Os monoculturais são aqueles que se identificam e é reconhecido por apenas um dos grupos culturais. O bilíngue acultural é aquele que adota valores culturais ligados ao grupo de falantes da segunda língua e renuncia a identidade cultural relacionada à sua língua materna. E finalmente o bilinguismo descultural, identifica-se quando o indivíduo desiste de sua identidade cultural, mas não obtêm sucesso ao tentar adotar aspectos culturais
do grupo de falantes da segunda língua.

Fonte:https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/ 3487/2295

Percebe-se que a linguagem humana é extremamente complexa e envolve diferentes níveis do sistema linguístico como a fonética, fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática. Estes níveis formam um sistema intrincado de unidades abstratas, estruturas e regras, que é usado pela criança, mesmo sendo ela muito pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos pré-escolares, especialmente os três primeiros anos de vida, são considerados um período vital na vida de uma criança. É quando as bases para atitudes, pensamento e aprendizagem, entre outros, são estabelecidas.
Isso significa que as crianças têm uma capacidade natural de aprender, que é desenvolvida durante os primeiros 3-4 anos de vida.
Usar essa habilidade é muito incentivado porque, sempre de acordo com as pesquisas, aprender uma segunda língua é tão fácil quanto aprender a primeira. Pode parecer um fardo enorme, mas, na verdade, não é. O cérebro humano é uma coisa maravilhosa. Crianças bilíngues que aprendem um segundo idioma desde cedo parecem nativas em ambos.
Percebe-se que nas escolas bilíngues, muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do educando. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem de uma segunda língua acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado, por isso é fundamental que o ensino de uma segunda língua tenha significado e é durante esse processo que os professores precisam mudar suas estratégias em forma de serem mediadores e tornarem o processo ensino aprendizagem mais prazeroso e significativo.
Ao ser estimulada por meio de situações prazerosas com a leitura de uma segunda língua, desperta-se na criança o desejo de saber, com isso o ato aprender uma segunda língua provoca uma fácil adaptação no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DAVID, Ricardo Santos. Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue. Revista X, Curitiba, volume 12, n.3, p. 178 – 203. 2017. HORNBY, Peter A. Dicionário de Termos Linguísticos, 1977. Disponível em:
< http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf>Acesso em 20 de fevereiro de 2021.
MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue--Discutindo Conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved.
Acesso em: 20 de março de 2021.
MELLO, HELOÍSA. A. B. Educação bilíngue: Uma breve discussão. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. Disponível em: > http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898/3309>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.
MORTATTI, M. R. L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: SIMPÓSIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, DPEI/SEB/MEC,
Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttext alfbbr.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.
NOBRE, Alena Pimentel Mello; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos. A relação bilinguismo--cognição no processo de alfabetização e letramento. Ciênc. cogn. Rio de Janeiro, v. 15, n. 03, p. 180 -191, Dez. 2010.
SALGADO, Ana Claudia Peters et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: IX EDUCERE, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009.

MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANAINA QUEIROZ LIMA COELHO

RESUMO
O presente trabalho investigou a importância da

música como recurso de inclusão escolar na Educação Infantil. Desde os tempos remotos, a música tem feito parte da realidade humana. Este fato levou ao levantamento do seguinte problema: é a música também capaz de contribuir para a promoção da inclusão escolar na Educação Infantil? Trata-se de trabalho de pesquisa bibliográfica exploratória qualitativa. Foi realizada uma pesquisa com fontes de dados primários na produção acadêmica nacional, abrangendo artigos científicos, teses e dissertações em português (originais ou de revisão). A análise da legislação brasileira acerca do ensino da música na Educação Formal deixou evidente que a Música, integrada ao currículo escolar da Educação Básica, traz diversas possibilidades de trabalho com a expressão das individualidades e das múltiplas formas de inteligência. Os autores consultados reafirmaram tais possibilidades, ao resgatar a educação musical como ferramenta que pode incluir ao atuar como campo de experiências que potencializa a criatividade.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Música; Inclusão Escolar; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho investigou a importância da música como recurso de inclusão escolar na Educação Infantil. Desde os tempos remotos, a música tem feito parte da realidade humana: instrumentos e cânticos variados têm sido encontrados em todas as sociedades, testemunhando a presença universal de uma forma de linguagem que se caracteriza pela ludicidade e variedade de sistemas de composição, fato que levou ao levantamento do seguinte problema: é a música também capaz de contribuir para a promoção da inclusão escolar na Educação Infantil?

Trata-se de trabalho de pesquisa bibliográfica exploratória qualitativa, que buscou investigar importância da música como ferramenta de inclusão escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com fontes de dados primários na produção acadêmica nacional, abrangendo artigos científicos, teses e dissertações em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2012), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

A inclusão escolar é um processo de reflexão permanente, que busca tornar a Educação um direito efetivo de todos, independentemente das características individuais dos sujeitos. A importância dessa tarefa justifica os estudos que visam repensar o currículo escolar no sentido de torná-lo cada vez mais includente.

Inicialmente, buscou-se realizar um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, a fim de caracterizar as suas configurações atuais; em seguida, foram tecidas algumas considerações acerca do processo de inclusão escolar e, finalmente, foram apresentadas as principais conclusões dos autores consultados que se debruçaram na questão específica das potencialidades da Música como ferramenta de inclusão escolar na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação Infantil no Brasil: breve histórico e configurações atuais

Paschoal e Machado (2009, p. 82), observaram que, de modo distinto ao que ocorreu nos países europeus, no Brasil, o assistencialismo permeou as primeiras tentativas de organização da Educação Infantil. Tratava-se, a princípio, de auxiliar aquelas mães que adentravam o mercado de trabalho ou enfrentavam outros tipos de dificuldades para criar seus filhos. Além disso, havia o problema do destino dos órfãos.

Quanto a esses últimos, as “rodas dos expostos” ou “dos excluídos” ficaram bastante conhecidas por evidenciarem as concepções acerca da infância predominantes na época. Estas consistiam em dispositivos nos quais os bebês eram colocados pelas mães e, ao girar-se a roda, os primeiros adentravam a instituição na qual passariam a viver longe das últimas. Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 82):

Por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (Paschoal e Machado, 2009, p. 82).

No final do século XIX, sob a iniciativa de entidades filantrópicas, surgem as creches e os jardins da infância em número significativo, em parte motivadas pelos altos índices de mortalidade infantil que caracterizavam o período. Assim, estas instituições tiveram inicialmente um claro caráter assistencialista, e o discurso que as legitimava era o da “infância moralmente abandonada” ou do perigo potencial que as crianças desprovidas de assistência familiar poderiam representar à sociedade (NONO, 2010).

O início do século XX é marcado pela industrialização que trouxe a mulher para o mercado de trabalho, a imigração estrangeira e o avanço do movimento operário que, sob forte influência dos imigrantes, passou a reivindicar a presença do Estado nos cuidados com a infância. É nesse contexto que surge a pré-escola oficial brasileira, que contrasta com a pré-escola privada na medida em que:

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Paschoal e Machado, 2009, p. 84).

Assim, a pré-escola brasileira já surge sob a égide da dicotomia público- privado, da qual derivou uma diferenciação, desde a Educação Infantil, entre escola para o povo e escola para a elite.

Os problemas trazidos pelo crescimento desordenado dos centros urbanos fizeram com que, nestes, o Estado passasse a desenvolver estratégias de controle da vida dos pobres. Surge, então, a ideia segundo a qual o atendimento do filho do operário faria com que este último trabalhasse mais satisfeito, o que se reverteria em maior produtividade (MATHIAS E PAULA, 2009, p. 14).

Observada sob essa perspectiva, a mudança de concepção sobre a Educação Infantil consolidada pela LDB de 1996 aparece como um grande avanço. Esta Lei, em seu artigo 29, afirma:

Art.29. A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1997).

Rompe-se, desse modo, com uma longa tradição de se considerar a Educação Infantil sob o prisma do assistencialismo ou de entendê-la como forma de controle social visando assegurar, sobretudo, os privilégios das elites.

Como reflexo da nova visão sobre a Educação Infantil contida na Lei 9394 / 96, diversos estudos têm sido publicados, abrangendo os mais variados aspectos da educação das crianças pequenas. Entre os temas abordados, estão o planejamento do trabalho educativo com as crianças, as relações entre educar e cuidar, a dimensão lúdica da infância, os tempos e espaços apropriados para a Educação Infantil, o processo de letramento, a adaptação e interação social das crianças nas instituições educativas.

Cerizara (1999, p 15) considerou, além da formação profissional, serem dois os grandes desafios abertos à Educação Infantil pós-LDB: em primeiro lugar, trata-se de "transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental". Isto implica em não se reduzir o projeto pedagógico das creches ao ensino de conteúdos ou disciplinas, mas envolver, no processo educativo, as dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais das crianças. Em segundo lugar, torna-se necessária a superação da dicotomia entre educar e cuidar. Para a autora:

Se é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função, as instituições de educação infantil têm uma especificidade que as toma diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças (Cerizara, 1999, p. 15).

No contexto da discussão sobre a necessidade de formação integral da criança, a questão da ludicidade ganha relevância. Borba (2006, p. 47) assinala que, ao brincar, a criança reelabora suas experiências, tomando consciência de seu pertencimento a um grupo social e a um contexto cultural, "aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e sobre os significados culturais do meio em que está inserida". Assim, o brincar é uma experiência de cultura, na qual os valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são exercitados pelas crianças.

A organização do espaço escolar também tem sido objeto de discussão, quando se trata de definir os novos rumos da Educação Infantil. Elali (2003, p. 310) demonstra a importância do espaço na formação dos indivíduos ao afirmar:

Mais do que base física a partir e por meio da qual a pessoa recebe informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas-gustativas), o ambiente é um agente continuamente presente na vivência humana. De fato, grande parte do comportamento do indivíduo envolve a interação com o espaço e no espaço, desde atividades simples como alimentar-se e vestir- se, até atividades complexas, como definir um percurso na urbe (Elali, 2003, p. 310).

Assim, o novo caráter da Educação Infantil exige dar maior atenção às características espaciais dos ambientes escolares e suas relações com as especificidades das crianças.

A questão do letramento na Educação Infantil é outro tema que tem recebido destaque. Por letramen-

to, entende-se o processo a partir do qual ocorre não apenas a aprendizagem do sistema alfabético, mas também dos usos sociais e culturais desse sistema. Soares (2009) entende que o letramento já ocorre desde a entrada da criança nas creches e na pré-escola, uma vez que os desenhos, rabiscos, jogos e brincadeiras representam a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, já que, ao fazer estas atividades, "a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a escrita" (SOARES, 2009, p. 2).
Desse modo, ao assumir uma participação no processo de letramento, a Educação Infantil adquire um papel de maior importância em relação àquele que tinha quando a creche e a pré-escola eram entendidas como meras instituições cuidadoras de crianças.

A gestão democrática e a participação das famílias, no contexto de redefinição da Educação Infantil, foram analisadas por Corrêa (2006). Para esta autora, a partir dos anos 90, no Brasil, houve avanços no que diz respeito à possibilidade de participação das famílias no trabalho escolar, e o conceito de "parceria" entre escola e família se consolidou. Desse modo, a organização da Educação Infantil tem sido entendida como tarefa participativa e exigida sua gestão democrática, tanto pela legislação em vigor quanto pela emergência gradual da consciência dos direitos da cidadania.

2.2 Inclusão Escolar

A ideia de se estender o direito à educação a todos, sem quaisquer distinções, é indissociável do conceito de sociedade inclusiva, que representa uma nova visão de sociedade baseada na disseminação dos valores humanos. No lugar de uma escola que esteja baseada no desenvolvimento competitivo de talentos individuais, propõe- se outra, na qual "os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas" (MANTOAN, 2006, p. 53).
É, assim, a inclusão escolar uma exigência fundamental da inclusão social, que se refere ao processo de conquista de direitos. No campo específico da Educação, a negação dos direitos tem se configurado conforme a análise de Dias (2010):
No Brasil, é preciso ressaltar que a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino são historicamente excludentes, embora a política educacional oficial, expressa na legislação em vigor, seja a educação inclusiva. Ainda é muito frequente a classificação dos alunos por idade, o ensino organizado por disciplinas e uma prática pedagógica igual para todos, pois é concebida para um aluno padrão (DIAS, 2010, p. 19).

Desse modo, as equipes escolares, devem procurar construir práticas afinadas com os princípios da inclusão social, assumindo o compromisso de tornar a proposta pedagógica da escola cada vez mais voltada para o atendimento da comunidade em suas diferenças. Carvalho (2004, p. 29) buscou identificar alguns caminhos para a construção da educação inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Segundo a autora:
As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Para Tezani (2004, p. 177), não se trata apenas da aplicação de técnicas rígidas para a construção da educação inclusiva, mas do fomento à troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros. Isto porque cada escola constitui uma realidade diferenciada, não sendo possível a criação de fórmulas universais.
Trata-se, entretanto, de um processo complexo que, segundo Battaglia (2021) deve envolver, entre outras medidas: 1) alteração do regimento escolar: o novo regimento escolar deve conter as formas pelas quais a escola garantirá a efetivação da inclusão na instituição; 2) adaptação curricular e avaliativa: conteúdos e metodologias devem ser ajustados levando em consideração as condições de aprendizagem dos portadores de necessidades especiais.

2.3 Papel educacional da música

Alguns estudos recentes têm procurado evidenciar a influência da música no comportamento humano. Segundo Weigsding e Barbosa (2018):
A música, mais do que qualquer outra arte, tem uma extensa representação neuropsicológica, com acesso direto à afetividade, controle de impulsos e emoções, e motivação. Ela é mencionada como sendo capaz de estimular a memória não verbal; um elemento de aplicação nas funções cerebrais,

que envolve um armazenamento de símbolos organizados e que estimula a capacidade de retenção e memorização (WEIGSDING; BARBOSA, 2018, p. 47).

Desse modo, como ferramenta que explora funções cerebrais específicas, a música se vale de uma linguagem de símbolos para a comunicação e expressão,

influenciando o estado emocional dos indivíduos, o que permite conceituá-la como instrumento de diálogo não verbal (WEIGSDING; BARBOSA, 2018).
Tal instrumento é constituído, principalmente, por três elementos: ritmo, harmonia e melodia. As inúmeras variáveis possíveis de combinação entre estes elementos permitem o surgimento de uma infinidade de gêneros e estilos musicais que, em função do atual desenvolvimento dos meios de comunicação, encontram-se acessíveis para considerável parcela da humanidade (WEIGSDING; BARBOSA, 2018).
A relação entre a música e o bem estar tem sido destacada, o que deu origem à musicoterapia, ou seja, à utilização da música para o tratamento de distúrbios orgânicos ou emocionais. Segundo Areias (2016):
Problemas como a ansiedade ou depressão criam uma baixa eficiência cerebral, com origem na diminuição de serotonina, um neurotransmissor envolvido na comunicação entre neurónios. O efeito da música consiste em estimular as células cerebrais, aumentando o nível de serotonina e dessa forma melhorar o humor ou a disposição. O efeito, tendo em comum o prazer, pode ser diferente, provocando excitação ou acalmia, conforme o tipo de música e o ambiente criado (AREIAS, 2016, p. 8).

Além disso, a música tem sido considerada um importante recurso capaz de auxiliar em diversas aprendizagens. Neste sentido, Carrasqueira (2018) observou que, no Brasil, a educação musical esteve por muito tempo dominada por duas tendências: o predomínio da visão sobre a audição e a existência de uma pedagogia voltada para a especialização.
Desse modo, o ensino da música, no contexto brasileiro, se apoia tradicionalmente em métodos baseados na leitura, em função da influência europeia, o que significa que “a forma pela qual vem se ensinando a música nos leva a olhar e não ver, a ouvir e não perceber” (CARRASQUEIRA, 2018, p. 210).
Quanto aos impactos da especialização, esse mesmo autor observa:

Em decorrência dessa realidade, passou a existir uma estrutura hierarquizada de domínios de conhecimentos no universo da música, na qual a criação é de domínio do compositor, enquanto o intérprete, incapaz de compor, é relegado a segundo plano (CARRASQUEIRA, 2018, p. 211).
Assim, no contexto extraescolar, o ensino da música, que se inicia na infância ou na juventude, obedece a uma lógica distinta envolvendo conhecimentos técnicos e

especializados sobre estrutura de acordes, emprego da improvisação como ferramenta da experimentação e da composição, entre outros.
A pedagogia aí empregada visa à formação de músicos, cujo trabalho exerce, na sociedade, algumas funções, entre as quais se destacam: expressão emocional, prazer estético, diversão e entretenimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, contribuição para a integração da sociedade (HUMMES, 2004).
A importância da música como instrumento educacional, bem como terapêutico, vem sendo afirmada por diversos estudos (MENEZES; MUNIZ, 2014; PASSOS; PORTUGAL NETA, 2018; OLIVEIRA ET AL., 2014). Menezes e Muniz
(2014) investigaram seu efeito sobre a ansiedade de crianças e adolescentes submetidos a tratamento quimioterápico para o câncer em unidades hospitalares. O estudo envolveu 17 pacientes e a conclusão dos autores foi a de que:
Os dados mostram que a música como terapia constitui-se de fato em um recurso viável, adequado e importante para o tratamento da hospitalização e pode ser mais utilizado quando a criança e o adolescente encontram apoio nas ações institucionais que viabilizam e disponibilizam recursos materiais para esse fim (MENEZES; MUNIZ, 2014, p. 1).

Passos e Portugal Neta (2018) descreveram a importância da música para o desenvolvimento físico-psicológico de pessoas deficientes em um centro de ensino. De acordo com os resultados da pesquisa dos autores, “a música pode trazer desenvolvimento cognitivo e emocional para alunos com necessidades especiais” (PASSOS; PORTUGAL NETA, 2018, p. 1).
Em estudo de revisão sistemática, Oliveira et al. (2014) observaram que a música, como recurso terapêutico e educacional, promove “alterações físicas, mentais e sociais, repercutindo na recuperação e resposta ao tratamento de diversas enfermidades (OLIVEIRA ET AL., 2014, p. 871).
Desse modo, a revisão da literatura revelou haver

um consenso quanto à eficácia da música como ferramenta terapêutica.

2.2 Música e inclusão escolar na Educação Infantil

O ensino da música, na Educação Básica, tornou-se obrigatório, no componente curricular Arte, a partir da promulgação da Lei nº 11769 / 2008 (VIANNA FILHO, 2016). Tal obrigatoriedade ensejou a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino da Música na Educação Básica (BRASIL, 2016).
De acordo com o documento mencionado, compete às escolas:

I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;
II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;
III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;
IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;
V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;
VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;
VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula (BRASIL, 2016, p. 3).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já haviam estabelecido as diretrizes para o trabalho com a música no contexto escolar. Este documento, ao considerar que a composição, improvisação e expressão são dimensões fundamentais da linguagem musical, afirma que:
Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1997, p. 52).
Assim, o documento propõe algumas diretrizes para o ensino da música, entre as quais se destacam, no caso do trabalho com crianças de quatro e cinco anos, os seguintes eixos:
1) Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.

2) Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações.
3) Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical.
4) Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.
5) Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.
6) Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições;
7) Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e País consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade (BRASIL, 1997).
Jeandot (1993) observou que cada idade reserva uma relação particular dos indivíduos com a música, distinguindo assim essa relação aos quatro e aos cinco anos de idade. Assim, para a autora, aos quatro anos “a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar canções. Cria pequenas músicas durante as brincadeiras” (JEANDOT, 1993, p. 63).
Já aos cinco anos:

A criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular e dançar conforme o ritmo da música. Percebe as diferenças dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação da intensidade (forte e fraca) (JEANDOT, 1993, p. 63-64).
Desse modo, as atividades com música propostas às crianças devem obedecer às suas caracterísi-

cas próprias, que podem mudar de ano para ano, cabendo ao professor o cuidado de planejá-las visando a progressão das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico aqui realizado apontou para a grande importância da música como ferramenta de inclusão escolar na Educação Infantil, assim como nas outras etapas do processo educacional formal.

A análise da legislação brasileira acerca do ensino da música na Educação Formal deixou evidente que a Música, integrada ao currículo escolar da Educação Básica, traz diversas possibilidades de trabalho com a expressão das individualidades e das múltiplas formas de inteligência. Os autores consultados reafirmaram tais possibilidades, ao resgatar a educação musical como ferramenta que pode incluir ao atuar como campo de experiências que potencializa a criatividade.

Desse modo, cabe aos professores que atuam nas diversas etapas da Educação Básica criar mecanismos pedagógicos que, efetivamente, transformem o ensino de Música uma ferramenta de inclusão escolar.

ABSTRACT

The present work investigated the importance of music as a resource of school inclusion in Early Childhood Education. Since ancient times, music has been part of human reality. This fact led to the survey of the following problem: is music also capable of contributing to the promotion of school inclusion in Early Childhood Education? This is a qualitative exploratory bibliographic research work. A research was carried out with primary data sources in the national academic production, covering scientific articles, theses and dissertations in Portuguese (original or review). The analysis of Brazilian legislation on the teaching of music in Formal Education made it evident that Music, integrated into the basic education school curriculum, brings several possibilities of work with the expression of individualities and multiple forms of intelligence. The authors consulted reaffirmed these possibilities, by rescuing music education as a tool that can include when acting as a field of experiences that enhances creativity.

Keywords: Education. Music. School Inclusion. Early Childhood Education.

REFERÊNCIAS

AREIAS, José C. A música, a saúde e o bem-estar. Revista de Pediatria do Centro Hospitalar do Porto, v. 25, n. 1, 2016.

BATTAGLIA, Laura. Inclusão escolar: práticas e compromissos. Disponível em: http://www.saci.org.br. Acesso em 27 jan. 2021.

BORBA, Angela M. A brincadeira como experiência de cultura. In: Ministério da Educação. O cotidiano na educação infantil, Boletim 23, nov. 2006.

BRASIL Presidência da República. Casa Civil. Lei n° 9394 / 96. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE / CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: MEC/CEB, 2016.

CARRASQUEIRA, Antonio C.M.D. Considerações sobre o ensino da música no Brasil.
Estudos Avançados, v. 32, n. 293, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERIZARA, Ana B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Revista Perspectiva, v. 17, n. 1, Florianópolis, 1999.

CORRÊA, Bianca C. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. Educação: Teoria e Prática, v. 14, n. 26, jun. 2006.

DIAS, Marília C. Atendimento educacional especializado e complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ELALI, Gleice A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Estudos de Psicologia, n. 8, v. 2, 2003.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2012.

HUMMES, Júlia M. Por que é importante o ensino da música? Considerações sobre a função da música na sociedade e na escola. Revista da Abem, n. 11, set. 2004.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1993.

MANTOAN, Maria T.E. Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2006.

MATHIAS, Elaine C.B.; PAULA, Sandra N. de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. Revistas Interfaces: Ensino, Pesquisa e Extensão, ano 1, v. 1, 2009.

MENEZES, Evelyn T.; MUNIZ, Camila S. A música como ferramenta terapêutica no cuidado a crianças e adolescentes internados com câncer. Humanidades e Humanização em Saúde, v. 1, n. 2, mar. 2014.

NONO, Maevi A. Breve histórico da educação Infantil no Brasil. São Paulo: Unesp, 2010.