nas improvisações. Entretanto, cabe

a ele dar à criança os elementos sobre os quais esta vai improvisar. Por isso os exercícios de imitação devem anteceder a improvisação. À medida que são vencidas as etapas dos exercícios de imitação a improvisação pode ser estimulada, a princípio coletivamente, de preferência, para não inibir a criança (Martenot, 1970 *apud* Mársico, 1982, p. 77).

A improvisação pode ser feita a partir de uma história ou dramatização dos próprios nomes das crianças. O professor pode estimular os alunos a criar pequenas canções fazendo rimas muitas vezes constituídas por dois ou três sons diferentes em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantil.

O professor pode ainda utilizar para esse trabalho materiais variados, como os próprios instrumentos construídos pelas crianças. Os jogos propostos deverão abordar também a estimulação da memória auditiva e musical e a percepção do som no espaço (direção, intensidade e timbre).

6.3.6. Banda rítmica

Na banda rítmica, os elementos musicais essenciais incluem a percussão, a bateria e o baixo, que juntos formam a base do ritmo e sustentam a estrutura da música. A percussão utiliza instrumentos como tambores e pandeiros para fornecer a base rítmica, enquanto a bateria com seus diversos tambores e pratos cria e mantém o ritmo principal. O baixo contribui com a linha de baixo, oferecendo suporte harmônico e rítmico. O ritmo é a organização dos batimentos que define o andamento da música, e o tempo estabelece a velocidade geral da peça, regulada pelos instrumentos de percussão e bateria. Por fim, a dinâmica refere-se às variações no volume e intensidade, que influenciam a energia e o impacto do ritmo. Juntos, esses elementos trabalham em harmonia para criar e sustentar a pulsação e a estrutura rítmica da música.

Ferreira e Caldas (1985) asseveram que a bandinha rítmica é um complemento da educação musical, pois é uma atividade recreativa, educativa e socializadora.

[...] dá oportunidade à criança de educar o ouvido, o senso rítmico, o gosto e o estímulo à sensibilidade musical e a capacidade de improvisar. É uma prática dirigida a todas as crianças, que a partir de três anos começam a se interessar pelos instrumentos de

percussão e acompanhamento rítmicos (Ferreira; Caldas, 1985, p. 142).

De acordo com Rizzo (1983), a utilização de bandinhas rítmicas na educação favorece a experimentação de vários instrumentos, as experiências de trabalho em equipe, o desenvolvimento do ritmo e a descoberta de novas formas de expressão.

Ferreira e Caldas (1985) apontam que o início do trabalho é feito com instrumentos leves e de fácil manejo; as músicas ou trechos musicais que serão acompanhados deverão ser pequenos e de conhecimento das crianças. Como no canto, para a aprendizagem de textos musicais se parte do mais simples, aumentando as dificuldades pouco a pouco, conforme a idade e o desenvolvimento do grupo. Ocorre o mesmo para a banda rítmica.

Segundo Ferreira e Caldas (1985), o profissional da educação deve reconhecer a característica de simplicidade que envolve a banda rítmica na Educação Infantil.

Os arranjos para a bandinha [...] devem ser o mais simples possível com 2 ou 3 divisões, no máximo, e abrangendo o maior número de grupos de instrumentos. Ex.: Uma primeira parte onde o acompanhamento rítmico é por todos os grupos de instrumentos de couro-pandeiro, tamborim, tipo cuíca de repique, atabaques, etc, mais afoxés e maracas. Pratos tocam no final das frases musicais. Uma segunda parte, onde ficarem os demais grupos – triângulos, chocalhos, paus de rumba, cocos (Ferreira; Caldas, 1985, p. 143).

O trabalho com esse tipo de atividade, de acordo com Ferreira e Caldas (1985), exige alguns cuidados por parte do professor:

- a) é importante que o professor conceda liberdade à criança para acompanhar um ritmo por sua iniciativa, como marcha, por exemplo, pois dessa maneira poderá observar as dificuldades e facilidades da criança;
- b) os instrumentos devem ser variados conforme a adaptação e familiarização da criança;

- c) ao utilizar cada instrumento, o professor deve apresentá-lo (nome, material de que foi confeccionado, sua serventia), pois assim o aluno terá conhecimento, segurança e a liberdade de manuseio;
- d) é fundamental dar oportunidade para que as crianças façam seus próprios arranjos, mediante canções alegres, curtas e simples, e mais tarde, conforme a evolução da classe, pode-se introduzir improvisações no ritmo da música, sendo este mais rápido, lento, com paradas repentinas, canto e no acompanhamento de fundo musical.

Segundo Nicolau (1986), os instrumentos de percussão fazem parte do trabalho musical e são recursos positivos para a criança em seu dia a dia. A partir do momento em que a criança adquire capacidade de segurar o instrumento, passa a evidenciar a curiosidade, as experimentações, as apaixonantes vivências de vibrações produzidas e a vontade intensa de fazer sua própria música. Nesse contato, o instrumento de percussão proporciona ações oportunistas de sacudir, bater, raspar, satisfazendo a necessidade de movimento e a sua curiosidade.

Trabalhando com instrumentos de percussão, estamos também desenvolvendo habilidades cognitivas, afetivo-sociais e psicomotoras. Cognitivas quando as atividades possibilitam a formação de conceitos como os de sons fortes e fracos, graves e agudos etc.; afetivo-sociais quando levam a criança a comportamentos de independência, respeito mútuo e organização; psicomotoras, sempre que atividade resulta na coordenação dos movimentos (Nicolau, 1986, p. 222).

O tempo recomendado para as atividades de banda rítmica por parte do professor é de 30 a 40 minutos, o repertório e os instrumentos selecionados devem satisfazer tanto as possibilidades quanto o interesse da turma. Os instrumentos para a banda rítmica podem ser comprados em lojas de música ou construídos pelas próprias crianças e professor – uma boa maneira de desenvolver a criatividade.

Jeandot (1990) explica que o ato de construir seu próprio instrumento musical aviva o interesse da criança e a curiosidade de explorá-lo até conseguir toda a sonoridade possível. São inúmeros instrumentos que as crianças são capazes de confeccionar. O educador pode contar com fotos, imagens de

instrumentos clássicos, contemporâneos ou tradicionais de várias regiões ou países que servirão como inspiração de ideias.

Conforme a autora, para a construção de instrumentos musicais, são necessários dois elementos essenciais:

Um vibrador – é o elemento que produz o som. Pode-se ser um tubo, uma corda, uma pele esticada, uma lâmina de metal ou um pedaço de madeira preparada. E um excitador – é o elemento que produz a vibração. Pode-se ser a palma da mão, os dedos, o arco (no violino), o martelo (no piano), o sopro de um flautista, uma baqueta etc. (Jeandot, 1990, p. 30).

Além desses, existem também, segundo Jeandot (1990), instrumentos que possuem um ressonador ou caixa de ressonância, prologam ou modificam o som, como a caixa do violão ou do violino, o corpo do tambor, uma panela e outros, todos exemplos de objetos ociosos, para essa ressonância.

Na construção dos instrumentos, o professor deve iniciar a atividade informando os alunos sobre a origem, a história e o nome de cada instrumento a ser confeccionado. Permitir que os alunos possam vivenciar questões relativas à acústica e à produção do som, produzir música por meio da improvisação, utilizando seus próprios instrumentos.

A confecção de instrumentos estimula a pesquisa e amplia em muito as possibilidades criativas, que ficam a cargo da imaginação. A confecção requer materiais simples, como sucatas e materiais recicláveis, latas de todos os tipos, tampinhas de garrafas, grãos, sementes, pedrinhas, areia, pedaços de madeira (ripa, cabo de vassoura), caixa de papelão, corda de metal ou náilon, panela e tampas velhas, chaves, garrafas de vidro, tubo de bambu, sino de metal ou cerâmicas, pregos, parafusos, arame, casca de coco, barbante, garfo, corda, balde velho, couro, tubo de papel higiênico, papel de seda, papel-celofane e muitos outros.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a Instrução Normativa nº 04/2021 do PROFEI (Universidade Estadual de Maringá, 2021), que orienta a elaboração do Trabalho Final de Curso (TFC), este deve ser desenvolvido a partir de problematizações surgidas no contexto escolar, proporcionando ao pesquisador os recursos necessários para conduzir sua pesquisa de forma adequada.

[...] ter uma consistente fundamentação teórica e metodológica, a partir da aplicabilidade de recursos didáticos, metodologias ou estratégias que possibilitem a proposição de inovações e a busca de soluções que visem a melhoria do ensino da Educação Básica, com implicação o campo profissional da Educação Inclusiva (Universidade Estadual de Maringá, 2021, p. 1).

Nesse contexto, seguindo a instrução mencionada e com o objetivo de implementar uma ação didática formativa sobre inclusão para professores da rede pública e para o público em geral, foi proposto um *e-book* intitulado *A Arte Musical na Educação Infantil inclusiva: guia didático e proposições para professores*.

A elaboração e implementação do produto educacional é uma das exigências do PROFEI-UEM, com o objetivo de colocar em prática estratégias que permitam aos professores e demais participantes um aprofundamento teórico, além de promover a troca de experiências, conhecimentos e o compartilhamento dos desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias profissionais.

Esse *e-book* é um guia didático resultado de uma pesquisa conduzida no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UEM, com o apoio do GEEII/UEM. Sob a coordenação e orientação da Professora Doutora Marta Chaves, o estudo concentrou-se nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, destacando uma abordagem de educação que prioriza a afetividade e a humanização.

A perspectiva humanizadora do ensino enfatiza a relevância da Arte, especialmente da Arte Musical, na Educação Básica. O ensino da música é visto como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional, intelectual e físico dos alunos, promovendo a inclusão social, valorizando a diversidade,

preservando a cultura e a identidade, estimulando a criatividade e ensinando valores éticos e morais. Além disso, a música fortalece habilidades de trabalho em equipe e disciplina, contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis, criativos e socialmente responsáveis.

No Brasil, a LDB (Brasil, 1996) tornou obrigatório o ensino da música, estabelecendo a Arte como um componente curricular essencial em diferentes níveis da Educação Básica. Os PCN para o Ensino Fundamental e Ensino Médio incluem conteúdos específicos de música, e a Lei nº 11.769 de 2008 reforçou essa obrigatoriedade, impulsionando discussões sobre o papel da música nas escolas (Brasil, 2008c).

A música nas escolas é crucial para o desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo aspectos afetivos, sociais, intelectuais, físicos e culturais. Este estudo tem como objetivo principal identificar de que forma a musicalização na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, oferecendo recursos didáticos que promovam a aprendizagem inclusiva. Os objetivos específicos incluem investigar como a Arte Musical pode facilitar o aprendizado, explorar o papel da musicalização no desenvolvimento intelectual e fornecer orientações pedagógicas para a integração de elementos musicais no trabalho educacional.

Jeandot (1997) ressalta que a música está profundamente entrelaçada com tradições e culturas, especialmente na infância, período ao qual oferece uma experiência rica e envolvente. Tradicionalmente, as músicas infantis eram transmitidas oralmente, mas, atualmente, são influenciadas pelos meios de comunicação de massa, que nem sempre garantem a qualidade e a relevância dos conteúdos apresentados às crianças.

A linguagem musical é intrínseca à vida humana e justifica seu ensino na Educação Básica pelos múltiplos aspectos que abrange, incluindo os sociais, afetivos, intelectuais, além de habilidades como atenção, fala, pensamento, valores, costumes, arte e língua. Souza (1992) argumenta que a música na escola promove a autoconsciência, o respeito pelos outros, o pensamento crítico e a criatividade. A escola, portanto, é um ambiente privilegiado para a música, reforçado pela Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nos currículos da Educação Básica (Brasil, 2008c).

Assim, o *e-book* tem como objetivo geral proporcionar um processo de autoformação que seja significativo para o público envolvido. Nesse sentido, os objetivos específicos buscam apoiar um processo autoformativo relevante, alinhado à realidade do contexto estudado, sem deixar de considerar sua aplicabilidade em outras regiões. Além disso, visa a contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas, promovendo a inclusão de crianças na Educação Infantil por meio do uso da Arte Musical como ferramenta de ensino e aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos associados ao PROFEI pela UEM e ao GEEII-UEM fomentaram a defesa por uma educação humanizadora para as crianças, partindo pela Educação Infantil e somada com a educação inclusiva, com contribuições pelo ensino da Arte, mais especificamente da Arte Musical.

A motivação pela pesquisa, conforme elencado na introdução, foi devido à nossa trajetória acadêmica, experiências como docente nos contextos escolares e pelo encantamento proporcionado por meio de estudos e pesquisas realizados junto ao GEEII-UEN, o qual, por meio de situações vivenciadas durante estudos, pesquisas e vivências, nos fizeram pensar sobre outras probabilidades de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa, ao explorar o ensino de música na Educação Infantil inclusiva por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, busca responder à questão central sobre como a Arte Musical pode contribuir para a aprendizagem. O principal objetivo foi compreender como a musicalização nas escolas, particularmente na Educação Infantil, pode promover o desenvolvimento intelectual das crianças e sugerir recursos didáticos que favoreçam esse processo.

Os resultados indicam que práticas pedagógicas e experiências enriquecedoras devem ser imersas em significado, comunicativas e afetivas. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que as interações ocorram em um ambiente acolhedor e inclusivo, onde a música funcione como um fator motivador e engajador. A integração de elementos musicais nas aulas torna o ensino mais dinâmico, lúdico e envolvente, o que diretamente contribui para a motivação e o interesse das crianças.

Portanto, é crucial que as atividades pedagógicas sejam repletas de sentido e afeto, pois essas condições são essenciais para o desenvolvimento infantil, facilitando a criação de vínculos e promovendo um aprendizado prazeroso e significativo.

Findando, esta dissertação foi embasada nas perspectivas da Teoria Histórico-Cultural, com o intuito de contribuir para questões que impactam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, por meio de

recursos pedagógicos especialmente direcionados à Educação Infantil inclusiva. O trabalho com a música na escola revela uma importância fundamental no desenvolvimento humano, abrangendo aspectos afetivos, sociais, intelectuais, físicos e culturais, além de promover o resgate das tradições e a valorização da diversidade cultural.

Nesse contexto, esta pesquisa se orientou por questões norteadoras, tendo como objetivo principal identificar como o trabalho de musicalização nas escolas, com destaque para a Educação Infantil, pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças, buscando apresentar recursos didáticos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de forma inclusiva. Os objetivos específicos incluíram investigar a contribuição da Arte Musical para a aprendizagem, explorar como a musicalização pode apoiar o desenvolvimento intelectual desde a infância e oferecer orientações didáticas para enriquecer o trabalho pedagógico, utilizando elementos musicais como ferramenta para aprimorar a aprendizagem. Essa abordagem visa não apenas enriquecer o ensino da música, mas também potencializar o desenvolvimento global das crianças, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente.

Portanto, o estudo procurou demonstrar o processo histórico da educação inclusiva no Brasil, com uma breve apresentação dos fatos mais significativos para a educação, em seguida trouxe documentos norteadores para o embasamento legal da prática da educação musical na Educação Infantil inclusiva, pelos documentos LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018).

Na linha de pesquisa fundamentada na concepção da Teoria Histórico-Crítica, exploramos, na terceira seção, o processo de desenvolvimento da imaginação e da criação infantil, conforme abordado nos escritos de Vigotski e em sua obra *Imaginação e criação na infância* (2018), investigando como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança.

Na quarta seção, exploramos em detalhes a importância da Arte Musical para o desenvolvimento intelectual infantil. A pesquisa evidencia que a música é uma constante na vida humana desde o nascimento, manifestando-se em diversos contextos, desde as cantigas de ninar maternas e os ritmos reconfortantes do embalo até os sons ambientais como o ruído da chuva, o som

dos carros e o canto dos pássaros. A interação com esse ambiente sonoro ocorre por meio de várias formas de expressão, incluindo a linguagem verbal, gestual, escrita e musical. Dessa forma, a música, além de acompanhar o crescimento das crianças, desempenha um papel crucial na sua formação intelectual e emocional.

A quinta seção traz elementos sobre como a música assume grande importância na educação, principalmente na Educação Infantil inclusiva, pois colabora para o desenvolvimento motor, afetivo, emocional, cognitivo e a socialização da criança, por meio de seus elementos musicais, e por constituir uma das mais belas formas de expressão humana.

Acredita-se que, ao reconhecer a relevância da música na Educação Infantil, o professor pode planejar suas ações pedagógicas para promover o desenvolvimento do aluno no apreço pela música. Dessa forma, ao interagir com essa linguagem musical, o aluno pode expressar-se por meio dela e ampliar seu contato com o vasto universo musical, repleto de conhecimento, culturas e diversidades construídas ao longo do tempo.

Na sexta seção, buscamos oferecer suporte metodológico para os professores, enfatizando a importância da formação docente e fornecendo sugestões de atividades que explorem a Arte Musical, utilizando elementos como apreciação musical, canto, som, ritmo, banda rítmica e improvisação.

Esta pesquisa sublinha a importância da Arte Musical na Educação Infantil inclusiva, revelando seu papel essencial no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Com base nos resultados, elaboramos uma série de atividades e recursos destinados a integrar a música de maneira eficaz na prática pedagógica. Essas atividades, que incluem apreciação musical, canto, ritmos e improvisação, são projetadas para criar um ambiente educacional inclusivo e envolvente.

A implementação dessas estratégias visa a enriquecer a experiência musical das crianças, promovendo comunicação, expressão afetiva e construção de vínculos significativos. Assim, a música não apenas diversifica o repertório educativo, mas também favorece um aprendizado mais dinâmico e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e apoiando uma educação mais inclusiva e enriquecedora.

Concluimos, portanto, que a presença da Arte Musical deve ser valorizada nos estabelecimentos de ensino, devido à sua significativa contribuição para o desenvolvimento intelectual das crianças desde tenra idade. Nesse contexto, procuramos, dentro dos limites deste trabalho, oferecer um modesto suporte pedagógico aos professores interessados em trabalhar com a educação musical, reconhecendo que a maioria dos professores não possui formação específica nessa área.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. C. F. **Educação musical e inclusão**: a experiência do Programa Cordas da Amazônia. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ALMEIDA, C. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.

ALMEIDA, I. C. L. de; ALMEIDA, A. R. L. S. de; JUVÊNCIO, V. L. P. A importância da música na aprendizagem de uma criança com deficiência múltipla. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 11, e542101119830, 2021.

ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARRETO, S. de J.; SILVA, C. A. da. **Contato**: sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia a dia. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BARROS, L. J. F. B.; BATISTA, M. M.; SILVA, S. L. S. M. **A importância da música como meio facilitador no processo de desenvolvimento da criança**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BAUMER, É. R. **O ensino da arte na educação básica**: as proposições da LDB 9.394/96. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, 2003.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. *In*: SMIRNOV, A. S. *et al.* **Psicologia**. Havana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961. p. 355-381.

BORGES, A. S. Principais temáticas de pesquisa sobre a formação de professores de música desde a Lei 11.769/2008. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 49, p. 41-58, 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.732-B, de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica; tendo pareceres: da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação (relator: Dep. Frank Aguiar); e da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa (relator: Dep. Leonardo Picciani). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60

da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2002a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978**. Altera dispositivos da Constituição Federal de 1967, assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16857, 1978.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Versão preliminar. Brasília, DF: INEP, 2024. *E-book*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**: Divulgação dos resultados. Brasília, DF: MEC, 2023. *E-book*. Não paginado. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2002c.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF:

Presidência da República, 2008c.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de Arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**: Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, DF: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**:

razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**: Aprovada pela portaria nº 2.678 de 24/09/2002. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC: SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC: SEF, 2002d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2009d.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: MJC, 2016d.

BRASILIANO, M. A.; CASTRO, M. do S. A. P.; SOUZA, K. R. de. A música como instrumento de inclusão. *In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS*, 1., 2014, Pau dos Ferros. **Anais [...]**. Pau dos Ferros: UFRN, 2014. p. 1-9. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_30_09_2014_10_21_08_idinscrito_980_c8aaea6e0455e75391f1d72dccc5c5a6.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Educação musical: uma caixa de música. *In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA*, 5., 2010, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: GEPE: Unicamp, 2010. p. 189-198.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, T. **A importância da música na educação infantil**. [S. l.: s. n.], 1998.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez, 1977.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2006. Projeto de pesquisa (Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAMPBELL, P. **Songs in their heads: music and its meaning in children's lives**. New York: Oxford University Press, 1998.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Meditação, 2014.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. *In*: CHAVES, M. (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011a. p. 97-106.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, p. 227-232, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/S8QTXMGpt8MzVDRZkP3tGtG/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2024.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-139.

CHAVES, M. (org.). **Intervenções pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2011b.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In*: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 72-85.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na Educação Infantil. *In*: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; MORAES, S. G. P. de (org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória, 2010b. p. 59-69.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, 2014b. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210>. Acesso em: 18 fev. 2017.

CHAVES, M. Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 1.; JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 11., 2012, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2012. p. 1-14.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da Unesco na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960**: o caso da educação no jardim de infância. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_a7f1931ca0c295182ccc642bfdd4ce36. Acesso em: 5 mar. 2024.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. *In*: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. **Sentimentos e palavras**. Maringá: Girassol Estudos e Capacitação, 2023.

CHAVES, M. *et al.* Arte e literatura na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento da imaginação e criação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA DA UEM, 7., 2018, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2018. p. 1-10.

CHAVES, M. *et al.* Autores, personagens, letras, pincéis e tintas é hora de brincar e aprender na Educação Infantil. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED/PR, 2015.

CHAVES, M. *et al.* Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464444210>. Acesso em: 24 set. 2024.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHAVES, M.; SILVA, A. A.; STEIN, V. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI): contribuições para a formação do pedagogo**. Maringá: [s. n.], 2013.

CHICO Buarque. **Brasil Escola**, [s. l.], c2024. Não paginado. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/chico-buarque.htm>. Acesso em: 8 mar. 2024.

CONSONI, I. A. G. A contribuição da música na educação. **Psicopedagogia online**, São Paulo, v. 2013, 1998. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/>. Acesso em: 11 maio 2023.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRITINFÂNCIA. Londrina, c2020. Disponível em: <https://www.critinfanciauel.com/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CUNHA, E. M. Música: mudança de atitude na sociedade atual. **Revista Goiana de Artes**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 159, 1984.

DIAS, M. F. P.; CUNHA, R. **A música na escola**. Sons e melodias que permeiam o processo de inclusão escolar numa escola de ensino fundamental em Curitiba-PR. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://amtpr.com.br/wp-content/uploads/2021/03/2009-16.-A-musica-na-escola-Sons-e-melodias-que-permeiam-o-processo-de-inclusao-escolar-numa-escola-de-ensino-fundamental-em-Curitiba..pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DIEGUEZ, E. G. G.; COELHO, B. **Planejamento com o professor de jardim de infância**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

ENDERLE, C. **Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. Ribeirão Preto, c2024. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

FARIA, C. A. G.; SANTOS, R. dos. A utilização da música como ferramenta pedagógica. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 15, e7392, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/7392/pdf>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FERNANDES, S. de F. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA, I. **A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspectiva dos Professores do 1º Ciclo e de Educação Especial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

FERREIRA, I. L.; CALDAS, S. P. S. **Atividades na pré-escola**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-114.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, P. R. P. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva**. Brasília, DF: UnB, 2011. PDF. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1714/1/2011_PauloRobertoPereiraFerreira.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

FERREIRA, V. H. B. **A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FINCK, R. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18266/000727762.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FINCK, R. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, Brasília, DF, v. 24, n. 36, p. 23-35, 2016. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/598>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FONSECA, L. A. B. da; SILVA, R. C. da. Musicalização com crianças na Universidade Federal de Mato Grosso: a música como ferramenta para o desenvolvimento. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: ABEM, 2017. p. 1-11. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2720/public/2720-9395-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

FREITAS JUNIOR, A. D. *et al.* **Práticas Pedagógicas do Programa Cordas da Amazônia da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: interdisciplinaridade e inovação de linguagem**. Relatório: Programa Cordas da Amazônia. Belém: UFPA, 2009. Não paginado.

FURLAN, M. F.; CHAVES, M.; YUKARI, M. (org.). **Experiências brincantes com as infâncias**: memórias docentes. Londrina: Câmara Brasileira do Livro, 2023. Disponível em: <https://www.critinfanciauel.com/product-page/experi%C3%A2nciasbrincantes-com-as-inf%C3%A2ncias-rememora%C3%A7%C3%B5es-docentes-1>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GAGNARD, M. **Iniciação musical dos jovens**. 2. ed. Interpretação: Mário Vieira de Carvalho. Lisboa: Estampa, 1974.

GAINZA, V. Entrevista: Violeta Gainza. **Seminário Ibero-Americano de Educação Musical**, [s. l.], 2021. Não paginado. Disponível em: <https://seminarioiberoamericano.wordpress.com/tag/educacao-musical/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GALIZIA, F. S. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

GARCIA, V. P.; SANTOS, R. dos. A importância da utilização da música na Educação Infantil. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 9 mar. 2024.

GARDNER, H. **A criança criativa**: o desenvolvimento do potencial criativo e emocional. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GÊNEROS musicais das canções do cantor e compositor Toquinho, vem conferir. **Nova Brasil FM**, São Paulo, 2022. Não paginado. Disponível em: <https://novabrasilfm.com.br/>. Acesso em: 8 mar. 2024.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: direito de todos os brasileiros. *In*: BRASIL. **Salto para o futuro**: Educação Especial: Tendências atuais. Brasília, DF: MEC: SEED, 1999. p. 27-34.

GOMES, B. L. B. *et al.* Educação musical e Síndrome de Down. *In*: CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2018, Marabá. **Anais** [...]. Marabá: UNIFESSPA, 2018. p. 1-15. PDF. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS_VCPEE/COMUNICACAO_ORAL/EDUCAOMUSICALESNDROME.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

GONÇALVES, A. R.; SIQUEIRA, G. M.; SANCHES, T. A importância da música na educação infantil com crianças de 5 anos. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, 2., 2009, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Lins, 2009.

GONÇALVES, M. A. **Educação Musical e Inclusão Escolar**: uma aproximação teórica. 2006. Monografia (Licenciatura Plena com Habilitação em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HOWARD, W. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

IDLA, E. **Movimiento y ritmo (juego y recreacion)**. Supervisión y presentación de la edición castellana Enrique C. Romero Brest. Buenos Aires: Paidós, 1972.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Brasília, DF, v. 9, p. 7-16, 2003.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. *In*: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.).

Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

KLEBER, M. O. Como os currículos de música vêem a cultura brasileira. *In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM*, 3., 2000, Brasília, DF. Brasília, DF: UnB, 2000. Comunicação. Trabalho não publicado.

LEAL, R. C. M. da F. A música na Educação Infantil. **Instituto A Vez do Mestre**, Rio de Janeiro, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LIMA, S. de F. M. de. **Discussões sobre a adaptação curricular para os alunos da escola especial**. Londrina: Cadernos PDE, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_edespecial_artigo_sueli_de_fatima_muquiuti_de_lima.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

LOURO, V. dos S. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

LOURO, V. dos S. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. *In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. B. (org.). Música e educação: séries diálogos com o som*. Barbacena: UEMG, 2015. p. 33-50.

LOURO, V. S. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.

MARINGÁ. **Arquivos da Gerência de Apoio Interdisciplinar da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC), Diretoria de Ensino**. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá, [20--?].

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música**. Porto Alegre: Globo, 1992.

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música**: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MÁRSICO, L. O. **A criança no mundo da música**: uma metodologia para educação musical das crianças. Porto Alegre: Rígel, 2011.

MARTINEZ A. P. A.; PEDERIVA, P. Concepções e implicações para o ensino da música na Educação Infantil. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 210-219, 2012.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MOREIRA, L. A. L. A formação humana à luz da teoria de Leontiev. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 2, p. 178-188, 2010.

MUSEU VILLA-LOBOS. Perfil biográfico. **Museu Villa-Lobos**, Rio de Janeiro, [20-?]. Não paginado. Disponível em: <https://museuvillalobos.museus.gov.br/perfil-bibliografico>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NICOLAU, M. L. M. **A educação artística da criança**: plástica e música – fundamentos e atividades. São Paulo: Ática, 1986.

NOBRE, J. P. dos S. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Educação Musical**: três estudos no Programa de Cordas da Amazônia. 2011, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Musicalização na Educação Infantil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 98-108, 2001.

OLIVEIRA, G. F. de; NASCIMENTO, P. S. do.; DEFREITAS JÚNIOR, Á. D. Música e inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil. *In*:

ABEM REGIONAL NORTE, 7., 2012, Belém. **Anais** [...]. Belém: [s. l.], 2012. p. 330-337.

PALLARÉS, Z. M. **Atividades rítmicas para o pré-escolar**. Porto Alegre: Edições Redacta-Prodil, 1981.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

PENNA, M. L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, M. M. de B. A música como atividade interativa no desenvolvimento crítico e social da Educação Infantil. **Revista de Psicologia**, Jabotão dos Guararapes, v. 11, n. 38, p. 419-430, 2017.

PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Sumus, 1982.

RIZZO, G. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

RODRIGUES, A. **Efeito do treinamento musical em capacidades cognitivas visuais: atenção e memória**. 2012. Tese (Doutorado em Neurociência) – Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROMANELLI, G. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 61-71, 2013.

ROMANELLI, G. G. B. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná,

Curitiba, 2009. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/20175/TESE%20GUILHERME%20ROMANELLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 mar. 2024.

ROMANELLI, G. G. B. *et al.* Cadê a música que estava aqui? O uso da música como recurso pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 9, n. 2, p. 22, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v9i2.3993>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ROSA, N. S. S. **A expressão artística da criança por meio da linguagem musical**. São Paulo: Ática, 1990.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: [s. n.], 1994. PDF. Disponível em:
<http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Declaracao%20de%20Salamanca.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SANTOS, A. S.; TLAES, J.; LIMA, C. A. Musicalização na educação infantil: o “choro” como um ritmo brasileiro e ferramenta de linguagem no processo de ensino/aprendizagem. **Revista Simbiótica**, Vitória, v. 4, n. 2, p. 1-12, 2017.

SCAGNOLATO, L. A. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Webartigos, 2006.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaber. 2012. *Preprint*.

SOARES, L. Aprendizagem criativa na educação musical inclusiva: considerações iniciais. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 1-16. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v3/papers/3050/public/3050-

11282-1-PB.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-63, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/160>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SOUZA, J. **A Importância da Música na Educação Escolar**. Porto Alegre: Editora Universitária, 1992.

SOUZA, J. Histórias da educação musical no Brasil: à guisa de um prefácio. *In*: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. x-xiii.

SOUZA, J. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: ABEM, 2001. p. 38-44.

STEIN, V. **Educação estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

STEIN, V.; CHAVES, M. A arte no contexto educativo: reflexões sobre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 23, n. 41, p. 91-109, 2020.

STRALIOTTO, J. **Cérebro e música**: segredos desta relação. Blumenau: Odorizzi, 2001.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, V. L. M. de O. **Música no ensino fundamental**: entre o preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Prática Escolar. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2003.

THIESSEN, M. L.; BEAL, A. R. **Pré-escola**: tempo de educar. São Paulo: Ática, 1986.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Instrução Normativa nº 04/2021**. Orientações para o trabalho final de curso (TFC) junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional. Maringá: UEM, 2021.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas de Psicologia Geral. 2. ed. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., 2001. t. 1.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas de Psicologia Geral. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., 2001. t. 2.

VINICIUS de Moraes. **Brasil Escola**, [s. l.], c2024. Não paginado. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/vinicius-moraes.htm>. Acesso em: 8 mar. 2024.

VITALIANO, R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**: experiência com sons, ritmos músicas e movimento na pré-escola. Coleção pré-escolar. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

YOGI, C. **Aprendendo e brincando com música e com jogos**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.