



MUSICALIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA BÁSICA

Cleudet de Assis Scherer (TIDE) UNESPAR/FECILCAM, cleudet@yahoo.com.br

RESUMO: Neste texto objetivamos discutir a contribuição da música na inclusão escolar de estudantes da Escola Básica. Estudos nesta área evidenciam que é nessa etapa de desenvolvimento cognitivo, que compreende crianças da pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, que ocorrem mudanças importantes na ampliação das funções psicológicas superiores da criança. Nesta reflexão, pautamo-nos na possibilidade de que a educação musical poderia contribuir para promover esse desenvolvimento por meio do planejamento e organização do ensino e na apropriação de conceitos musicais. Buscamos, para tanto, respaldo teórico na perspectiva Histórico-Cultural e nos seus principais autores, dentre eles Vygotskyi, Leontiev e Luria, que preconizam serem as inter-relações entre os sujeitos imprescindíveis para a sua formação integral. Sob esta perspectiva, ao realizarmos a pesquisa bibliográfica do nosso projeto de TIDE, sobre o desenvolvimento de crianças na Escola Básica, sua inclusão e seu interesse nas atividades musicais desenvolvidas por seus professores, ocorreram os seguintes questionamentos: Como a linguagem musical como elemento cultural, pode contribuir para o desenvolvimento e socialização desses estudantes? Qual o professor habilitado para trabalhar com esse conteúdo? Ao considerar as reflexões realizadas entendemos que são muitas as dificuldades para que o ensino musical se torne efetivo na Escola Básica, entre elas, a falta de qualificação docente. No entanto, os autores são unívocos em afirmar que é importante ocupar os espaços escolares com práticas musicais significativas que promovam a inclusão e o desenvolvimento psíquico de todas as crianças por ele afetadas.

Palavras-chave: Educação Musical. Inclusão Escolar. Escola Básica.

1 INTRODUÇÃO

Uma das razões que evidenciam a importância da música e da arte, na sociedade contemporânea é a possibilidade de promover o desenvolvimento do ser humano, conforme estudos realizados por diferentes autores (LOUREIRO, 2003; BRITO, 2003; JOLY, 2006, 2008). Desenvolvimento este, desencadeado não por meio de adestramento e alienação, mas mediante a conscientização, a interdependência entre corpo e mente, entre razão e sensibilidade, entre ciência e estética, contribuindo para abrir espaços à liberdade de criação e recriação de sua própria ação.

Neste texto, buscamos analisar as possíveis relações que ocorrem entre a musicalização e a inclusão escolar. A música é considerada nesta perspectiva, como instrumento mediador no processo de desenvolvimento mental e social de crianças da Pré-Escola e dos anos iniciais da Escola Básica. A concepção que norteará a discussão é a de que o desenvolvimento do psiquismo humano depende, principalmente, do contexto social e cultural no qual o sujeito está

inserido. Vygotsky¹ (1991), explica que a interação social é o fator no e por meio do qual as capacidades características humanas, produzidas ao longo das gerações passadas, são apropriadas e modificadas pelo indivíduo. Em outras palavras, é pelo processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história sociocultural e a história individual que ocorre a formação humana, por meio da apropriação da linguagem e dos objetos físicos.

Dessa forma, a criança é desde o seu nascimento um ser social, sendo que a humanização ocorre juntamente com sua aprendizagem como participante no mundo da cultura. Vygotsky (1997), referindo-se a defectologia, ou seja, ao desenvolvimento humano em casos de sujeitos que apresentam deficiência, explica que essas leis do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, no entanto, por possuírem peculiaridades na organização psíquica seu desenvolvimento requer outros caminhos de ensino e recursos especiais.

Segundo Elkonim (1969), o desenvolvimento psicológico infantil está vinculado ao processo educacional e ao ensino, sendo que é por meio da mediação dos adultos que a criança vai se apropriar das experiências e formas de conduta acumuladas pela humanidade, e assim ampliar o seu rol de conhecimentos.

Observa-se, no entanto, que na escola muitos professores, têm dificuldades para organizar estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da linguagem musical e de outras formas de linguagem com significado, sem preocuparem-se com a grande influência desse processo no desenvolvimento social e psíquico infantil. Foi essa a nossa inquietação durante a pesquisa de mestrado, na qual havia uma criança incluída, com Síndrome de Down, que não recebia as mediações necessárias para seu pleno desenvolvimento, onde se pôde perceber um esvaziamento do trabalho pedagógico, desencadeando, conseqüentemente, uma aprendizagem insatisfatória e uma socialização deficitária. Nesse contexto educacional ocorreram muitos questionamentos, entre eles: Pode efetivamente a musicalização contribuir para que ocorra a inclusão dessas crianças em especial, e de outras que não têm, quem sabe, uma deficiência estabelecida, mas que possuem dificuldades de adaptação ao convívio escolar nas escolas de Educação Básica?

Pretende-se com esse estudo discutir sobre essa questão, por meio de pesquisa bibliográfica com autores da perspectiva Histórico-Cultural e da Educação Musical, com vistas a entender os questionamentos sobre, diferenças, igualdades, possibilidades e dificuldades desses sujeitos. Bem como, perceber como é a formação dos professores envolvidos nesse nível de ensino.

¹ No Brasil, ainda não existe uma padronização na forma de grafar o sobrenome desse autor russo. Podemos encontrar as grafias: Vigotskii, Vygotski, Vigotski e Vygotsky. Usamos, neste trabalho a última grafia, mas preservamos as outras formas, nas referências bibliográficas.

Uma vez que, segundo Vygotsky (2001), o aprendizado antecede o desenvolvimento, desta forma, o professor deve ter claro que a ação docente deve voltar-se, não para aquilo que o educando sabe fazer por si mesmo, mas sim, para o que consegue realizar com ajuda de outrem. O único bom ensino, diz ele, é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança e é organizado adequadamente para este fim. No que se refere, ao ensino na educação musical, quanto maior for o conhecimento do educador maior será a adequação de suas propostas de ensino.

Este trabalho justifica-se pela inquietação com a inclusão escolar de alunos na Escola Básica, é um desafio a ser vencido pela sociedade, pelo Estado, e, de modo bem específico, pela escola, onde de fato a verdadeira batalha é travada. Uma vez que, já há algum tempo, a instituição escolar se tornou o principal agente formador da criança pequena e tem se responsabilizado a cada dia mais por tomar conta dessa criança, o que antes era papel da família, e, depois, numa escala menor, da escola e da comunidade. Com a necessidade de trabalhar fora de casa pela maioria das mulheres, às crianças passaram a ficar a maior parte do dia na escola, ocorrendo uma definitiva ligação entre os resultados educacionais oriundos da pré-escola e dos anos iniciais da Escola Básica e a família.

Neste contexto, a escola passa a ser o agente fundamental na formação cultural e social do sujeito, ao enfrentar o desafio de recolher, acolher e trabalhar com as mais diferentes crianças. A música, entre outras linguagens, tem sido reconhecida como um excelente instrumento para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o pensamento, a memória, a atenção e a socialização.

No entanto, nas escolas da Educação Básica, a prática pedagógica de musicalização é planejada e organizada aleatoriamente, sem que haja preocupação do docente em sistematizar e favorecer a ampliação de funções psíquicas superiores, bem como com a busca de um referencial teórico que subsidie sua prática. Sob este ponto de vista, as propostas de trabalho com música direcionam o professor para uma prática fragmentada e descompromissada.

Segundo Scherer (2010), a musicalização é uma atividade que promove o desenvolvimento do pensamento infantil, no entanto, embora o conjunto de conhecimentos da área de educação musical produzido no Brasil em forma de métodos, propostas de procedimentos pedagógicos e materiais didáticos constituam um acervo considerável, pouca relação é feita com seu uso e aplicabilidade na educação inclusiva. Há ainda um grande campo de atuação e pesquisas a ser explorado, que poderá trazer aos estudantes com necessidades especiais ou com dificuldades de socialização uma grande contribuição para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

2 O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O ensino da música na educação especial tem despertado o interesse de muitos estudiosos em diversas universidades brasileiras; pode-se perceber um aumento de teses, dissertações e artigos em revistas enfocando esse tema, em autores como: Louro (2006); Santos (2000); Joly (2003; 2006); Hirotsu (2003); entre outros. Nessa perspectiva, discutiremos de modo breve, como a mediação do ensino da música pode contribuir na inclusão escolar de crianças com necessidades especiais ou de socialização, tendo como suporte teórico a perspectiva Histórico-Cultural.

Conforme os pressupostos do materialismo histórico, o processo de humanização está assentado nas relações de trabalho e no próprio trabalho (enquanto ação do homem com instrumentos para atender suas necessidades e modificar a natureza). As ações de transformação da natureza, e, como consequência, de si próprio, possibilitaram ao homem desenvolver novas funções psíquicas. Leontiev (1978, p. 74) afirma que “o trabalho, é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido pleno) e pela sociedade” evidenciando, dessa forma, que não há apenas, uma relação do homem com a natureza, mas também, para a efetivação desse trabalho, uma interação com outros homens. Assim, por meio do trabalho, as funções psicológicas humanas, de elementares, transformaram-se em funções mais complexas, responsáveis por diferenciar o homem dos outros animais.

No processo geral do desenvolvimento mental, há duas linhas qualitativamente diferentes, em sua origem: de um lado os fatores elementares de origem biológica, de outro as funções psíquicas superiores de origem social. É no entrelaçamento dessas duas linhas que emerge a história do comportamento da criança. Se considerarmos que o desenvolvimento psíquico é determinado pela apropriação das formas históricas, sociais e culturais, torna-se evidente que as possibilidades de desenvolvimento dependem da inserção da criança na atividade coletiva e da mediação estabelecida por outro ser humano. Essa inserção pode oferecer condições adequadas e ajustadas às necessidades especiais da criança, privilegiando as potencialidades e não as dificuldades. Como afirma Vygotsky, conforme análise de Góes (2002, p. 99),

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de unidade e educação recebidas, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

Vygotsky (1991) explica que o desenvolvimento psíquico da criança é ampliado, organizado por meio de mediações e interações à semelhança daquelas estabelecidas entre os homens ao longo de sua história, sendo, portanto, a mediação social o fator primordial para que os

processos intersíquicos, isto é, os partilhados entre pessoas, sejam internalizados transformando-se em processos intrapsíquicos.

A esse respeito, Luria (1988, p. 27) comenta que “[...] é através desta interiorização dos meios de operação das informações, historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica”.

Entendemos, portanto, que a criança não nasce com seu desenvolvimento pré-determinado; ao contrário, sua exposição à cultura e à língua específica determina sua forma de perceber o mundo e a si mesmo. A educação entendida como atividade exclusivamente humana e enquanto trabalho, é concebida como fator de mudança, renovação e avanços, priorizando o atendimento da criança e sua formação integral, seu principal objetivo é a apropriação das criações humanas. Portanto, é uma atividade social sem a qual o gênero humano não se reproduz, uma vez que o desenvolvimento psíquico da criança depende especialmente do conhecimento que lhe é transmitido. Por meio dele modifica-se não só a forma, como também o conteúdo da atividade mental da criança.

A intercomunicação com adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação (LURIA, 1985, p. 11).

Enfim, como já discutimos a entrada da criança no mundo humano e sua inclusão, adaptação e, portanto, sua permanência nesta ambiência está vinculada às interações estabelecidas com os outros membros de sua espécie.

Nessa perspectiva, mesmo que a criança apresente um atraso em seu desenvolvimento, por meio de instrumentos físicos e mediação de instrumentos psicológicos – no nosso caso a linguagem musical – sua capacidade de desenvolvimento cognitivo é ampliada. E dessa forma, a criança com necessidades educacionais especiais ou com dificuldade de socialização, do mesmo modo como as consideradas “normais”, pode ter uma educação musical voltada para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ainda que atinja um nível de desenvolvimento diferente.

Kostiuk (2005) salienta que, o domínio da linguagem é fator primordial no desenvolvimento psicointelectual da criança,

Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua

forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (KOSTIUK, 2005, p. 21).

Nesse sentido, podemos pensar que a música, como elemento cultural e mediador contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal ao permitir de forma lúdica a auto expressão da criança, e também por se constituir em uma forma de linguagem com significados e sentidos.

Desse modo, a música como linguagem criada e desenvolvida pelos homens, permite o estabelecimento de relações e se faz presente em todas as manifestações sociais e pessoais desde os tempos mais remotos. Schaeffner (1958), explica que mesmo antes da descoberta do fogo, o homem se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos, sendo, portanto, o desenvolvimento da música resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais. Da mesma maneira, ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos, pela natureza e por objetos. Essa sua relação com a música pode ocorrer, por exemplo, por meio do acalanto da mãe, ou de aparelhos sonoros, sons da natureza e outros sons produzidos no seu cotidiano.

Desde que nasce o ser humano encontra-se em uma ambiência que pode favorecer, ou não o seu desenvolvimento. O cérebro humano possui uma grande plasticidade demonstrada pela capacidade de modificar-se e adaptar-se, sob uma base fisiológica e neuronal (MIRANDA-NETO, 2002). O bebê humano ao nascer dispõe de todas as células nervosas que irá ter em toda a sua vida, mas necessita de aprendizagens que desencadearão sinapses para que ocorram diferentes e inúmeras conexões entre os neurônios as quais serão utilizadas no decorrer de seu desenvolvimento psíquico, físico afetivo e social.

Nesse sentido, a música é fundamental para a estimulação cerebral, pois estimula áreas do cérebro trazendo uma grande contribuição para o desenvolvimento de outras linguagens, tendo como prioridade desenvolver o senso musical, a sensibilidade, expressão e ritmo, e o “ouvido musical”, isto é, inseri-la no mundo musical sonoro.

De acordo com Luria (1991, p. 90) “[...] a função básica da audição musical, é distinguir as relações sonoras e prosódicas (ritmos) sintetizá-las em estruturas melódicas, criar sons melódicos correspondentes que expressam determinado estado emocional e conservar esses sistemas rítmicos melódicos”. O desenvolvimento das funções auditivas é prioritário para a organização do ouvido do homem, porque assegura à percepção do discurso sonoro, o autor explica ainda, que a linguagem humana dispõe de todo um sistema de códigos sonoros, a base dos quais se constroem os seus elementos significantes: as palavras.

A aquisição do sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. De acordo com Rubinstein (1973, p.10, grifo do autor) “[...] a fala, como a linguagem

[...] significam um reflexo significativo do ser”, compõem, um todo indivisível, apesar de apresentarem cada qual, suas especificidades.

A palavra passa a ser assumida como um fator excepcional que dá forma a atividade mental, aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de atenção, de memória, de imaginação, de pensamento e de ação. Conforme explica o autor acima mencionado,

[...] palavra, é a unidade específica do contexto sensível e racional. Toda palavra tem um conteúdo semântico que constitui seu significado. Designa um objeto (nas qualidades, funções etc.) que volta a refletir de forma generalizada. O significado da palavra é o reflexo generalizado de um conteúdo objetivo (RUBINSTEIN, 1973, p. 11).

Nesse sentido, a linguagem relaciona-se à transmissão de um conteúdo dotado de significado social. Com a apropriação gradativa dos significados linguísticos, principalmente naquelas situações em que as crianças nomeiam, distinguem, explicam, regulam o seu comportamento, vai formando-se a capacidade de tornar a consciência individual acessível ao coletivo por meio da verbalização do pensamento.

Quando a criança começa a falar, a capacidade de recordar se torna mais plástica, pois a linguagem atua como estímulo reforçador de tais conexões, além evidentemente, de constituí-las. Sokolov (1969) explica que a memória é como o reflexo do que existiu no passado; sem a sua fixação à criança não poderia acumular experiências para usá-las em outras atividades, não reconheceria objetos a sua volta, portanto, não poderia orientar-se no meio que a rodeia. Enfim, sem fixar a experiência na memória não seria possível nenhum ensino, nenhum desenvolvimento intelectual e nem prático.

A música ajuda a desenvolver a capacidade de concentração imediata, da persistência e de dar respostas à constante variedade de estímulos, facilita a aprendizagem, ao manter em atividade os neurônios cerebrais. Estimula também a memória verbal e escrita, já que uma canção pode ser o relatório de uma leitura, e as notas ensejam o mesmo significado das palavras. Amplia seu repertório de palavras e a sua visão de mundo, não com repetições monótonas, mas com conhecimentos que fazem parte de sua vida e por meio de apropriação de seus bens culturais produzidos socialmente.

Também a atenção é uma função de grande relevância para o desenvolvimento psíquico da criança. Gonobolin (1969) explica que, o fundamento fisiológico da atenção está na excitabilidade ótima centrada em determinadas zonas do córtex cerebral e na inibição simultânea das demais zonas corticais; explica também o papel importantíssimo da atenção nas funções perceptivas que são premissas indispensáveis para qualquer atividade humana.

É importante ressaltar que a música ao trabalhar com instrumentos de percussão em que as crianças tocam e param nos momentos certos indicados pelo professor, desenvolvem a atenção seletiva de forma lúdica e significativa.

Vygotsky (1989) contribui para essa reflexão ao explicar, que a memória, a fantasia ou imaginação são funções complexas e dialeticamente inter-relacionadas e são manifestadas apenas no ser humano. Para ele, tudo o que nos rodeia e foi criado pelo homem, ou seja, o mundo da cultura é produto da imaginação e da criação humana.

A linguagem cumpre um papel de extrema relevância também, no desenvolvimento da imaginação. Segundo Ignatiev (1969) a imaginação é a capacidade de o sujeito produzir, criar algo novo, que até então não existia, ou utilizar algo existente para um fim até então desconhecido. Desse modo quando os escritores, pintores e artistas em geral criam suas obras, se inspiram em observações e aprendizagens ocorridas durante toda sua vida.

Com base nessa visão, podemos afirmar que a música pode ser usada para produzir um estado de flexibilidade, pode abrir caminhos para um fluxo amplo de ideias, de fantasias e estreitar laços nas suas relações sociais e estimular a criatividade nos indivíduos.

No contexto musical, a criança sente-se livre para brincar, sem imposições, mesmo quando o brinquedo musical se torna em jogo e apresenta regras.

Vygotsky (2001) afirma que a criança é um ser lúdico, sua brincadeira tem um grande sentido, e corresponde com exatidão a sua idade e aos seus interesses, afirma também, que as suas reações mais importantes são criadas e elaboradas nesse processo. Frente a tais questões, mostrar à criança a possibilidade de utilizar a música como meio de expressão, seja de seu pensamento como de seus sentimentos, é propiciar-lhe mais um instrumento extremamente rico em sua interação no grupo.

Segundo Mantoan (2007), a diversidade no meio escolar, é fator determinante do enriquecimento, das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem, e neste sentido, a musicalização pode ser um meio excelente para o desenvolvimento do equilíbrio, da autoestima, do autoconhecimento, além de um poderoso meio de integração social para crianças com necessidades especiais.

Segundo a autora, “[...] a escola é do povo, de todas as crianças, de suas famílias, da comunidade em que se inserem”, e complementa que o objetivo da inclusão é “[...] incluir o aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é desde o início não deixar ninguém de fora do sistema escolar que terá que se adaptar às particularidades de todos os alunos [...]” (MANTOAN, 2007, p.1), nesse processo, a autora afirma que o futuro da escola inclusiva, vai depender de projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para adequá-la aos novos tempos.

Nesta perspectiva, se destaca a relação dialética entre elementos biológicos, culturais, sociais e afetivos, como fatores responsáveis pelo processo de desenvolvimento de funções complexas do pensamento.

Segundo Vygotski (1997), a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção de funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares, ou seja, o déficit orgânico não deve ser ignorado, mas é a vida social que abrirá possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural. Essa compreensão nos tornará possível perceber que as crianças não ocupam o mesmo lugar, mas desempenham papéis próprios o que ocasionará diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme explicam Sforzi e Galuch (2009, p.121), “esse lugar ocupado pela criança vai desde a identificação de sua classe social, até o lugar que ocupa no interior da família, da escola e da sala de aula. Aqui o ‘social’ assume caráter mais pontual, vinculado também a relações estabelecidas pela criança em círculos mais específicos”.

Com fundamento no materialismo histórico dialético Leontiev (1978, p. 267) afirma que, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. Enfatiza também, que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio da atividade social, mediado por instrumentos e signos entre o sujeito e o objeto da atividade. Portanto, é necessário primeiramente que o professor compreenda como acontece esse desenvolvimento, para posteriormente investigar como atividade psíquica se modifica por meio da ação exercida pela educação musical, uma vez que, não deve ser qualquer tipo de ensino, mas de forma planejada e organizada com vistas ao pleno desenvolvimento dos sujeitos. Como aponta Vygotski (1997), no caso dessas crianças, as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser direcionadas para a compensação e a plasticidade dos processos sociopsicológicos. Nesse contexto, é possível estimular a interação social por meio de atividades musicais, isto é, um bom relacionamento social possibilitaria ao sujeito sair de um provável isolamento.

Nessa mesma linha de raciocínio, Snyders (1992) afirma que a escola é um mundo feito para acolher a criança e responder à sua necessidade de alegria, no entanto, isso nem sempre é fácil e evidente. É importante que professores e alunos mantenham vivo o objetivo de conservar a alegria, o interesse, a curiosidade e a cumplicidade em cada um dos momentos de aprendizagem, uma vez que, o ensino da música dispõe de condições profícuas para ampliação da alegria cultural na sala de aula. Enfim, por meio de um planejamento de educação musical bem estruturado e com objetivos bem definidos é possível promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades especiais ou com dificuldade de socialização. Contribuindo desse modo, para um mundo não ameaçador com o qual ela pode se comunicar, se integrar e auto identificar-se. Parece importante e fundamental reafirmar, mais uma vez, que as atividades musicais oferecem oportunidades raras de resgate

da alegria, da cultura, da inclusão e das tradições na sala de aula, tanto para o grupo de crianças como para o professor e, por isso, é importante que ela esteja sempre presente.

3 O ENSINO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA

Questões relacionadas à importância do ensino musical nas escolas de Educação Básica, em especial, de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os desafios, os conteúdos e metodologias, que devem conduzir o educador musical têm sido discutidos por diferentes autores (QUEIROZ, MARINHO, 2009; JARDIM, 2009; SOBREIRA, 2008), antes e após a Lei 11.769, que tornou a Música “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino de Arte (Art.26, parágrafo 6º), buscando respostas para a sua real inserção na estrutura curricular. Uma vez que, o parágrafo único do Art.62, dizia que “o ensino da música, será ministrado por professores de formação específica na área”, foi vetado. A LDBEN 9394/96, em vigor, recomenda que os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil estejam a cargo de unidocentes formados em Pedagogia, que com raras exceções estão habilitados para trabalhar com o ensino musical, visto que, não tiveram contato com essa disciplina como área de conhecimento.

Nesse contexto, caberá aos Conselhos Estaduais e Municipais regulamentar a forma de implementar os conteúdos, carga horária e qualificação profissional. As perspectivas se diversificam, segundo Bellochio (2009); Pena (2007); um dos caminhos é a de aproximação e trabalho colaborativo com escolas formadoras e professores atuantes no ensino público, ao propor que os professores especialistas em música têm muito a aprender com “[...] professores não especialistas em música, mas especialistas no ensino de crianças” (WERLE, BELLOCHIO, 2009, p.30). Já, outros autores propõem uma adequação dos Cursos de Pedagogia para a formação pedagógica-musical do professor unidocente. Existe um percurso a seguir, no entanto, devemos ter claro que o ensino musical deve ser pensado como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, e, portanto, deve ser valorizado como uma disciplina que têm conteúdos próprios e necessita de professores que dominam conteúdos específicos e saibam sistematizá-los conceitualmente.

Segundo pesquisas de Pena (2007, p.50), “[...] a licenciatura em música é a formação por excelência para o educador musical.” No entanto, segundo a autora os currículos dos cursos de música são técnicos, muitas vezes faltando à formação pedagógica e a experiência para trabalhar com crianças da Educação Infantil, uma vez que não basta mandar para lá quem somente toca um instrumento.

Outro fator importante ressaltado por Pena (2007, p.5) é de que é “[...] na educação básica [...] que o ensino da música pode ter maior alcance social, atuando efetivamente para a democratização no acesso à arte e à música”. Nesse contexto, a formação do educador

musical não se esgota só no domínio da linguagem musical, mas sim em conhecimentos pedagógicos e musicólogos, igualmente importantes sem priorizar um em detrimento ao outro, como também envolve a concepção de música e de educação desse profissional.

Nesse sentido, concordamos com alguns pesquisadores, por sermos professora desse nível de ensino, que dizem ser possível nos cursos de Pedagogia uma formação musical do pedagogo, que na ausência do especialista, possa trabalhar com essa disciplina não em caráter informal como geralmente ocorre, mas sim, com conhecimentos musicais sistematizados que contribuirão para o desenvolvimento cognitivo, motor e social de estudantes por ele atendidos. Se por um lado, temos um rol de discussões e reflexões no âmbito das práticas de educação musical na escola, por outro lado, precisamos potencializar a atuação do professor nesse contexto educacional para viabilizar a efetiva presença da música na escola básica pública.

Para que exista uma valorização da educação musical nesse contexto é necessário não só estar presente na legislação e currículos escolares, como está ocorrendo, não apenas pelo seu valor intrínseco, mas como desenvolvimento relacionado a processos cognitivos de desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação verbal e corporal, elementos fundamentais na formação e socialização de um sujeito educado e consciente.

Segundo Brito (2003), ter contato por meio da audição de um repertório musical, aprender uma canção, brincar de roda e participar de brinquedos rítmicos são atividades que despertam e desenvolvem capacidades de percepção e expressão. É importante também, segundo a autora, que a escolha de cada um dos procedimentos musicais tenha por objetivo promover o desenvolvimento de outras capacidades nas crianças, além das musicais, entre elas: capacidade de integrar-se no grupo, de auto afirmar-se, de cooperar, de respeitar os colegas e professores, comportar-se de forma mais tolerante (respeitar opiniões e propostas dos que pensam diferente dela) de ser solidário e cooperativo em vez de competitivo, de ouvir com atenção, de comportar-se comunicativamente no grupo, expressar-se por meio do próprio corpo. Essas são algumas potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio de procedimentos de musicalização que contribuirão para a inclusão dos estudantes submetidos a esse conhecimento.

Para tanto, é importante que o professor tenha uma formação adequada, e seja capaz de observar as necessidades de seus alunos e identificar, dentro do currículo escolar atividades musicais que realmente poderão suprir as necessidades de formação dos seus estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dessa reflexão nos permite afirmar que a linguagem musical é um importante elemento mediador para o desenvolvimento e interação social de crianças com necessidades especiais e dificuldade de socialização.

As brincadeiras de roda, canções, jogos musicais, percussão corporal e/ou percussão instrumental, construção de instrumentos de percussão, entre outras atividades musicais propostas nas aulas, permitem a criança transformar-se em um instrumento vivo, com a sua voz e seu corpo, propiciando a oportunidade de integrar-se ao grupo e desenvolver diferentes funções psicológicas.

Nessa ótica, a música como linguagem tem muito a contribuir com a sua expressividade por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos que utilizam os sentidos humanos, fazendo com que a criança especial adquira a leitura do ser individual e social, e assim transformar suas relações interpessoais.

Enfim, a música se for trabalhada de forma lúdica, sistematizada e dinâmica, com professores comprometidos, traz experiências gratificantes para as crianças, em particular, crianças com necessidades especiais, e constitui um elemento inestimável para a sua formação e desenvolvimento, permitindo-lhes a sua apropriação sem reservas, porque a música não deve ser um privilégio de alguns, mas de todo ser humano. Nessa perspectiva, a formação de professores em educação musical, bem como as pesquisas na pós-graduação sobre essa área tem muito a contribuir para a adequada presença da música na escola básica, uma vez que não basta à exigência da lei é preciso ações coletivas para sua real efetivação.

Também é importante ressaltar, que a inclusão e a musicalização estão postas nas escolas, no entanto, os professores carecem de formação e condições materiais e intelectuais para realizarem uma prática pedagógica condizente com as especificidades destas áreas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei n.9394/96. Brasília. DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2005**. Brasília. DF: MEC/SEF, 2008.

BRITTO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

ELKONIN, D. B. Característica geral do desenvolvimento psíquico das crianças. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A. E., RUBINSHTEIN, S. L. TIEPLOV, B. M. (Org.) **Psicologia**. Trad. Florêncio Villa Landa. México: Grijaldo, 1969. p. 493-503.

GONOBOLIN, F. N. La atencion. In: SMIRNOV, A. A, LEONTIEV, A. E., RUBIN SHTEIN, S. L., TIEPLOV, B. M. (Org.) **Psicologia**. Trad. Florêncio Villa Landa. México: Grijaldo, 1969. p. 177-200.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.95-114.

HIROTSU, A. **A música como instrumento de mediação no desenvolvimento do aluno com deficiência**. 2008. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, 2008.

IGNATIEV, E. I. La imaginacion. In: SMIRNOV, A. A, LEONTIEV, A. E., RUBINSHTEIN, S. L., TIEPLOV, B. M. (Org.) **Psicologia**. Trad. Florêncio Villa Landa. México: Grijaldo, 1969. p. 308-338.

JARDIM, V.L.G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Anais...** Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, p.7-16, 2003.

JOLY, I. Z. L. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista Educação**, v.9, nº2, p. 79-86, 2003.

JOLY, I. Z. L. Cultura musical na educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A. et all. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

JOLY, I. Z. L. Cultura musical na educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A. et all. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2009.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e outros. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Editora do autor, 2006.

LURIA, A. R. Vigotski. In: VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Vila Lobos. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988. p. 21-37.

LURIA, A. R. YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991, 2 v.

MANTOAN, M. T. **Escola para Todos**. Laboratório de Estudos e Pesquisas de ensino e reabilitação de pessoas com deficiência. LEPED/FE/UNICAMP, 2007. Disponível [HTTP://WWW.leped.unicamp.br](http://www.leped.unicamp.br) Acesso 05 de out.2010.

MIRANDA-NETO, M. H.; MOLINARI, S. L., SANTANA, D. M. Relações entre estimulação, aprendizagem e plasticidade do sistema nervoso. **Anais ...Arq. Apadec** 6 (1):9-14, 2002.

PENA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação musical. **Anais...** Revista da ABEM. Porto Alegre, n.16, p.49-56, 2007.

QUEIROZ, L. R. S., MARINHO, U. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Anais...** Revista da ABEM. Porto Alegre. v.1, n.1, p.169-175. 2009.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1973, vol. V

SANTOS, M. A. C. Música como instrumento de inclusão. In: Encontro anual da associação brasileira de educação musical, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p.103-110.

SCHAEFFNER, A. **Origine des instruments de musique**. Paris: Mouton, 1958.

SCHERER, C. A. **Musicalização e desenvolvimento infantil**: um estudo com crianças de três a cinco anos. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SFORNI, M. S. de F; GALUCH, M. T. B. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural e da teoria da Atividade. In: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (org.) **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá: EDUEM, 2009.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música na escola pública. **Anais...** Revista da ABEM, Porto Alegre, v.10, p.42-52, 2008.

SOKOLOV, A. N. La memoria. In: SMIRNOV A. A.; LEONTIEV A. E.; RUBSNSTHEIN S. L.; TIEPLOV B. M. (Org.) **Psicologia**. Trad. Florêncio Villa Landa. México: Grijalbo, 1969. p. 201-231

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. El defecto y la compensacion. In: Fundamentos da defectologia. **Obras Escogidas**. Tomo V Madrid: Visor, 1997. p. 11-40.

WERLE, K., BELLOCHIO, C. A. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento da produção da ABEM. **Anais...** Revista da ABEM, v.22, p.29-39, 2009.